



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Adriana Maria Lage da Costa

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL
POLÍTICAS, PROGRAMAS E PERCURSOS**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pelos Professores Doutores Maria Helena Damião da Silva, Cristina Maria Coimbra Vieira e José António Moreira, apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Maio 2022



FACULDADE DE
PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Adriana Maria Lage da Costa

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL
POLÍTICAS, PROGRAMAS E PERCURSOS**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pelos Professores Doutores Maria Helena Damião da Silva, Cristina Maria Coimbra Vieira e José António Moreira, apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Maio 2022

Ficha Técnica:

Título: A Formação de Professores para a Educação a Distância no Brasil: Políticas, Programas e Percursos

Ano: 2022

Autora: Adriana Maria Lage da Costa

Orientação científica: Professores Doutores Maria Helena Damião da Silva, Cristina Maria Coimbra Vieira, José António Moreira

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Dedicatória

*A minha mãe,
Pelo exemplo, pela força e por todo amor.*

Índice

Índice.....	ix
Índice de tabelas	xi
Índice de figuras e gráficos	xiii
Agradecimentos.....	15
Resumo.....	17
Abstract	18
Introdução.....	19
Capítulo 1 - Educação a Distância: gerações e conceitos	23
1.1 As gerações de Educação a Distância e seu contexto histórico	25
1.2 Gerações tecnológicas da Educação a Distância.....	26
1.3 Gerações pedagógicas da Educação a Distância.....	38
1.4 Perspetivas para a EaD	43
1.5 Reflexões em torno do conceito de Educação a Distância: os desafios referentes as bases conceituais	48
1.6 Conceito de Educação a Distância	51
1.7 Síntese do capítulo.....	54
Capítulo 2. Educação a Distância e a formação docente no Brasil	57
2.1 O processo formativo do professor no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.	58
2.2 A estrutura organizativa para formação docente.....	63
2.3 A Educação a Distância no contexto formativo do professor no Brasil.....	67
2.4 Professor a distância e a natureza do trabalho pedagógico na EaD	70
2.5 Síntese do capítulo.....	78
Capítulo 3 - Políticas públicas para a Educação a Distância no Brasil.....	81
3.1 As reformas educativas na década de 1990 no âmbito da EaD.....	81
3.2 A Lei 9.394/96 como marco para EaD no Brasil e seus desdobramentos.....	86
3.3 Referenciais de qualidade para Educação a Distância no Brasil.....	103
3.4 A implementação do sistema de Universidade Aberta do Brasil e a expansão do ensino superior.	121
3.5 Referenciais normativos-legais	126
3.6 Síntese do capítulo.....	128
Capítulo 4 - Investigação Empírica	131

4.1 Preparação da investigação.....	133
4.2 Estudo 1	135
4.3 Estudo 2.....	146
4.4 A validação da investigação	152
Capítulo 5 - Apresentação e análise interpretativa dos dados dos dois estudos	157
5.1 Análise e discussão dos dados das entrevistas – estudo 1	157
5.1.1 Caracterização dos participantes do estudo 1	158
5.1.2 Percurso formativo do professor EaD.....	161
5.1.3 Percurso profissional do professor EaD.....	171
5.1.4 Competências para a docência EaD.....	181
5.1.5 Contributos da docência a distância para o ensino	190
5.1.6 Caracterização do gestor entrevistado no estudo.....	200
5.1.7 Estrutura e organização da universidade para EaD.....	201
5.1.8 Ações formativas promovidas pela IES para EaD.....	204
5.1.9 Competências exigidas pela IES aos docentes a distância	206
5.1.10 Contributos do processo formativo para EaD.....	208
5.2. Apresentação e análise de dados do questionário – estudo 2	212
5.2.1 Dados pessoais e perfil profissional.....	212
5.2.2 Percurso formativo para EaD.....	214
5.2.3 Dificuldades para lecionar na modalidade a distância	220
5.2.4 Percepção dos professores sobre EaD.....	224
5.3. Discussão e integração dos resultados	228
Conclusão	235
Bibliografia.....	243
Referências de normativos legais.....	249
Anexos.....	253

Índice de tabelas

Tabela 1: Síntese das gerações tecnológicas da educação a distância a partir dos autores referenciados	36
Tabela 2: Gerações pedagógicas da Educação a Distância.	42
Tabela 3: Estrutura organizativa da formação docente anterior à Lei 9.934/96.....	66
Tabela 4: Estrutura do sistema educacional brasileiro – Lei n.º 9.394/96	66
Tabela 5: Estrutura da formação docente – Lei n.º 9.394/96.....	67
Tabela 6: Síntese das competências para a docência a distância elencadas na literatura de 2001 a 2020	76
Tabela 7: Concepção de EaD no Brasil de acordo com os governos em 1998, 2005 e 2017	91
Tabela 8: Síntese da legislação relevante para regulamentação da EaD no Brasil.....	93
Tabela 9: Comparativo dos referenciais de qualidade publicados em 1998, 2003 e 2007..	120
Tabela 10: Síntese da legislação federal relevante na elaboração dos referenciais	121
Tabela 11: Caracterização dos participantes do Estudo 1.....	136
Tabela 12: Estrutura das entrevistas do Estudo 1	138
Tabela 13: Data da entrevista, tempo de duração, por duração e nº de páginas da transcrição	143
Tabela 14: Grelha das categorias e subcategorias do pessoal docente	143
Tabela 15: Grelha das categorias e subcategorias do gestor da IES.....	144
Tabela 16: Modelo de grelha de análise do conteúdo usada neste estudo.....	145
Tabela 17: Secções do questionário.....	150
Tabela 18: Descrição das características sociodemográficas dos participantes do estudo	1159
Tabela 19: Percurso formativo do professor EaD: Escolha da docência como profissão.	162
Tabela 20: Percurso formativo do professor EaD: Razões da falta de formação inicial ...	164
Tabela 21: Percurso formativo do professor EaD: Formação para docência a distância ..	166
Tabela 22: Percurso formativo do professor EaD: Papel da IES no processo formativo EaD	168
Tabela 23: Percurso formativo do professor EaD: Formação por conta própria.....	169
Tabela 24: Percurso profissional do professor EaD: Primeira experiência em EaD	172
Tabela 25: Percurso profissional do professor EaD: Reflexos da primeira experiência em EaD	174
Tabela 26: Percurso profissional do professor EaD: Dificuldades da prática	176

Tabela 27: Percurso profissional do professor EaD: Papel da IES face as dificuldades da prática.....	178
Tabela 28: Percurso profissional do professor EaD: Papel do docente face às dificuldades da prática	179
Tabela 29: Competências para a docência EaD: Competências exigidas	181
Tabela 30: Competências para a docência EaD: Competências desenvolvidas.....	184
Tabela 31: Competências para a docência EaD: Competências atribuídas	187
Tabela 32: Contributos da docência EaD: Desenvolvimento pessoal e profissional.....	191
Tabela 33: Contributos da docência EaD: Obstáculos da docência a distância	193
Tabela 34: Contributos da docência EaD: Vantagens da docência a distância	197
Tabela 35: Estrutura e organização da universidade para EaD	201
Tabela 36: Ações formativas promovidas pela IES para a EaD.....	204
Tabela 37: Competências exigidas pela IES aos docentes a distância	207
Tabela 38: Contributos do processo formativo para EaD	209
Tabela 39: Tempo médio de serviço docente, docência EaD e idade (n=102).....	213
Tabela 40: Graus académicos dos docentes.....	214
Tabela 41: Situação profissional na instituição de ensino	214
Tabela 42: Tempo de serviço na modalidade a distância e o número de ações de formação frequentadas.....	215
Tabela 43: Teste do qui-quadrado para associação entre as variáveis tempo de serviço na modalidade a distância e número de ações de formação frequentadas.....	215
Tabela 44: Número de ações de formação específicas para lecionar a distância	215
Tabela 45: Apoios concedidos pela IES para frequentar ações de formação	216
Tabela 46: Médias e desvio padrão para todos os itens constituintes da escala de motivação para a formação.....	217
Tabela 47: Distribuição de respostas do item <i>Melhorar as minhas condições salariais</i>	218
Tabela 48: Utilidade das ações de formação na melhoria do desempenho profissional	218
Tabela 49: Razões para não participar em nenhuma ação de formação para lecionar na modalidade a distância	219
Tabela 50: Classificação da formação para a docência a distância	220
Tabela 51: Médias e desvio padrão para todos os itens constituintes da escala de dificuldades sentidas para lecionar na modalidade a distância.....	221
Tabela 52: Matriz de correlação dos itens da escala de dificuldades para lecionar a distância	223
Tabela 53: Médias e desvio padrão para todos os itens constituintes da escala de perceção dos docentes sobre a educação a distância.....	224

Índice de figuras e gráficos

Figura 1: Modelo Pedagógico da Educação a Distância	46
Figura 2: Estrutura organizacional da UAB	123
Figura 3: Desenho da investigação	134
Gráfico 1: Crescimento do número de matrículas dos cursos de graduação no Brasil	62
Gráfico 2: Ensinar a distância é igual a ensinar na modalidade presencial.....	225
Gráfico 3: O professor EaD recebe incentivos para desenvolver materiais didáticos	226
Gráfico 4: A EaD é uma modalidade de ensino bem desenvolvida no Brasil.....	226
Gráfico 5: Os alunos EaD são mais empenhados que os alunos presenciais.....	227
Gráfico 6: Ensinar na modalidade a distância é uma tarefa difícil.....	227
Gráfico 7: Ensinar na modalidade a distância exige uma boa estrutura organizacional	228

Agradecimentos

No longo e difícil processo que é um doutoramento, a ajuda e o apoio de outrem são imprescindíveis. A escuta, a confiança, os conselhos são necessários para seguir em frente. Assim, gostaria de expressar o meu reconhecimento e gratidão:

Aos professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra pelos ensinamentos e, principalmente, pelo incentivo.

À professora Doutora Maria Helena Damião da Silva, pelo acolhimento, generosidade e comprometimento com este trabalho, pelo seu cuidado e responsabilidade. À professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, pela disponibilidade em me auxiliar em momentos difíceis, pelo exemplo de integridade científica. Ao professor Doutor José António Moreira pelo apoio e interesse na orientação.

À Universidade do Estado da Bahia por me ter aberto suas portas para a investigação. Aos professores participantes, a quem agradeço a o tempo e a confiança, que espero retribuir pela fidelidade aos seus discursos.

À minha família, em especial a minha mãe Creuza Lage por comungar este sonho comigo, suas palavras de suporte foram e são imprescindíveis. Aos meus filhos, Natália, Beatriz e Rodrigo, amores a quem tudo dedico. Ao meu marido, Rogério Costa um especial agradecimento pela ajuda, generosidade e dedicação a nossa família. Aos meus irmãos, que tanto me incentivam a continuar, essa vitória também é de vocês. Aos meus sobrinhos e sobrinhos netos, amores que contribuem para iluminar a minha vida.

Aos colegas e amigos que, de uma forma ou de outra, partilharam a trajetória que aqui me conduziu e se interessaram por este trabalho.

A todos, meu muito obrigada.

Resumo

O presente estudo incide na formação docente para a modalidade a distância no Brasil. Estrutura-se em duas partes: uma de cariz teórico e normativo-legal e a outra de cariz empírico. Na primeira parte apresenta-se uma revisão de literatura que embasa todo o trabalho, subsidiando a compreensão do contexto histórico referente a educação a distância, suas gerações e conceitos nucleares. Apresenta-se, de seguida, uma sistematização e análise dos documentos tutelares que sustentam a educação a distância ao longo de 90 anos no mencionado país, e buscam-se as suas implicações no cenário educativo atual. Na segunda parte apresenta-se uma investigação cujo objetivo foi esclarecer de que modo os professores são formados para ensinar na modalidade a distância. Com recurso a métodos misto, foram realizados dois estudos que envolveram profissionais da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEAD). Nesse contexto, foram feitas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários a gestor e professores.

As principais conclusões da dita investigação são as seguintes: (i) ausência de formação inicial docente para atuar na modalidade a distância. Os cursos de licenciaturas não promovem a formação do professor para leccionar nesta modalidade; (ii) apesar de um amplo lastro regulatório, a educação a distância se mostra carenciada de políticas públicas que fomentem a formação docente – inicial mas também continuada –, para aí atuar; (iii) os professores não possuem, em geral, formação para além daquela que a prática e o estudo por sua iniciativa lhes confere; (iv) os professores recebem algum tipo de treinamento em contexto de trabalho, proporcionado pela instituição de ensino superior onde lecionam, para ministrarem os seus cursos; (v) sobressaiu uma falta de planejamento institucional prévio para a ação formativa destinada aos seus docentes e corpo técnico/administrativo; (vi) é exigido ao docente a distância um amplo leque de competências para além do que normalmente é exigido no momento de contratação; (vii) os docentes tendem a reconhecer necessidade de frequentar mais do que uma formação para trabalhar na educação a distância; (viii) o domínio tecnológico é referido por muitos professores como uma dificuldade ao seu exercício docente.

Atendo aos resultados mencionados, entende-se que a carência de formação para a docência a distância, sobretudo de formação inicial, resulta num entrave ao exercício seguro do ensino e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do processo educativo, com prejuízos em termos de aprendizagem. Importa, por isso, (re)desenhar os currículos de formação inicial docente, mas também contínua, para que a sua atuação na modalidade a distância possa ser alicerçada em referenciais teóricos e metodológicos sólidos, entendidos estes do ponto de vista científico e pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Educação a distância, Políticas para a Educação a distância, Percursos formativos e profissionais.

Abstract

The present study focuses on teacher training for distance learning in Brazil. It is structured in two parts: one of theoretical and normative-legal nature and the other of empirical nature. The first part presents a literature review that underpins the whole work, supporting the understanding of the historical context of distance education, its generations and core concepts. Then, a systematization and analysis of the documents that have supported distance education for 90 years in the country is presented, and its implications in the current educational scenario are sought. The second part presents an investigation whose objective was to clarify how teachers are trained to teach in distance education. Using mixed methods, two studies were carried out involving professionals from the Distance Education Academic Unit of the State University of Bahia (UNEAD). In this context, semi-structured interviews and questionnaires were carried out and applied to managers and teachers.

The main conclusions of this investigation are the following: (i) lack of initial teacher training to work in distance education. The undergraduate courses do not promote teacher training to teach in this modality; (ii) despite a broad regulatory framework, distance education is lacking in public policies that promote teacher training - initial but also continuing - to operate in this modality; (iii) teachers do not generally have training beyond that which practice and study gives them at their own initiative; (iv) teachers receive some type of on-the-job training, provided by the higher education institution where they teach, to teach their courses; (v) a lack of prior institutional planning stood out for the formative action aimed at its teachers and technical/administrative staff; (vi) a wide range of competencies is required from the distance teachers beyond what is normally required at the time of hiring; (vii) the teachers tend to recognize the need to attend more than one training course to work in distance education; (viii) technological mastery is referred to by many teachers as a difficulty in their teaching exercise.

In view of the results mentioned above, it is understood that the lack of training for distance teaching, especially initial training, results in an obstacle to the safe exercise of teaching and, consequently, to the development of the educational process, with losses in terms of learning. It is therefore important to (re)design the curricula for initial teacher training, but also continuous training, so that their performance in distance education can be based on solid theoretical and methodological references, understood from a scientific and pedagogical point of view.

KEYWORDS: Teacher training, distance education, public policies for distance education, training and professional paths.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem sido uma alternativa para aquelas pessoas que potencialmente estariam a margem do processo de ensino formal. Desde as primeiras experiências, cujo objectivo era facilitar o acesso ao conhecimento, superando as limitações de espaço e tempo, até ao presente, em que as tecnologias digitais e da internet permitiram “deslocalizar e destemporalizar as fontes de conhecimento” (Aretio et al., 2007, p. 31), um longo caminho foi percorrido.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem permitido que o conhecimento escolar penetre em lugares físicos de difícil acesso, derivando daí grande impacto social. A evolução em causa implica, contudo, uma especial atenção aos processos de ensino e de aprendizagem, guiada por enfoques teóricos e metodológicos confiáveis. E também, à ação formativa dos professores que os capacite para o renovado fazer.

Foi nesta perspectiva, que tem sido uma realidade na minha vida profissional, que me surgiu a ideia de pesquisar sobre a Formação dos Professores para a EaD no Brasil. Interessava-me saber como o professor era formado para atuar na modalidade a distância, que políticas públicas estavam destinadas a isso mesmo, e quais eram os percursos formativos e profissionais na modalidade.

A exploração da extensa bibliografia disponível fez-me perceber o quão carente era ainda a abordagem da formação referente ao professor, pelo que outros questionamentos surgiram: que competências são necessárias para atuar na modalidade a distância; quais os constrangimentos sentidos nessa prática; quais as vantagens de se lecionar na EaD; e quais os contributos dessa nova prática para a educação em geral.

A essas questões, busco responder no presente trabalho a partir da ótica do docente, confrontando-a com contribuições teóricas que recolhi, com a análise documental que realizei e com a perspectiva da Instituição de Ensino Superior (IES) que escolhi para investigar.

Assim, estruturei esta tese em duas partes; a primeira, que dá conta do estudo teórico e da análise dos normativos legais; e a segunda parte, que dá conta da investigação empírica.

De modo mais concreto, a primeira parte, é constituída por três capítulos. No Capítulo 1 – *Educação a Distância: Gerações e Conceitos* – apresento um breve histórico da EaD e suas bases filosóficas como educação inclusiva, suas gerações tecnológicas e pedagógicas, abordando, por fim, o conceito de EaD por forma a objetivar o universo em estudo. No Capítulo 2 – *A Educação a Distância e a Formação Docente no Brasil* – procurei dar a conhecer o contexto formativo do professor no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, detalhando a estrutura organizativa para a formação docente, de modo a poder especificá-la. Discuto a EaD no mencionado contexto formativo, evidenciando o protagonismo da modalidade no mesmo contexto; por fim, discuto a natureza do trabalho pedagógico na EaD com o objetivo de clarificar as suas especificidades e os desafios que acarreta para o professor e para a sua formação. No Capítulo 3 – *As Políticas Públicas para a Educação a Distância no Brasil* – sistematizo e analiso a legislação para a EaD que adveio de diversas reformas educativas, retirando as devidas implicações para a educação brasileira na atualidade. Além de esclarecer o cenário socio-político, detenho-me nos Referenciais de Qualidade para a modalidade a distância, como documento norteador das boas práticas, não deixando de observar a sua implementação na Universidade Aberta do Brasil, instituição pública responsável pela expansão da educação no país.

A segunda parte da tese é constituída por dois capítulos em que descrevo os estudos que concretizam a parte empírica. No Capítulo 4 – *Investigação Empírica* – apresento e justifico as razões que me conduziram à investigação e traço o plano do trabalho: esclareço os objetivos que pretendi alcançar e que serviram de guia, identifico a instituição e participantes incluídos, explico as opções metodológicas que fiz, descrevo os instrumentos de recolha de dados que usei e menciono a estratégia a que recorri para os tratar. Explico, ainda, como acautelei a credibilidade desta investigação. E, além disso, esclareço os princípios de ordem ética e deontológica que tive em consideração. No Capítulo 5 – *Apresentação e análise interpretativa dos dados dos dois estudos* – realizamos a análise dos resultados obtidos nos dois estudos da nossa investigação empírica, de modo sequencial e integrativo, com a finalidade de propor-

cionar uma compreensão mais ampla do fenómeno em análise e de dar respostas concretas aos objetivos traçados. No estudo 1, de natureza qualitativa aplicamos a técnica de análise de conteúdo para tratamento de dados. Esta análise incidiu dos resultados das entrevistas aplicadas a gestor e professores, no sentido de compreender a visão da IES em relação aos processos formativos e profissionais, vantagens e constrangimentos para lecionar na modalidade e competências e contributos para EaD. No estudo 2, de natureza quantitativa, utilizamos a técnica de estatística descritiva para análise dos resultados do questionário online, aplicado aos professores, objetivando identificar a sua percepção em relação ao percurso formativo e profissional, vantagens e constrangimentos para lecionar na modalidade e competências e contributos para EaD.

O trabalho termina com considerações sobre a investigação realizada, apresentando, em complementaridade algumas sugestões para futuras investigações nesta área, que o próprio desenrolar do estudo veio enfatizar como pertinentes.

Capítulo 1 - Educação a Distância: gerações e conceitos

A origem da educação a distância (EaD), no campo da educação de adultos, situa-se em meados do século XIX, associada a políticas cujo fim era levar a escolaridade a todos quantos dela necessitassem, independente da sua condição física, social, familiar ou profissional (Bates, 2005; Moore & Kearsley, 2011).

Podemos dizer que, desde o seu início, a EaD assenta, em três propósitos fundamentais: o primeiro é propósito profissional, ou seja, proporcionar formação para o trabalho àqueles que não podem frequentar uma instituição de ensino; o segundo é o propósito da equidade de oportunidades, ou seja, expandir a um público carenciado o direito a educação; e o terceiro é o propósito da mudança social, ou seja, melhorar as condições de vida do cidadão (Lee, 2017; Moore et al., 2003). Fica muito clara, na génese da EaD, a sua intenção inclusiva, pois, à partida, buscou integrar todos os sujeitos, sobretudo os mais carenciados, com vista a reposicioná-los na sociedade. Por isso, muitas universidades criadas na Europa a partir do final dos anos 60 do século passado, tinham a designação de “universidades abertas” (Lee, 2017; Moore & Kearsley, 2013).

A *Open University* britânica, criada em 1969, foi pioneira nesta proposta de educação para todos, ao longo da vida, através da diversificação e expansão de estudos e cursos (Gunawardena & Mcisaac, 2003). Em particular, inovou quando usou vários meios e recursos de comunicação, em especial a multimédia, para conseguir a aprendizagem pretendida (Aretio, 2002). Devemos, também, ressaltar nesta preocupação o papel das Instituições de Ensino em especial das de Ensino Superior (IES); foi através delas, usando o correio convencional, que os primeiros cursos de EaD foram ofertados. O caráter instrutivo e técnico desses cursos possibilitou, numa perspectiva de formação profissional, alguma “ligação estreita com a gestão corporativa”, ou seja, com empresas de forma a conseguir-se de mão de obra especializada (Moore &

Kearsley, 2013, p. 35). Com os avanços tecnológicos e o aperfeiçoamento de modelos de formação, a relação da EaD com o mundo corporativo revigora-se e amplia-se visto que “cada vez mais empresas oferecem seu próprio treinamento, incluindo educação a distância voltada para atender as necessidades específicas de suas empresas e de seus funcionários” (Moore & Kearsley, 2013, p. 81).

Considerando a evolução da EaD é importante destacar que as diferenças políticas, económicas e culturais de cada país, foram e são de grande relevância. As peculiaridades nacionais dos sistemas educacionais, o empenho de escolarização das sociedades, os investimentos disponíveis para as tecnologias, são aspectos que levam a que os países avancem de forma diferenciada (Guri-Rosenblit, 2015). Isto significa que, uma ação bem-sucedida em um país pode não surtir efeito em outro, os ritmos e as formas e modelos de se fazer EaD também se veem variar (Guri-Rosenblit, 2015). Seguindo a linha histórica e atendendo às experiências concretizadas, percebe-se que não existe um modelo único de se fazer EaD, o que não significa que se possa pôr em ação a EaD sem qualquer modelo, sem a planificação rigorosa e com provas dadas do processo (Aretio et al., 2007).

Para explicar melhor esta ideia, e antes de avançarmos mais, devemos salientar o seguinte: a utilização de recursos tecnológicos ampliou as formas de ensinar e aprender, mas, por si só, não são capazes de gerar práticas efetivamente pedagógicas. Há um conjunto de saberes, valores, habilidades, competências e atitudes necessárias requeridas no delineamento da ação educativa e na sua efetivação (Aretio et al., 2007). Esta consciência leva a requerer um alto nível de formação dos profissionais que atuam na modalidade a distância para que ela consiga ter a qualidade desejável e, assim, se possam afastar antigos preconceitos, que ainda se percebem, contra ela.

Não menos importante a destacar ao início deste trabalho é o que podemos designar por crise de identidade da EaD muito ligada à proliferação de expressões para a designar, o que acaba por gerar imprecisões, com efeitos contraproducentes. Há que ter consciência que tal se encontra intimamente ligado ao seu desenvolvimento vinculado ao contexto social, económico e político, que, por isso mesmo, importa conhecer em profundidade.

Tendo em conta o acima dito, neste capítulo buscamos abordar o historial da EaD, numa ligação aos seus princípios e gerações, bem como aos meios que têm sus-

tentado a sua prática. Num primeiro tópico, apresentaremos o evoluir da EaD ao longo do tempo, ressaltando a base inclusiva em que assenta, e destacaremos o avanço tecnológico como aporte para a evolução das suas gerações com alinhamento aos processos pedagógicos. Num segundo tópico, clarificaremos alguns conceitos trazidos por diversos autores reconhecidos internacionalmente pelos trabalhos na área, com o sentido de analisarmos algumas perspectivas teóricas que se propõem a explicar o que é a EaD.

1.1 As gerações de Educação a Distância e seu contexto histórico

O crescente avanço tecnológico a que temos assistido nas últimas décadas tem tido grande influência na educação escolar e em especial na EaD: permitiu “deslocalizar e destemporalizar as fontes de conhecimento” (Aretio et al., 2007, p.11), possibilitando o acesso fácil e quase imediato à informação. Esta, uma vez disponibilizada na rede, levou a informação, antes tendencialmente restrita a certas camadas sociais, potencialmente a todos (Aretio et al., 2007; Moore & Kearsley, 2013; Palloff & Pratt, 2015).

No caso da EaD, a tecnologia fez o processo pedagógico afastar-se do modelo dito clássico em múltiplos aspectos, tais como: ensinar e aprender fora das salas de aulas; capacitação para ascender a múltiplos contextos de formação; habilidade de comunicação; acesso a diversas ferramentas tecnológicas; promoção da autonomia na aprendizagem; disposição de materiais didáticos heterogêneos; mediação, organização e sequência das etapas do ensino (Aretio et al., 2007).

De acordo com Garrison (1985), a tecnologia e a EaD estão intrinsecamente ligadas sendo essa uma das características essenciais da modalidade, porém aqui devemos compreender o uso da tecnologia, com a diversidade e potencial que lhes estão associados, na ligação com a metodologia de ensino. Considerando a tecnologia como elemento mediador do processo educativo (J. C. Taylor, 2001), temos de voltar atrás no tempo, quando, no início, esse elemento era o correio convencional e, depois, o telefone, a rádio, a televisão, as gravações áudio e vídeo em vários suportes. Em cada momento de introdução e/ou transição tecnológica, a estrutura metodológica sofreu

transformações e melhorias, mas, também, sofreu desacertos e desorientação (Aretio et al., 2007).

Importando fazer essa ponderação, o termo “gerações da EaD” conduz ao sistematizar das fases mais relevantes de uma evolução em que, como a própria designação indica, não há uma descontinuidade, uma ruptura, mas sim uma combinação de recursos, uma complementaridade (Anderson & Dron, 2011; Garrison, 1985; J. C. Taylor, 2001). Uma geração, diz Garrison (1985), pressupõe sempre uma construção de recursos sobre recursos anteriores, tendo em vista sistemas eficazes de EaD. De acordo com Taylor (2001), as instituições de EaD têm assumido um compromisso de se colocarem na vanguarda da adoção das novas tecnologias como forma de ampliar as oportunidades formativas. Porém, não é apenas esse fator que permite delinear as ditas gerações, mas também os padrões de pensamento vigentes em diversos momentos históricos, padrões que carregam uma visão de mundo e define as raízes epistemológicas da EaD (Garrison, 1985).

Neste alinhamento, nos anos de 1980, Garrison (1985) e Nipper (1989), referem três gerações tecnológicas da EaD: a primeira, da correspondência; a segunda, de telecomunicações; e a terceira de computadores. Nos anos de 1990, Taylor (2001), refere quatro gerações, acrescentando uma quinta: as três descritas pelos autores antes mencionados; a quarta baseada na *internet*; e a quinta que seria uma derivação da quarta com recursos da *internet* e da *web*. Autores mais recentes como Moore e Kearsley (2013) colocam o foco nesta quinta geração. Explicaremos, de seguida, de forma mais específica cada uma destas gerações de EaD colocando-as no seu contexto.

1.2 Gerações tecnológicas da Educação a Distância

Dissemos antes que a EaD sempre esteve vinculada às tecnologias cujo desenvolvimento permitiu a sua expansão, sendo igualmente uma poderosa ferramenta da sua evolução. Neste tópico abordaremos as grandes fases geracionais da EaD nessa perspectiva, de modo a compreender a sua evolução e implicações.

A primeira geração da EaD, da educação por correspondência, é comumente situada em 20 de março de 1728, quando Caleb Phillips colocou um anúncio na *Gazeta de Boston* oferecendo cursos de taquigrafia para qualquer pessoa que desejasse aprender (Nunes, 2009). Trata-se, no entanto, de um marco não reúne consenso entre os investigadores, visto que os cursos não previam a comunicação bidirecional, ou seja, a troca entre os protagonistas do processo, professor e aluno; contemplando, contudo, a premissa e a intenção da EaD (Garrison, 1985; Kentnor, 2015).

Moore e Kearsley situam o verdadeiro início da EaD no século seguinte, em 1880, com os cursos por correspondência que possibilitavam estudar em casa ou no trabalho instruídos por um professor. Tal só foi possível “por causa da invenção de uma nova tecnologia- Serviços de Postais baratos e confiáveis resultando em grande parte da expansão das redes ferroviárias” (Moore & Kearsley, 2013, p. 34). Adiantam estes autores que esta modalidade de ensino foi usada pela primeira vez em cursos de educação superior pelo Chautauqua Correspondence College, Estados Unidos da América, em 1881, mais tarde autorizados pelo Estado de Nova York, que os reconheceu passando a conceder diplomas para o grau de bacharel (Moore et al., 2003). Ainda nos Estados Unidos da América, dez anos mais tarde, em 1891, Thomas J. Foster ofertou o curso de correspondência sobre segurança nas minas (Nunes, 2009) cujo sucesso levou à oferta de mais cursos em parceria com empresas privadas de maneira a “aprimorar as habilidades dos seus trabalhadores” (Moore & Kearsley, 2013, p. 35).

Experiências parecidas, utilizando o sistema postal como veículo, foram sendo implementadas na América e na Europa: Inglaterra, França, Espanha, Portugal e Brasil, são alguns desses países (Nunes, 2009). Esta expansão não aconteceu, no entanto, sem resistência. Ainda no século XIX, a Universidade de Cambridge, na Inglaterra, rejeitou a proposta de um grupo de professores liderado por Richard Moulton para proporcionar um diploma por este meio. A sua ideia era ofertar oportunidades para os que, não estando entre a elite, não podiam pagar a residência em tempo integral numa Instituição de Ensino Superior. O argumento para a rejeição era que os cursos por correspondência seriam inferiores aos presenciais (Gunawardena & Mcisaac, 2003; Moore & Kearsley, 2013; Moore et al., 2003).

Entretanto, Moulton não desistiu, emigrado para os Estados Unidos da América conheceu William Rainey Harper, tendo começado a trabalhar com ele na criação dos

cursos antes rejeitados pela Universidade de Cambridge (Moore et al., 2003; Moore & Kearsley, 2013). Em 1892, Harper, então presidente da Universidade de Chicago, inspirado nos ideais igualitários de Moulton, implementou o primeiro programa formal de EaD no mundo. Sendo por correspondência, pretendia-se “usar a tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela” (Moore & Kearsley, 2013, p. 36).

A expansão e popularidade desta EaD, que aconteceu a partir daqui, fizeram surgir novas questões como: a eficácia do ensino, a comparação com o ensino presencial e as características dos alunos. O interesse público e acadêmico por elas motivou a sua investigação (Nasseh, 1997; Gunawardena & Mcisaac, 2003), o que contribuiu para o reconhecimento e crescimento da EaD. De acordo com Nasseh (1997), a dissertação de Gale Childs – “A eficácia e a confiabilidade do estudo por correspondência como um método educacional”, com data de 1949 – e a pesquisa de Clark realizada em 1996 - “Os estudos de melhoria do ensino usando meios de comunicação”, esta baseada em estudos de Thorndike, (1912) sobre a utilização de imagens em trabalhos de instrução – são exemplos marcantes do que foi o princípio dessa área de investigação educacional, visto que, a educação a distância sempre esteve submetida a juízos por parte de certos enfoques na academia. Essas pesquisas foram importantes para a aceitação e a expansão do estudo por correspondência, já que eram poucas as investigações, que abordavam os pontos fortes da EaD de forma mais profissional e que contribuísse de facto para o crescimento das bases de conhecimentos do ensino à distância (Aretio et al., 2007; Nasseh, 1997).

O avanço dessas pesquisas, derivaram mais tarde em um projeto realizado por Childs (1956), sobre a combinação do estudo por correspondência e a instrução televisiva, tendo concluído que a instrução televisiva não é um método de ensino. A televisão é um instrumento através do qual o conteúdo pode ser transmitido de um lugar para outro (Nasseh, 1997). O resultado apresentado por Childs, deveria por fim a uma confusão que ainda persiste na atualidade sobre a real função da tecnologia no processo educativo. O número cada dia mais expressivo de ferramentas que são colocadas a disposição do professor e do aluno, revela a tendência da ubiquidade das tecnologias na educação. De acordo com Anderson e Dron (2017) apesar das inúmeras funcionalidades que essas ferramentas possuem para apoiar o professor no contexto virtual, ve-

rificou-se, que elas acabam por automatizar funções que são tradicionalmente exercidas pelo mesmo, “substituindo observações e juízos dos professores sobre como as coisas estão a correr numa sala de aula, para onde ir a seguir e como adaptar-se às diferentes necessidades do aprendente” (Anderson & Dron, 2017, p.5) e tudo isso através de algoritmos utilizadas para o efeito.

A utilização cada vez maior das tecnologias na educação sem uma ampla reflexão tem gerado despropósitos cada vez maiores. Os sistemas de gestão de aprendizagem criados para dar suporte a prática letiva são muitas vezes subutilizados e suas amplas funcionalidades não são sequer conhecidas pelos professores universitários.

Na década de 1980, com grande presença das multimídias, Garrison (1985), afirmava que o ensino por correspondência ainda era, provavelmente, à altura, a forma dominante de EaD. Isto porque, na sua forma de correio eletrónico, vulgo email, para além de fornecer oportunidades educacionais para um grande número de pessoas, proporcionava liberdade para escolher quando e onde estudar. Para este autor, o email apesar de ser visto como um avanço tecnológico, mantinha a sua utilização convencional, ou seja, de meio para distribuir o conteúdo do curso, tal como faziam os correios tradicionais.

Entretanto, cabe ressaltar que as características que marcam a primeira geração tecnológica são a comunicação assíncrona, a interação quase inexistente entre professor e aluno, os estudos independentes baseados em materiais impressos com explicações escritas e visuais das atividades de modo, que o aluno possa realizar o trabalho de maneira autónoma.

A segunda geração da EaD situada no período entre as duas Guerras Mundiais, decorre do surgimento do rádio e da televisão como novos meios tecnológicos de comunicação de massa, ampliaram e influenciaram largamente a educação em vários países (Anderson & Dron, 2011; Garrison, 1985; Guri-Rosenblit, 2005; Moore et al., 2003). Naqueles em que a transmissão de rádio era um serviço público, sem objetivos de atrair anunciantes, os cursos obtiveram mais êxito do que em países onde essa transmissão era acompanhada de fins comerciais (Moore & Kearsley, 2013; Moore et al., 2003). Independentemente dessa observação, foi claro o alcance e a popularidade dos dois mencionados recursos na educação: conseguiram atrair um número progres-

sivamente crescente de pessoas a margem dos sistemas de ensino e, sobretudo, superar falta de interação do ensino por correspondência (Anderson & Dron, 2011).

Os “telecursos” veiculados por canais de televisão possuindo grande envergadura, apresentavam um alto custo de produção (Moore & Kearsley, 2013), ainda assim, nos países da América Latina, desempenharam um papel significativo na educação (Garrison & Anderson, 2005; Moore & Kearsley, 2011). O Brasil, devido a sua grande dimensão geográfica, é um exemplo significativo, utilizou desde cedo os telecursos como forma de alargar os níveis educativos da população em geral (Alves, 2009). Já na Europa, países como Portugal adotaram os telecursos como forma de driblar a carência de professores, possibilitando aos estudantes concluírem os estudos sem estarem na escola (Decreto-lei 46136, de 31 de Dezembro do Ministério da Educação Nacional, 1964).

O facto é, que nesta segunda geração da EaD, se pugnou pela interação entre alunos e professores, sem que houvesse uma perda de independência, facto que é um ponto significativo do seu desenvolvimento (Garrison, 1985). Outra característica desta geração é a variedade de mídias, com as suas linguagens, que se combinam em prol da aprendizagem: rádio, televisão, impressos, fitas cassetes, telefone, vídeo, teleconferências aliadas ao apoio na mediatização, não significou só a melhoria do processo de transmissão dos conteúdos, mas também, a mudança do modo de aprendizagem, já que as pessoas podiam escolher a combinação de recursos que mais lhe convinha (Aretio et al., 2007; Moore et al., 2003).

Não podemos deixar de destacar que muitas tecnologias utilizadas na segunda geração da EaD são ainda utilizadas, o que demonstra não haver uma suplementação de cada geração por sua sucessora.

A terceira geração da EaD é marcada pela expansão da rede informática, facilitada por uma série de tecnologias, principalmente áudio, vídeo e computadores que proporcionaram maior interação entre professores e alunos e entre alunos, seja de forma síncrona ou assíncrona (Nipper, 1989). Autores como Garrison e Anderson (2005), sugerem que esta geração promoveu oportunidades para os estudantes criarem e recriarem o conhecimento, já que o sistema de EaD passou a incorporar as teorias construtivistas de aprendizagem.

A integração das mídias de comunicação e de suportes digitais de informática, unidos a rede de computadores constitui uma das mais importantes características desta geração. De acordo com Aretio et al. (2007), a integração das telecomunicações com outros meios educacionais através da ciência da computação, define o modelo de EaD tecnológica. Às transmissões de rádio e de televisão articulam-se com o áudio e videoconferência com recurso generalizado do computador. Dessa articulação, resultam ações realizadas em programas flexíveis de sistemas de ensino e multimídia. Para Taylor (2001), este modelo de “telelearning” é baseado em aplicações de telecomunicações e tecnologias de modo a proporcionar oportunidades de comunicação síncrona.

Moore e Kearsley (2013) divergem na caracterização desta terceira geração, consideram que uma das suas características marcantes é a abordagem sistêmica. Dizem que as décadas de 1960 e 1970 foram de mudanças significativas na EaD que resultaram de “diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e uma nova teorização da educação” (Moore & Kearsley, 2013, p. 45). E indicam as duas experiências que têm por mais importantes: o projeto Mídia de Instrução Articulada da Universidade de Wisconsin, e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha.

O projeto Mídia de Instrução Articulada, criado em 1964, apresentou pela primeira vez a EaD como um sistema total. O propósito era oferecer ensino de alta qualidade a custo reduzido, apoiado num suporte de orientações para o aluno, grupos de estudos, laboratórios em universidades e equipas de profissionais especializados em instrução, tecnologia e conteúdos (Moore & Kearsley, 2013). Tal projeto inspirou o nascimento da Universidade Aberta do Reino Unido, que se tornou:

a primeira Universidade Nacional de educação a distância, que se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação (Moore & Kearsley, 2013, p. 47).

As Universidades Abertas espalharam-se pelo mundo e não obstante as suas diferenças pautam-se por pontos comuns. Entre eles contam-se os seguintes: possuem uma completa gama de tecnologias de comunicação, baseiam-se exclusivamente na EaD como modalidade de ensino e de aprendizagem, possuem equipas especializadas

na criação de cursos e desenvolvem economias de escala por meio do grande número de matrículas (Moore & Kearsley, 2013). Dentre as características da terceira geração estão as interações entre professores e alunos com maior frequência, capacidade de receber feedback quase imediato e a comunicação síncrona e assíncrona através um conjunto de medias articuladas.

A quarta geração da EaD é caracterizada por um modelo de aprendizagem flexível que utiliza multimédias interactivas e comunicação mediada por computador (CMC) através da *internet*. Nessa geração, as redes de computadores foram fortalecidas com o surgimento da World Wide Web (www)¹, que impulsionou o crescimento da EaD. O facto é que a expansão da web², combinada com a interatividade e o acesso a uma variedade de recursos de aprendizagem, deslocaram o conhecimento para o aluno, que deixou de estar centrado no professor (Aretio, 2012; Hicks, 2015; Moore & Kearsley, 2013).

Aretio et al. (2007, p.69) dizem que o “modelo baseado em rede” surgido “com a irrupção da *internet*” acarreta a transformação digital” e o trabalho educativo: “programas e bancos de dados são acessíveis a estudantes que também são guiados pela rede”, superando-se uma das grandes travas dos modelos anteriores, a lentidão do *feedback*. De acordo com Aretio, (2002) a quarta geração pode ser definida como a do ensino virtual em que a educação ocorre através da conjunção de sistemas de meios de comunicação electrónicos e sistemas de entrega suportados pela *internet* de forma síncrona ou assíncrona, através de vídeo, textos, áudios e gráficos.

Para autores como Taylor (2001) e Aretio (2002), é nesse contexto de aprendizagem na web, associada ao uso de tecnologias baseadas na *internet*, que surge o ambiente de *e-learning*³. De acordo com estes autores, os recursos

¹ Sistema que permite o acesso a um documento por computadores diferentes, a qualquer distância, utilizando software e sistemas operacionais diferentes (Moore & Kearsley, 2013).

² Sistema de interligação de documentos e recursos através da *internet*.

³ O *e-learning* pode ser definido como “o uso das tecnologias baseadas em *internet* para proporcionar uma ampla implantação de soluções para melhorar a aquisição de conhecimentos e habilidades” (Aretio et al., 2007, p. 82).

proporcionados por tal ambiente permitem um processo de aprendizagem interativo, não linear e colaborativo. Taylor já em 2001 preconizava uma quarta e quinta gerações de EaD de aprendizagem flexível inteligente (Intelligent flexible learning), apoiadas em bancos de dados que incorporam tecnologias da Web 2.0⁴.

Esses recursos incluem o uso de um gráfico de estudo interativo como ferramenta de navegação básica, que define os parâmetros gerais do conteúdo a ser investigado e lista uma série de referências exemplares. As referências são eletrônicas e vinculadas por meio de URLs⁵ específicos. Além disso, os alunos são livres para navegar na Internet em busca de recursos complementares de ensino-aprendizagem que atendam às suas necessidades específicas. Eles também podem fazer upload e download de tarefas, com as de qualidade suficiente sendo adicionadas ao banco de dados de recursos de ensino-aprendizagem para referência por futuros alunos. A interação com os materiais dos cursos é, no entanto, apenas um elemento da interatividade incorporada à abordagem pedagógica. A interação com outros alunos, professores e outros especialistas, que atuam como mentores, é alcançada através do uso da Comunicação Mediada por Computador (CMC), principalmente através da implantação de grupos de discussão assíncronos (Taylor, 2001, p. 7).

A verdade é que o modelo tecnológico que marca esta quarta geração não é consensual entre os estudiosos. Moore e Kearsley (2013), afirmam que ela é marcada, sobretudo, pela utilização da teleconferência através de áudio, vídeo e computador, que proporcionou, pela primeira vez, a interação, em tempo real, a distância entre alunos e entre alunos e professores. Para os autores a videoconferência seria a mais fácil e menos onerosa em virtude da expansão de linhas telefônicas de fibra óptica

A quinta geração da EaD caracteriza-se pela combinação de sistemas de multimídias e de tecnologias síncronas e assíncronas, com o propósito de atender às necessidades particulares dos alunos (Aretio et al., 2007; Gunawardena & Mcisaac, 2003). Como dissemos antes, Taylor (2001), pôs a tônica na aprendizagem inteligente e flexível, proporcionada através do uso de bancos de dados e sistemas de respostas automatizados, integrados a componentes educacionais, administrativos e de suporte: “é esse uso criterioso de sistemas de resposta automatizados, que tem o potencial de transformar a relação custo-benefício da educação a distância e, assim, atender à cres-

⁴ Termo utilizado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na *internet*.

⁵ Abreviação de Uniform Resource Locator, ou Localizador Uniforme de Recursos.

cente demanda por acesso à aprendizagem ao longo da vida” (Taylor, 2001, p. 10). A interface eletrônica personalizável, através do qual alunos, professores, funcionários e comunidade podem interagir com a universidade de forma atraente e interativa, potencia a qualidade pedagógica traduzida em eficácia de aprendizagem.

De facto, a implementação do modelo em causa – dependente da *internet* e requerendo a produção, em larga escala, de materiais didáticos, aconselhamento pedagógico e sistemas comerciais –, oferece experiências pedagógicas personalizadas e interessantes a um custo mais baixo do que as abordagens clássicas de EaD e presenciais. Taylor (2001), sublinha que os custos reduzidos elevam as chances de acesso e de oportunidades aos estudantes de ingressarem no ensino superior.

Garrison e Anderson (2005, p. 62), considerando que as cinco gerações de EaD coexistem atualmente na Web, explicam que a quinta geração incorpora inteligência artificial na Web e constroem uma rede semântica⁶ de modo que agentes autónomos (humanos ou não) podem processar e navegar por ela.

Nesta quinta geração “a disseminação da tecnologia da internet estimulou novas práticas, novas ideias a respeito de como organizar o ensino a distância” contando-se entre as inovações mais relevantes as classes virtuais *on-line* que, uma vez apoiadas nos métodos construtivistas em colaboração e na convergência das mídias (texto, áudio e vídeo) e suportadas em uma plataforma de comunicação, ampliaram o interesse pela EaD a nível mundial (Moore & Kearsley, 2013, p. 61). A *internet* como base material da “sociedade da informação” e também seu principal direcionador, conduziram a uma mudança de paradigma em todas as áreas da interação humana, dada a “série de inflexões sobre o sistema de elaboração, produção e difusão da informação que sustentam a capacidade de processar e transmitir dados por meio das tecnologias digitais” (Aretio et al., 2007, p. 91). Na EaD isso resultou num “aumento da interactividade”, quebrando “a linearidade de qualquer sequência temporal” e promovendo ambientes de comunicação permanente, em comunidades virtuais de aprendizagem que o aluno não pode ser entendido como um ser passivo, que recebe a

⁶ Rede inteligente desenhada para uso tanto de humanos como de agentes móveis, Garrison e Anderson (2005, p. 72) notaram as mudanças rápidas que ela introduziu nos recursos de comunicação e processamento de informações da rede.

informação, mas, antes, um ser ativo, responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (Aretio et al., 2007, p. 83).

É no contexto desta geração que se avançam propostas inovadoras como o *mobile-learning* modelo de ensino a distância apoiado no uso de dispositivos móveis e redes sem fios e o *blended-learning* aprendizagem mista que conjuga as características do ensino presencial e a distância (Aretio, 2018). De modo a melhor ilustrar as gerações de EaD que descrevemos, sistematizamos na tabela 1 as suas principais características e autores mais representativos.

Ainda que tendamos a centrar as gerações de EaD nas tecnologias, elas devem ser vistas também pelo prisma da pedagogia: o enfoque demasiado determinista das tecnologias, dizem Anderson e Dron (2011, p. 81) que “algumas tecnologias podem incorporar pedagogias, fortalecendo-as, e é nesse ponto que elas, necessariamente, se tornam muito mais influentes em um projeto de aprendizado”

De acordo com Cabero (2006, p. 4), um dos maiores equívocos no respeitante à qualidade das práticas educativas no quadro do EaD é o chamado “tecnocentrismo, ou seja, colocar a tecnologia acima da pedagogia e da didática, esquecendo que sua incorporação não é um problema tecnológico, mas que, independentemente do económico, é de natureza cultural, social e formativo”. Equacionar os modelos pedagógicos a partir dos recursos tecnológicos, tendo o aluno como preocupação central, tem sido um ponto assente entre muitos investigadores (Aretio et al., 2007; Cabero, 2006; Garrison, 2011; Moore & Kearsley, 2011; Palloff & Pratt, 2015). Outro equívoco é excluir anteriores gerações de EaD, quando, no seu conjunto, elas “podem e devem ser efetivamente usadas para atender a todo o espectro de necessidades e aspirações de aprendizagem dos alunos do século XXI” (Anderson & Dron, 2011, p.81).

Incorporar princípios pedagógicos clássicos as tecnologias de cada geração foi um desafio apontado por Anderson e Dron (2011) e que apresentaremos no tópico 1.3.

Tabela 1: Síntese das gerações tecnológicas da educação a distância a partir dos autores referenciados

Características	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	5ª Geração
Designação	ensino por correspondência	ensino por telecomunicações	ensino por computadores	ensino por internet	ensino por redes de computadores e dispositivos móveis
Período	1728/ 1880	a partir de 1921	a partir de 1985	a partir de 1994	a partir de 2004
Autores	Aretio Garrison Nipper Taylor Moore Kearsley	Aretio Garrison Nipper Taylor Moore Kearsley	Aretio Garrison Nipper Taylor Moore Kearsley	Aretio Garrison Nipper Taylor Moore Kearsley	Aretio Garrison Nipper Taylor Moore Kearsley
Modelo Tecnológico	clássico serviço postal telefone	multimídia serviço postal telefone rádio televisão	informático serviço postal telefone rádio televisão vídeos computador dvd cd- rom	internet e-learning serviço postal telefone rádio televisão vídeos computador dvd cd- rom plataformas web (based- instruction,	mobile-learning/blended-learning inteligência artificial serviço postal telefone rádio televisão vídeos computador dvd cd- rom plataformas web (<i>based- instruction, based-learning</i>)

Características	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração	5ª Geração
				based-learning) e-learnig, trabalho em rede ligados a internet)	e-learnig, trabalho em rede ligados a internet, sistemas de redes digitais, dispositivos móveis
			mídia de instrução articulada (aim) + orientação presencial= uab	teleconferências por áudio/ vídeos	classes virtuais online internet plataformas web
Interação entre alunos/ professores	comunicação assíncrona; interação quase inexistente; elevado tempo de retorno; estudo independente.	comunicação assíncrona e síncrona; ampliou o processo de interação; capacidade de receber feedback quase imediato	comunicação assíncrona e síncrona; interações de forma mais frequente; capacidade de receber feedback quase imediato	comunicação assíncrona e síncrona. interações muito frequentes. capacidade de receber feedback quase imediato	comunicação assíncrona e síncrona. interações muito frequentes. capacidade de receber feedback quase imediato
Interação Aluno/ Aluno	quase inexistente	muito raramente	raramente	existente e significativa	existente e significativa com formação de comunidades de aprendizagem
Recursos e mídias para distribuição do conteúdo das aulas	material impresso, com explicações escritas e visuais das atividades, de modo que o aluno possa trabalhar de forma autônoma.	rádio, televisão, telefone e material impresso apoiado em outros recursos (áudio cassetes, vídeos cassetes)	computador, associados a rádio, televisão, audioconferência e videoconferência	computador conectado a internet, associados a rádio, televisão, audioconferência e videoconferência	dispositivos móveis, computadores portáteis, correio electrónico, fóruns electrónicos, chats, videoconferências, Small Message Systems (SMS), Instant Messangers (IM), podcasts,

1.3 Gerações pedagógicas da Educação a Distância

O conceito de “gerações pedagógicas” da EaD surge com Anderson e Dron (2011), que denunciam a tendência “tecnologicamente determinista” neste campo. Defendem que o foco não deve ser a tecnologia por si, mas, as potencialidades de aprendizagem que delas advêm, afinadas com os processos pedagógicos: a tecnologia e a pedagogia devem ser conjugadas, incorporadas uma na outra. Para ilustrar a sua ideia, recorrem a uma metáfora: “os dois [processos] entrelaçados em uma dança: a tecnologia define o ritmo e cria a música, enquanto a pedagogia define os movimentos” (Anderson & Dron, 2011, p. 81). Entendem que, desta maneira, é possível identificar três gerações específicas de EaD, que abordaremos de seguida.

A primeira geração pedagógica da EaD, de orientação cognitivo/ comportamentalista, apoia-se nas tecnologias de massa, como a rádio e a televisão, para desenhar atividades de aprendizagem individual, baseadas no ler e no assistir, sendo a avaliação centrada na reprodução de conteúdos. Subjacente está um sistema instrucional onde os objetivos são claramente identificados e os materiais se destinam a proporcionar o treino do cérebro por via de estímulos à aprendizagem.

O papel do professor é desenhar esses processos de modo que o aluno possa adquirir determinados comportamentos que serão avaliados. Precisaram de dominar, entre outras competências, a escrita que sustenta a interação didática guiada. A impessoalidade aqui patente foi sendo superada com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, que permitiram a voz e a imagem do professor transmitidas em vídeo, televisão e produções educacionais baseadas em multimídia. Para Anderson e Dron (2011, p. 86), a redução do protagonismo dos professores, nesta geração, provocou alguns constrangimentos com a classe que se sentiu preterida em seu papel, por isso advertem que “não se pode desconsiderar a presença de ensino que potencialmente poderia ser desenvolvida por meio de correspondência escrita individual, conversa telefônica ou interação ocasional cara a cara entre professor e aluno”.

O modelo cognitivo/comportamentalista, que caracteriza esta primeira geração, em que aprender é um processo individual, com custos significativamente mais baixos

do que os do ensino presencial, foram acompanhadas redução do ensino presencial e, obviamente da interação entre professor e aluno. Nesse modelo a granularidade ou seja, o nível de detalhe na construção do conteúdo é considerada fina, muito detalhado, construída de raiz e sem interferência do professor.

A segunda geração pedagógica da EaD, de orientação construtivista, é apoiada nas tecnologias de áudio, vídeo e web. Aqui, o conteúdo decorre do debate entre professor e alunos, que interagem para criar atividades, desenvolvê-las e avaliá-las. Esta interação é entendida como o principal fator de aprendizagem.

Trata-se de uma orientação teórica clara quanto à ruptura com o modelo transmissivo da geração anterior: o professor assume-se como guia ou orientador, tornando-se os conteúdos secundários pois entende-se que a aprendizagem decorre principalmente das experiências dos alunos, daquilo que pode ser partilhado e construído pelos próprios em contextos reais. Defende-se, em concreto, que os processos interativos entre colegas reforçam os processos cognitivos. Esta orientação ganha mais visibilidade na EaD no momento em que as tecnologias da comunicação se ampliaram, inicialmente por *email* e, em seguida pelo *www* e tecnologias móveis, propiciando aprendizagem fora das salas de aula formais.

A interação social, que define as pedagogias construtivistas, é uma característica definidora da qualidade da EaD. O desenvolvimento das tecnologias imersivas⁷, possibilitou a evidenciação de outras formas de linguagem corporal (gestos, entonação de voz, etc), tornando possível um aprimoramento da presença social, indo além, do experimentado com as pessoas em presença real uma vez que pode ser apoiada em interações síncronas e assíncronas. À medida que os alunos se familiarizam com as tecnologias e as comunicações móveis as “barreiras associadas à falta de condições sociais a presença será reduzida ainda mais, permitindo que os modelos construtivistas prosperem” (Anderson & Dron, 2011, p. 86).

Em sequência, defende-se que os modelos pedagógicos construtivistas, dado ao seu papel crítico, além de facilitarem a aprendizagem, proporcionam instrução direta quando for necessário. A avaliação, a partir do conhecimento que os alunos

⁷ A tecnologia imersiva se caracteriza como uma experiência que simula o mundo físico no digital, criando um sentimento sensorial.

constroem, é muito mais complexa do que nos modelos comportamentalistas pois exige perceber como elaboram o conhecimento e o desenvolvem como produto que dele resultou.

Nesta geração ao afirmar uma ruptura com o modelo, considerado restrito, de transmissão de conhecimento, em que o aluno é um agente passivo do processo educativo, possibilita-se uma aprendizagem mais ampla sobretudo, se estiver concentrada “tarefas autênticas realizadas em contextos realistas” (Anderson & Dron, 2011, p. 86). O nível de granularidade dos conteúdos é considerado médio, sendo que este conteúdo é preparado, construído e apoiado pelo próprio professor.

A terceira geração pedagógica de EaD, sob orientação do conectivismo, apoiada na web 2.0 e nas redes sociais, pressupõe a onipresença das tecnologias da informação e da comunicação (Anderson & Dron, 2011). Partindo do pressuposto que os alunos têm acesso a tais redes e possuem credenciais digitais para nelas atuarem, com base em problemas, interesses e necessidades reais, uma vez conectados entre si, são incentivados a criar, explorar e avaliar atividades de aprendizagem. Sendo os conteúdos abertos, abundantes, disponíveis e acessíveis nessas redes, não precisam de os memorizar e reproduzir, mas de ativar a capacidade para os encontrar e aplicar quando e onde forem necessários.

A aprendizagem ocorrerá melhor nos contextos de redes, em oposição a contextos individualizados ou em grupos, possibilitando que seus participantes possam definir necessidades reais de aprendizagem, como também discernir sobre a sua relevância e contribuição para o aprimoramento das suas habilidades de recuperação e criação do conhecimento. Ao professor, entendido sobretudo como “amigo crítico”, como coadjuvante dos alunos, cabe abrir-lhes caminhos de oportunidade para experienciar um amplo e irrestrito número de interações, aperfeiçoar habilidades cognitivas, potencializar o sentido de autoeficácia, e afirmar a sua própria presença nas redes. Deste profissional espera-se também que alargue a interação à comunidade, solicitando os mais diversos agentes educativos e sociais capazes de observar, comentar e contribuir para a aprendizagem.

A pedagogia conectivista é sobretudo caracterizada pela presença social nas redes informáticas, criadas pela expectativa e participação em atividades sem vínculo

institucional. Atividades que são compartilhadas em diversas ferramentas e mantidas por meio de comentários, contribuições e percepções de todos que nela interagem, ampliando e enriquecendo o processo de aprendizagem. A granularidade do conteúdo é considerada grossa uma vez que são construídos e abordados a partir da realidade dos alunos.

De modo a melhor ilustrarmos as gerações pedagógicas da EaD que descrevemos, sistematizamos na tabela 2, da página seguinte, as suas principais características e os seus criadores.

Tabela 2: Gerações pedagógicas da Educação a Distância.

Gerações Pedagógicas da Educação a Distância	Tecnologia	Atividades de Aprendizagem	Interações do aluno	Granularidade do conteúdo	Avaliação	Papel do professor	Escalabilidade
Cognitivo comportamentalismo	Mídia de massa: Impressão, Tv, rádio, comunicação individual	Ler e assistir	Individual	Fina: Planejado e projetado a partir do zero	Memorizar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta
Construtivismo	Conferência (áudio, vídeo e Web), comunicação muitos-para-muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: apoiado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios e trabalhos	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
Conectivismo	Web 2.0: Redes sociais, agregação e sistema de recomendação	Explorar conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa: principalmente ao nível do objeto e pessoal, autotriado	Criação de objetos, materiais	Amigo crítico, coadjuvante	Média

Fonte: Adaptado de Anderson e Dron (2011)

1.4 Perspetivas para a EaD

Não podemos deixar de notar um paralelismo entre as gerações tecnológicas e as gerações pedagógicas da EaD, compreensível pelos avanços da tecnologia e da pedagogia. De certo é que a relevância de cada geração depende destes dois vectores e do modo como se articulam (Valverde-Berrocoso et al., 2020).

Nessa convergência das gerações pedagógicas e tecnológicas é possível delinear os modelos pedagógicos para EaD perspectivadas e sistematizadas por Aretio et al. (2007) em quatro grandes grupos, a saber: correntes pedagógicas; variáveis do processo de ensino/aprendizagem; tipos de cursos e materiais; grau de dependência e autonomia. Vejamos o essencial de cada um deles seguindo de perto esses autores.

Correntes pedagógicas de EaD

Atendendo a classificação de modelos definidas por (Aretio et al., 2007) é possível distinguir no EaD as quatro correntes pedagógica que explicamos a seguir:

- **A corrente tradicional**, mesmo delineada no seio de uma sofisticada tecnologia, é baseada numa concepção conservadora de educação, a estrutura de ensino é verticalizada, linear e normativa: “a autoridade não se questiona, não se discutem as decisões da equipe docente, que se converte no centro de todo o processo” (Aretio et al., 2007, p. 74). A memorização e reprodução por parte dos estudantes é uma das suas características principais, bem como a centralidade das decisões dos professores.
- **A corrente participativa**, coloca o aluno no centro do processo educativo, o professor é um facilitador, orientador das sua ações. A interação entre os alunos e o acesso destes com as mídia, leva-os a perceber os seus interesses e avançar com experiências para os concretizar: “as opiniões dos estudantes contam tanto no desenho como no processo formativo, assim como a própria avaliação. Se levam em conta os interesses e experiencias dos estudantes” (Aretio et al., 2007, p. 74).
- **A corrente conductivista**, baseada na pedagogia por objetivos, estabelece padrões de de eficácia a conseguir. A estrutura rígida e hierarquizada do processo educativo implica uma previsão um ordenamento meticuloso: “o saber é dosado em pequenas unidades e tem que responder a realização subsequente dos objetivos operacionais” (Aretio et al., 2007, p. 75).
- **A corrente construtivista** promove estratégias personalizadas colaborativas e flexíveis que levam os alunos a construir o seu próprio conhecimento e a elaborar significados para o mesmo. “Os docentes são mediadores de todo o

processo educativo” (Aretio et al., 2007, p. 75) elaborando e organizando o processo, promovendo as dinâmicas grupais e facilitando recursos.

Variáveis do processo de ensino e aprendizagem de EaD

As principais variáveis do processo de ensino e aprendizagem apresentadas para o EaD são aqui explicitadas de acordo com os autores:

- **O modelo centrado no professor**, “na sua atividade e no seu ensino” (Aretio et al., 2007, p. 75), ainda que recorrendo ao uso da tecnologia, segue os preceitos da transmissão característico dos modelos presenciais e expositivos, que replica no *e-learning*.
- **O modelo centrado no saber**, na sua memorização e reprodução é também centrado no professor, valorizando, porém, os conteúdos como património a conservar. Assim, o aluno deve adquirí-los para, posteriormente, poder utilizá-los.
- **O modelo centrado no aluno**, conhecido como de “autoaprendizagem”, pressupõe que se aprende de modo independente ao próprio ritmo. Numa matriz sócio-construtivista, o professor é um facilitador do processo educativo flexível.
- **O modelo centrado nas tecnologias**, “prioriza as tecnologias em detrimento dos alunos, dos docentes e das suas competências para ensinar, dos conteúdos e até mesmo da aprendizagem” (Aretio et al., 2007, p. 76). O professor é convertido em mero provedor de conteúdos e o aluno um usuário que acede aos mesmos na hora em que quer e como quer.
- **O modelo centrado nas interações** é centrado nos processos interativos proporcionados pelas tecnologias, numa lógica colaborativa entre professores e alunos, propiciadora da comunicação síncrona e assíncrona. Trata-se de aprender através da cooperação entre os membros de um grupo.
- **O modelo centrado na integração** “busca integrar de forma equilibrada e eclética os aspectos positivos dos modelos anteriores” (Aretio et al., 2007, p. 77). Elege o “bom desenho pedagógico”, no âmbito do qual os conteúdos, não sendo o centro, são a base da aprendizagem que o aluno irá construir. Entende-se que bons guias didáticos, farão emergir as melhores qualidades do professor.

Tipos de cursos e materiais

Apresenta-se aqui os modelos e componentes de apoio para cursos desenvolvidos totalmente a distância e aqueles com algum grau de presencialidade.

- **Modelo de conteúdo com apoio**: caracterizado pela oferta de materiais didáticos pré-produzidos, fechados em que não são possíveis fazer alterações. O apoio é fornecido através de conferência eletrónica, a interação é horizontal e mínima (Aretio et al., 2007).

- **Modelo *wrap around***: centrado em pacotes de aprendizagem, os conteúdos são oferecidos através de guias de apoio, prioriza-se exercícios, tutoriais e demonstrações. O apoio docente é realizado através de tutorias individuais ou por grupos (Aretio et al., 2007). Utiliza-se recursos impressos, audiovisuais e correio eletrônico sendo que este último ocupa um lugar de destaque nos processos de interação. Neste modelo o docente possui um papel preponderante ao conteúdo.
- **Modelo integrado**: caracterizado pela aprendizagem colaborativa, os conteúdos são flexíveis, adaptáveis, fluidos e dinâmicos e dependem muito do trabalho individual e de grupo. A colaboração e os objetivos compartilhados são a base do processo que conduz a aprendizagem, utilizando-se de todas as ferramentas síncronas e assíncronas.
- **Modelo a distância**: centrado nas ações formativas totalmente a distância. Os alunos adquirem os materiais de estudo nos mais variados formatos e o contato com os professores e Instituições é realizado através de diferentes vias de comunicação.
- **Modelo a distância com momentos presenciais**: conhecido por possuir cursos que dispõem dos mais variados recursos tecnológicos e pedagógicos e ainda oferecem a possibilidade de comunicação presencial entre alunos e tutores.
- **Modelo semipresencial**: são cursos mistos, pensados para serem aplicados em determinada percentagem de forma presencial e outra a distância. O problema deste modelo é definir que percentagem de distância ou presença será necessária para assumir essa denominação. Este modelo está claramente vinculado ao enfoque *blended learning*.

Grau de dependência e autonomia

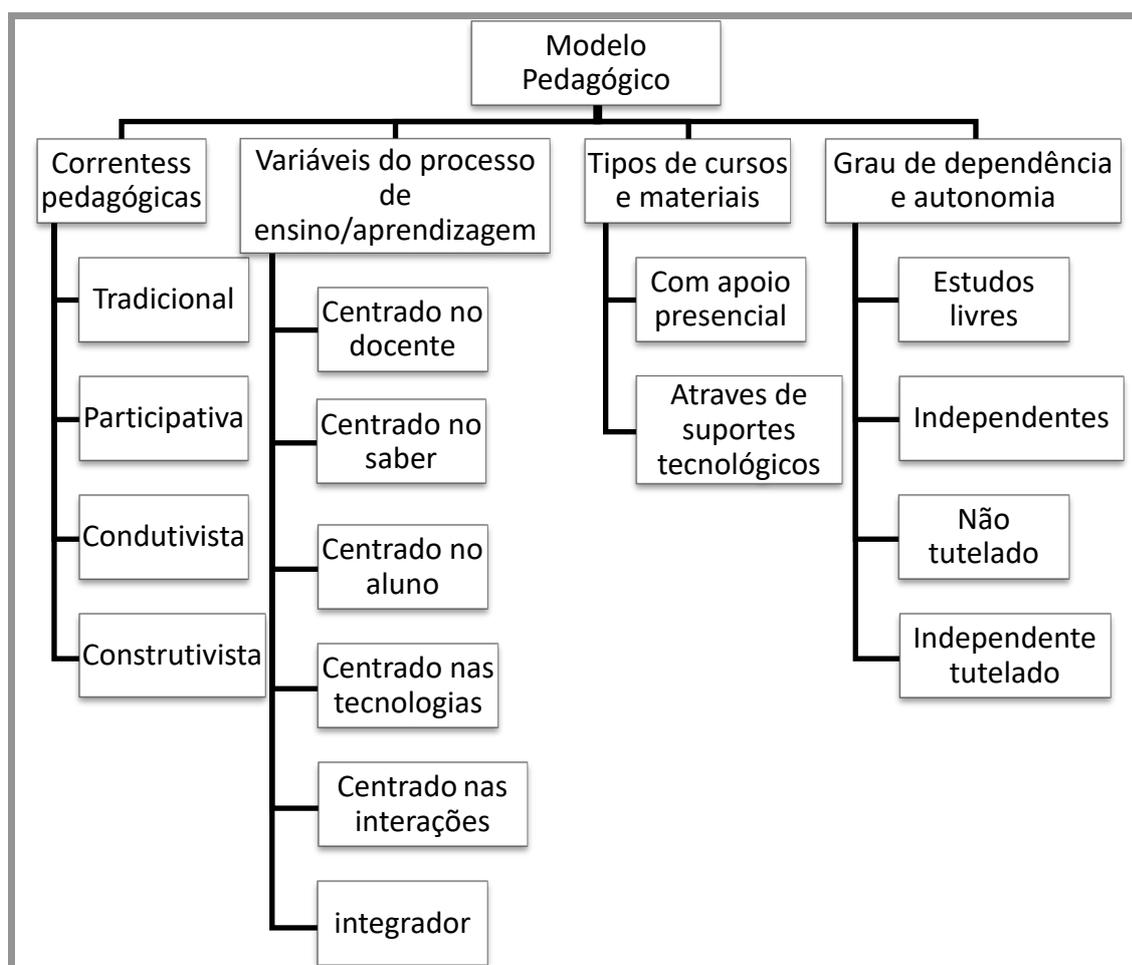
A abordagem nesses modelos pelos autores levam em consideração a perspectiva do aluno e o seu grau de independência e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

- **Estudos livres**: o estudante realiza as atividades em casa e prepara-se para realização de exames nas instituições de ensino. Obedece a uma programação cronológica da aprendizagem mediada pela data dos exames para qual o aluno se prepara.
- **Estudos independentes e não tutelados**: marcado pela independência total entre alunos e professores. Os materiais são recebidos no início do curso e incluem: guias didáticos, CD, vídeo, autoavaliações, atividades, provas, etc. O processo interativo entre professor e aluno não é priorizado. Durante décadas foi a única representação da modalidade a distância.
- **Estudos independentes e tutelados**: caracterizado por possuir 3 submodalidades: com tutoria individual, com tutoria grupal e com tutoria grupal e individual. Cada

submodalidade confere ao estudante um maior ou menor apoio a depender do seu grau de autonomia, como também a decisão de escolher se aprende de forma individualizada ou em grupos. A assessoria é realizada por tutores através dos diversos recursos tecnológicos disponíveis.

Para melhor se perceberem os modelos pedagógicos da EaD enunciados por Aretio et al. (2007), sistematizamo-los na figura a seguir:

Figura 1: Modelo Pedagógico da Educação a Distância



Fonte: Adaptado de Aretio et al (2007)

Tendo em conta o acima descrito, sublinhamos a importância de se estabelecer uma estreita relação entre a pedagogia e a tecnologia, em prol de processos de ensino e de aprendizagem verdadeiramente educativos. Aqui devemos reconhecer a existência de entraves a essa relação e ao modo como ela tem evoluído: um deles é o facto de, em alguns países, sobretudo em parcelas da população mais carenciadas, prevalecer a primeira e a segunda geração; outro é o desequilíbrio entre ampliação da EaD e os

seus desígnios de inclusão. No respeitante a este último aspeto, a Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación (2020), expressa a magnitude desse desequilíbrio: só 11% dos estudantes na África Subsariana possuem computador em casa e apenas 18% possuem acesso a *internet* em contraponto com percentuais globais de 50% e 57%, respetivamente.

Estes dados reforçam a desigualdade de oportunidades e o fosso cada vez mais pronunciado entre os que tem acesso e os que não tem a práticas educativas suportadas em redes, como as idealizadas por Anderson e Dron (2011) e que, afinal, estiveram na mira dos fundadores do EaD. Não se dissipou, por isso, a necessidade de manter uma discussão informada sobre esta modalidade educativa; diríamos que mediante as novas tendências trazidas pelos meios digitais ele tornou-se imprescindível.

Acontece que nessa discussão tem de ser dada atenção especial à formação dos professores para atuarem no EaD. Se tal não era muito claro antes da pandemia Covid-19, com as demandas educativas que ela acarretou, ficou bem evidente: professores menos preparados tiveram dificuldades em estruturar as suas unidades curriculares nas plataformas, proporcionar recursos didáticos, interagir nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dinamizar os grupos de alunos e prestar apoio a cada um, e avaliá-los. Para Moreira et al., 2020, durante a pandemia a utilização da tecnologia na lógica instrumental, acabou por reduzir as metodologias e práticas a um ensino transmissivo, a necessidade que se impõe agora é criar modelos de aprendizagem que promovam ambientes colaborativos e construtivistas.

Essas vulnerabilidades foram mais sentidas pelos professores da educação básica do que pelos professores do ensino superior, que, de alguma maneira, já desenvolviam trabalho em plataformas digitais ou em cursos a distância (Aretio, 2020b).

Vimos nos dois tópicos anteriores que o modelo, o desenho, a integração de várias classes e modos de interação definem as gerações de EaD (Garrison & Anderson, 2005). Apesar das características específicas de cada uma, algumas são comuns a várias delas, percebendo-se fundamentos da geração anterior na seguinte e também a coexistência de mais do que uma geração num determinado momento (Anderson & Dron, 2011; Garrison & Anderson, 2005). O exercício evolutivo, ponderando os aspetos tecnológicos e pedagogicos, é, contudo, revelante para se perceber que a tecnologia desempenha um papel importante mas, por si só, não

assegura o EaD. De acordo com Cabero (2006) e Anderson e Dron (2011), a concetualização da aprendizagem sofreu mudanças derivadas desta convergência e tem exigido cada vez mais dos educadores, de quem se espera novas competências e habilidades, tanto no campo tecnológico como no campo pedagógico.

Greeno et al. (1996), ressalta a necessidade de compreender o avanço das tecnologias e o advento da internet como um meio de construção e de oportunidade para os estudantes debaterem, compartilharem e cooperarem na construção do conhecimento e não só como uma nova via educativa ou uma enorme base de dados a disposição dos estudantes.

Segundo Aretio et al. (2007), o elemento fundamental desse processo, são os papéis agora desempenhados por professores e alunos, já que o centro da atividade educacional, está voltado para o aluno, que passa a atuar de forma mais prática no processo de formação. Isso não significa segundo o autor, que o papel do docente seja menos importante, muito pelo contrário, ele atua de forma contundente ao mediar todo o processo, propiciando o estudo autónomo e independente. A base de todo o sistema, reside na mediação pedagógica que proporciona todo o desenvolvimento interativo e exige do docente, uma maior preparação e uma rigorosa planificação, assentada em uma proposta de ensino e aprendizagem interativa e flexível.

Concluimos pela necessidade de compreendermos de que forma as pessoas aprendem, de modo a conseguirmos uma planificação, uma intervenção e uma avaliação consonante com isso mesmo. Também ressaltamos que os modelos pedagógicos assim como os tecnológicos são de grande relevância nesse propósito em qualquer experiência educacional que se quer eficaz.

1.5 Reflexões em torno do conceito de Educação a Distância: os desafios referentes as bases conceituais

O apoio incontestável das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem ajudado a EaD a “superar um dos obstáculos que historicamente haviam impedido de se afirmar como um sistema educativo válido e eficiente” (Sangrà, 2002, p. 2): o facto

de “não ser capaz de aportar a interação, elemento básico de toda relação educativa” (Aretio, 2001, p.52). Para Sangrá (2002) e Aretio (2001), durante muito tempo esta modalidade de educação foi vista como de segunda classe, utilizada como mecanismo compensatório para ascender ao sistema de ensino superior.

Segundo Pallof e Pratt (2015, p.22), embora esta ideia se tenha vindo a diluir, ainda persiste um certo ceticismo por parte da academia em relação à qualidade da EaD, contudo, “independentemente de qualquer desconforto residual, a educação online chegou para ficar”. Superados alguns dos preconceitos iniciais, enfrenta hoje novos desafios, com destaque para os que dizem respeito às suas bases conceituais: é bem concreta a dificuldade de encontrar um marco teórico claro e consensual, que busque dar conta da sua complexidade e dinamismo (Moore & Kearsley, 2013). Moore (2003, p. 74) é muito claro quando afirma que “há uma confusão conceptual no campo da educação a distância”.

Nesta reflexão, começamos por notar que a passagem do suporte analógico para o digital (Aretio, 2015) proporcionou, a redução de custos, o acesso mais rápido à informação, a dinâmica interativa e em tempo real, sendo que atualmente a *internet* desempenha um papel decisivo na EaD. Contudo, essa passagem também gerou algumas confusões e imprecisões no campo conceitual, a mais comum é confundir-se a essência da EaD com a tecnologia utilizada (Moore & Kearsley, 2013). A essa confusão não é alheia a apropriação, no campo educativo, de uma multiplicidade de termos e conceitos provenientes das TIC, de novas tecnologias e ferramentas tecnológicas, sem o devido escrutínio (Costa & Morgado, 2014). Aretio (2020a) sugere que a raiz do problema possa advir do facto das e práticas educacionais em formatos virtuais ignorarem ou não apresentarem de forma clara as bases teóricas que as sustentam, pelo que será necessário empreender, no futuro, investigação científica consistente que tenha em conta a evolução e especificidade da modalidade educativa em causa. Ainda conforme o autor, “É necessário desenvolver novas teorias e reforçar as existentes à luz dos novos desenvolvimentos tecnológicos, a fim de explicar e compreender estas novas realidades” (Aretio, 2020a, p. 12).

A forma como muitos “especialistas” abordam a EaD é como se ela estivesse ancorada exclusivamente no material impresso, correio postal e telefone, esquecendo-se de que “o e-learning (ensino e aprendizagem digital) é uma variante da modernida-

de que substituiu materiais e canais de comunicação típicos da educação a distância das últimas décadas, por mídias e redes digitais” (Aretio, 2018, p. 12). Com esse sentido de investigação, Singh e Thurman (2019), num trabalho de revisão da literatura, identificaram nos últimos 30 anos, de 1988 a 2018, 46 conceitos diferentes, na língua inglesa, só para a “aprendizagem on-line”. Eis alguns deles:

e-learning, aprendizagem misto, educação on-line, curso online, educação a distância, ensino a distância, aprendizagem baseada na web, instrução assistida por computador, treino baseado na web, educação baseada na web, instrução baseada na web, treino baseado em computador, aprendizagem aprimorada na web, aprendizagem baseada em recursos, e-tutoria, aprendizagem baseada em computador, aprendizagem distribuída, aprendizagem assistida por computador, aprendizagem assíncrona, aprendizagem distribuída, aprendizagem flexível, ensino aberto, ensino on-line, ensino mediado pela internet, educação baseada na web, educação on-line, MOOC (Massive Open Online Course), comunicação mediada por computador.

Todos os conceitos fazem parte da EaD, mas nenhum deles, por si só, a identifica (Moore et al., 2003). E quando passamos para a análise das suas múltiplas definições, percebemos que elas são “genéricas” em vez serem “científicas” (Gomes, 2005, p. 35). Esta constatação faz perceber a necessidade de clarificar aquilo de que realmente estamos falando. O facto é que na academia ainda pouco se debate, por exemplo, “a dissociação dos conceitos de educação à distância e e-learning, bem como outras denominações educacionais estreitamente ligadas às TIC” (Aretio, 2015, p. 16).

De acordo com Aretio (2018), muitos especialistas consideram que o *e-learning* e o *b-learning* são inovações educacionais, no entanto, o autor alerta que se trata de uma evolução natural da educação a distância, apoiado na mais avançada tecnologia de comunicação. De facto, o que se tem verificado é que as modelos emergentes tiraram partido dos mais sólidos princípios pedagógicos desenvolvidos há décadas pela EaD.

No século e meio em que a modalidade a distância está viva, ela mostra sinais de adaptação aos novos tempos e de integração sem reservas das TICs (...). Portanto, o que queremos destacar não é que, na educação a distância, esse passo esteja sendo dado (essa modalidade nunca hesitou em avançar), mas que, nos ambientes mais conservadores da educação presencial, esses postulados são aceites (Aretio, 2018, p. 16-17).

Não perdendo de vista que a tecnologia é o elemento mais comum para definir os conceitos no quadro da EaD (Singh & Thurman, 2019), vamos tentar apresentar

um entendimento comum que sirva de norte para nossos os pensamentos, pesquisas e práticas.

1.6 Conceito de Educação a Distância

Nos últimos anos, com o desenvolvimento tecnológico, assistimos as mudanças assinaláveis na educação, que visam diretamente os processos de ensino e de aprendizagem (Guri-Rosenblit, 2015; Veletsianos, 2016). A EaD, não tem sido exceção, principalmente no ensino superior, onde tem sido ampliado o seu alcance para segmentos da população que, por variados motivos, não poderiam frequentá-lo na modalidade presencial. A modalidade a distância por ter sido mais receptiva a esse desenvolvimento, rompeu com métodos, recursos e espaços dos sistemas clássicos, com vantagens económicas e bons resultados (Aretio, 2018).

Moore e Kearsley (2013) afirmam que a EaD se baseia num conceito muito simples: alunos e professores separados pela distância e, algumas vezes, pelo tempo. Considerando a evidência de essa separação espaço-temporal, implicar que a interação aconteça através da tecnologia disponível, teremos de admitir que essa simplicidade é só aparente. Antes de mais, o professor precisa de conhecer a tecnologia e saber avaliar o seu potencial para comunicar com o estudante; este, por sua vez, necessita de aprender a usar a tecnologia em prol da sua aprendizagem, uso que é diferente do social; e a instituição necessita de disponibilizar e cuidar de toda a rede tecnológica de apoio de forma transparente (Moore & Kearsley, 2013). Estes desafios, devem levar em linha de conta que, como afirma Bates (2005, p. 2),

a tecnologia não é boa nem má em si mesma, o seu uso é que faz toda a diferença (...). Enquanto utilizador, é importante saber e dominar a tecnologia, mas mais importante ainda é entender seus pontos fortes e as suas fraquezas em termos das suas aplicações reais na educação.

As considerações trazidas por Moore e Kearsley (2013), dão conta uma visão sistêmica sobre o que consideram ser educação a distância. Atentemos na seguinte definição de EaD:

“Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial” (Moore & Kearsley, 2013, p. 2)

Ela parece incluir os pressupostos relativos à modalidade em que nos detemos: primeiro, o processo de ensino e aprendizagem é planejado, formalizado, colocando de fora as dimensões informal e não formal; depois, pressupõe a presença do professor no desenho e acompanhamento desse processo; coloca ênfase na distância geográfica que pode existir entre o ensinar, a cargo do professor, e o aprender, a cargo do aluno; esclarece que a comunicação entre ambos é feita através da tecnologia; e, finalmente, prevê uma instituição especialmente preparada. A definição remete também para determinados princípios que conferem identidade à EaD desde o seu início, como sejam (Aretio et al., 2007):

- da flexibilidade em termos de organização do espaço, tempo e ritmo de estudo
- da interatividade, fomentada por estratégias de educação entre pares, de natureza colaborativa, cooperativa, tutorial entre os próprios alunos;
- da abertura, aumentando e diversificando a oferta formativa para atender a necessidades concretas de formação.

A definição exclui do âmbito da EaD as práticas educativas que não se pautem pelas seguintes características (Aretio et al., 2007):

- a quase separação entre aluno e professor;
- o estudo independente em que o aluno controla o seu tempo, espaço, ritmo de trabalho e, até, itinerários de aprendizagem;
- a comunicação mediada entre professor e aluno e, em alguns casos, entre os próprios alunos;
- O suporte de uma organização/instituição que planifica, desenha, produz material, realiza o acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem.

Exclui também os cursos, programas, ou instituições onde (Aretio et al., 2007):

- se exigem altos graus de presença;
- se práticas pedagógicas realizam-se no mesmo espaço físico;
- mesmo que professores e alunos estejam em espaços diferentes, se exige uma relação síncrona entre ambos;
- não se possibilita ao aluno o estudo independente;
- a comunicação que se estabelece é tutoria presencial.
- a comunicação é unidirecional.

Esta sistematização é de particular relevância quando se trata do *b-learning*: Aretio et al. (2007) fala na “quase permanente separação” entre o professor e o aluno e Moore e Kearsley (2013), introduzem o termo “normalmente”. Todos estes autores sinalizam que no conceito de EaD é razoável quando os alunos se encontrem uns com os outros e com o professor a distância, sob dependência da tecnologia. O uso da tecnologia nas escolas, nomeadamente da *internet*, não permite dizer que se trata de EaD pois, o uso da tecnologia é aqui complementar (Bates, 2005; Moore & Kearsley, 2013; Sangrà, 2002).

Certas definições de EaD põem a tónica no método: “os estudantes podem estudar no seu tempo, em qualquer lugar da sua escolha (casa, trabalho, universidade) e sem o contato cara-a-cara com o professor” (Bates, 2005, p. 5); é “um método de ensino onde o aluno e professor são fisicamente separados. Pode utilizar uma combinação de tecnologias, incluindo correspondência, áudio, vídeo, computador e Internet” (Roffe, 2004 citado por Kentnor, 2015). Outras definições são mais latas, como a de Gunawardena e Mcisaac (2003, p. 358):

Educação a distância é um termo amplo que inclui aprendizado a distância, aprendizado aberto, aprendizado em rede, aprendizado flexível, aprendizado distribuído e aprendizado no espaço conectado. As definições variam de acordo com a cultura da educação a distância de cada país, mas há algum acordo sobre fundamentos. O ensino a distância é geralmente reconhecido como uma experiência estruturada de aprendizado que pode ser realizada fora de uma Instituição acadêmica, em casa ou no local de trabalho.

Ou a de Aretio et al. (2007, p. 57)

A definição de educação a distância como aquela baseada em um diálogo didático mediado entre a equipe docente e o estudante que situado num espaço diferente, aprende de forma flexível, independente e colaborativa, é também válida quando o diálogo é real (produzido através do correio postal ou eletrónico, telefone, chat), simulado (se através do diálogo sugerido... materiais impressos ou hipertextuais), síncrono (se através de telefone ou de videoconferência interativa) assíncrono (se através de correio postal ou eletrónico), suportado em papel, em formato eletrónico ou em rede. Embora o suporte ou armazenamento de conteúdos e as formas ou canais de interação sejam diferentes, as bases pedagógicas ainda estão em vigor e até algumas delas são significativamente reforçadas.

Em um artigo recente, Aretio (2020a, p. 9) avança a seguinte definição: “diálogo mediado entre os professores de uma instituição e os alunos que, localizados em um espaço diferente, podem aprender de forma independente ou em grupo”. Destaca-

se, aqui o vínculo institucional, nem sempre evidenciado, apesar de Moore e Kearsley (2013) o terem sublinhado.

Avançando, e de acordo com Aretio (2018, p. 19), em tempos mais recentes, parece verificar-se o diluir das fronteiras entre as modalidades a distância e presencial: a utilização cada vez maior das tecnologias nesta última modalidade, com os métodos e recursos que lhe estão associados, sugere isso mesmo:

Mas essa combinação ou mistura de métodos e recursos está realmente presente desde o nascimento do ensino a distância da universidade, especialmente desde as décadas dos anos 60 e 70 do século passado, que já combinava com a educação mais estrita para tempos de distância dedicados à tutoria presencial.

A concluir este tópico, recorremos a Moore e Kearsley (2013) quando sublinham a importância de a EaD ser entendida como um modelo sistêmico, sendo composto por diversas partes que se encontram em harmonia. A visão holística que propõem prevê que se alguma coisa corre menos bem numa das partes, as restantes serão afetadas. Daí a o destaque que dão ao diagnóstico regular do sistema de modo que este funcione sem falhas significativas, oferecendo as oportunidades educacionais de qualidade a que se propõe, a um público alargado, com custo baixo (Deeson, 2004). Neste diagnóstico é fundamental ter em conta três dimensões: didático-pedagógica, tecnológica e organizacional (Costa, 2013).

1.7 Síntese do capítulo

Nesse capítulo refletimos a cerca do contexto histórico da EaD, verificamos a influência das tecnologias ao longo dos anos e concluímos com algumas observações a serem extraídas dessa perspectiva histórica sobre o uso das tecnologias e suas implicações na atualidade.

Inicialmente abordamos o caráter social da EaD através dos propósitos fundamentais que estão na sua origem. Nosso objetivo foi refletir a cerca da essência inclusiva da modalidade, destinada a formação de adultos a margem do sistema educacional clássico e que através dos estudos, podem de algum modo mudar a sua condição de vida. Dessa forma, verificamos que a educação a distância se destina a atender as

necessidades do adulto em busca da aprendizagem, através de um ensino formal, mais barato e flexível, pois, permite a autogestão do tempo e espaço e a autoaprendizagem. Esses dois últimos fatores, nos sinalizam do porquê da EaD, não ser uma modalidade indicada ao ensino das crianças.

Em seguida, examinamos as perspectivas das gerações tecnológicas e pedagógicas da EaD e a sua correlação, identificando a onipresença das tecnologias e a pouca interação com a pedagogia. A linha do tempo criada para a EaD, permitiu identificar que a mudança da tecnologia implicava diretamente na mudança da prática pedagógica (modelo pedagógico) vigente e na relevância que o professor ocupava nesse sistema. Em cada uma das gerações tecnológicas e pedagógicas, a participação do professor e o seu protagonismo, foi ditado pelas possibilidades inovadoras advindas da tecnologia, enquanto mediadora do processo interativo. O que contradiz o senso comum sobre a pouca relevância do professor na EaD, pois, o que temos identificado é que quanto mais evoluída é a tecnologia, mais preponderante tem sido o papel docente.

Contudo, em comparação com a grandeza da mudança proporcionada pelas tecnologias digitais no contexto socioeducativo, as práticas pedagógicas não sofreram significativas alterações, pois, a falta de formação do professor, a replicação de práticas presenciais em contextos online e o foco nos recursos tecnológicos, ao nosso ver, são entraves para mudança. Dessa forma, ressaltamos, a importância de se estabelecer uma estreita relação entre a tecnologia e a pedagogia, em prol de processos de ensino e aprendizagem verdadeiramente educativos.

Destacamos também, os desafios referentes as bases conceituais da Educação a Distância ao observar que a passagem do analógico para o digital gerou imprecisões e uma multiplicidade de terminologias genéricas para a definição da EaD.

Importou-nos clarificar, que a tecnologia imprimiu mudanças na aparência da EaD ao longo desses anos, mas, não nos seus fundamentos. Os princípios pedagógicos associados as dimensões organizacionais e tecnológicas que sustentam a modalidade há décadas, mantém-se legítimos na era digital.

Capítulo 2. Educação a Distância e a formação docente no Brasil

Nas últimas décadas, em virtude de políticas públicas de incentivo do governo federal, a EaD foi crescendo de forma acelerada no Brasil. O censo apresentado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2018, revela que para além desse crescimento, há uma consolidação da modalidade no mercado educacional. Várias são as instituições de ensino superior que asseguram esta modalidade, tendo a suas sedes nas unidades federativas, sendo a concentração maior na região sudeste do país.

Estes dados se mantem atuais e de acordo com censo divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2021, o aumento de 428% de novos estudantes na EaD nos últimos dez anos e a queda de 13.9% nos cursos presenciais tem confirmado o protagonismo da modalidade e o seu crescimento exponencial.

Já no que diz respeito à qualificação do corpo docente, ainda com base nos dados do censo de 2018 da ABED, verifica-se que o número de doutorados nos cursos de EaD e presenciais é semelhante, em torno de 30%, mas os mestres são em maior número nos cursos EaD (48,3%) do que nos presenciais 38.1%. Contudo, apesar da alta qualificação dos professores, nas duas modalidades de ensino, constata-se que as IES oferecem mais formação em serviço para os seus profissionais dos cursos EaD, no censo da ABED de 2018, 60.7% das instituições afirmou fazê-lo, enquanto que só 46.6% das instituições presenciais proporcionou cursos de formação em serviço aos seus docentes. Ora, esta aparente incongruência verificada nos cursos EaD, maior formação acadêmica necessita de mais formação em serviço, poderá ser explicada pela necessidade, sentida por parte das IES, de desenvolver competências específicas para lecionar na modalidade EaD. Ou seja, as formações acadêmicas, mesmo as mais altas, não preparam o professor devidamente para lecionar em EaD. Essa formação, pelos dados apresentados, é feita em serviço. De notar também que no processo de

contratação para atuar na EaD, 45.2% dos professores passaram por uma seleção rigorosa em comparação aos 38.2% dos professores presenciais.

Tendo em conta o supradito, com destaque para o anterior parágrafo, abordaremos neste capítulo o processo formativo do professor no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, contemplando aspectos históricos relevantes, como forma de apresentar o contexto que embasa este trabalho. De seguida, detalharemos a estrutura organizativa para formação docente de modo a especificar a sua configuração. Segue-se a apresentação do contexto formativo do professor no Brasil, evidenciando o protagonismo da modalidade a distância. Por fim, falaremos do professor na EaD e da natureza do seu trabalho pedagógico com o objetivo de clarificar as especificidades e os desafios que se impõem ao exercício da docência.

2.1 O processo formativo do professor no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A necessidade de pensar seriamente a formação de professores para que estes se consciencializem que são agentes educativos, encarregados de preparar os alunos como cidadãos de quem se espera uma participação efetiva na sociedade, é consensual em diversos países do mundo (Ruiz-Corbella & García-Blanco, 2016) ainda que as práticas de formação variem substancialmente entre eles. No contexto brasileiro, os resultados das políticas públicas nesta matéria mantêm-se ainda pouco expressivas (Gatti, 2021; Scavazza & Sprenger, 2009) ainda que a valorização e qualificação dos professores tenha, desde há muito, estado em pauta nos programas políticos e de governo. Além disso, a valorização da carreira do magistério tem-se mantido afastada do que são as suas responsabilidades públicas (Gatti & Barretto, 2009; Tardif & Lessard, 2009).

Apesar de nos concentrarmos no ensino superior, não podemos deixar de retomar o cenário global da educação escolar brasileira, que é muito preocupante. Poderíamos aqui trazer dados de várias fontes, mas ficamo-nos pelos que são apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020: em 50 milhões

de pessoas de 14 a 29 anos, 20,2% (ou 10.1 milhões) não completaram nenhum das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado e, desse total, 71,7% eram pretos ou pardos (IBGE, 2020).

No ensino superior, o problema começa pelas vias de acesso: estudantes das camadas sociais mais favorecidas têm maior probabilidade de estudar nas instituições públicas, altamente seletivas e gratuitas, já os estudantes das camadas sociais mais desfavorecidas tendem a frequentar instituições privadas, muitas vezes endividando-se em créditos cada vez mais debilitantes. Na perspectiva da OCDE (2018, p. 76), estamos perante um “fator que vem para exacerbar as desigualdades socioeconômicas”. A mesma organização apurou que 48% dos professores do ensino superior não possuem estabilidade na profissão, sendo contratados por meio período (27%) ou por hora (21%), o que gera insegurança financeira, rotatividade na empregabilidade e necessidade de trabalhar em diversas instituições para assegurar um salário, com prejuízo na atividade pedagógica e investigativa (OCDE, 2018).

Para percebermos melhor o complexo cenário educativo deste país, devemos considerar o crescimento vertiginoso, nas últimas cinco décadas, do seu sistema de ensino, que impôs, tanto à academia como à sociedade, um elevado esforço para que as escolas funcionassem e os níveis de analfabetismo fossem reduzidos (Gatti & Barretto, 2009). Para além da expansão da oferta de educação nos seus diversos níveis, das mais diversas tentativas de inclusão social e das pressões de organismos internacionais pela melhoria da qualidade – estabelecendo parâmetros a serem seguidos e metas a serem alcançadas – olhou-se para a formação dos profissionais da educação, e perspectivas de carreira. A urgência em dar respostas rápidas as pressões internacionais para reverter os baixos índices da educação, determinou a formação de professores como uma das mais importantes políticas públicas (Ministério da Educação, 1999).

Na verdade, sendo o professor um dos pilares do processo educativo, a sua formação tem de conduzir a um magistério competente (Scavazza & Sprenger, 2009, p. 9) pelo que, “além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho”. De acordo com Coutinho e Escola (2017) é preciso pois, pensar o processo formativo do professor de

modo a encontrar caminhos onde a articulação entre teoria e prática se façam presentes de maneira investigativa.

Nesta linha de pensamento, algumas ações foram implementadas pelo governo, ficando elas mais evidenciadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 de 20 de Dezembro, que destacou a qualificação dos professores como meta até 2006, estabelecendo que a partir desta data só fossem admitidos os formados em nível superior. No artigo 87.º dessa lei, destacam-se as ações conjuntas dos Municípios, Estados e União na realização de programas de “capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Seguiu-se a Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica⁸; e o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo sido igualmente criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Para compreendermos a dinâmica do governo frente aos problemas da educação, com destaque para a formação de professores, não podemos perder de vista três importantes fatores: necessidade cada vez maior de professores imposta pelo crescimento do sistema em todos os seus níveis; urgência de reavaliar as concepções e práticas pedagógicas ou seja, analisar profundamente o que se ensina e como se ensina na tentativa de alterar o quadro educacional; e, por fim, compreender as exigências determinadas pela lei que condiciona o exercício do magistério a formação, num cenário em que o ensino superior também é posto em causa, sem descurar das acentuadas diferenças regionais e locais num país com dimensões continentais (Gatti & Barretto, 2009). Os desafios a serem considerados no processo de formação de professores são, pois, de grande relevo.

De acordo com os dados do INEP, em 2019 existiam 2,2 milhões de docentes na educação básica: a maior parte deles atua no ensino fundamental (1.383.833, no correspondente a 62.6%). Entre 2015 a 2019 o número dos que atuam na educação infantil cresceu 15.7% e o dos que atuam no ensino médio, segue em tendência de queda,

⁸ A educação básica no Brasil constitui-se do ensino infantil, fundamental e médio.

com redução de 2,8%. De notar que 15.2% dos docentes da educação básica, não possuem formação superior – bacharelado ou licenciatura, só possuem o ensino básico. Fica evidente que, mesmo com todo o investimento realizado pelo governo, a reforma educacional iniciada na década de 1990 ainda não obteve o êxito esperado (INEP, 2020).

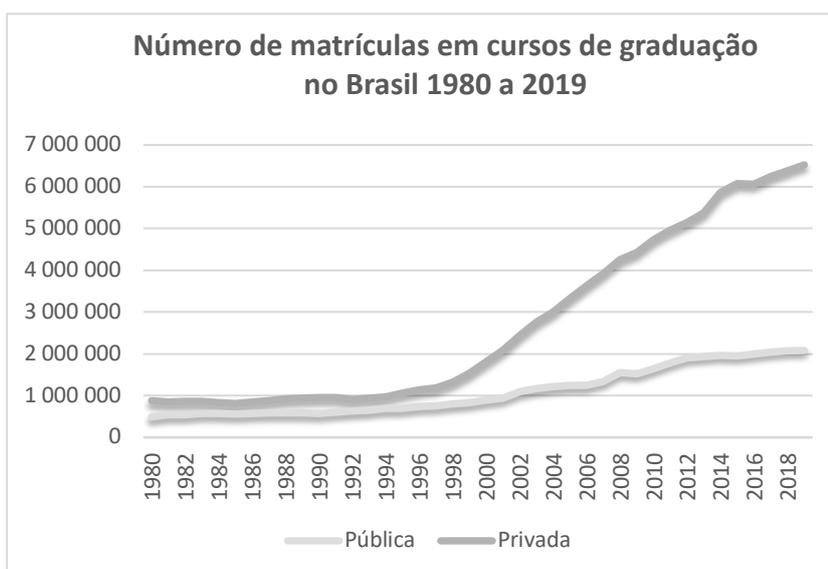
Segundo Gatti (2021), desde a sua implementação a Lei de Diretrizes e Bases já sofreu mais de duzentas reformulações em decorrência do contexto político-económico, o que afeta o ensino e formação de professores, nomeadamente, no estabelecer de um plano de carreira e uma base curricular.

E afeta também a própria expansão traçada para o ensino superior. Esse despropósito não se encontra alheado dos interesses da iniciativa privada, que atua na cada vez maior “mercado” dos cursos de graduação. Os interesses das instituições que os proporcionam e sua poderosa influência política está consolidada, principalmente no ensino superior, através de financiamentos, privatizações e parcerias público-privadas.

O crescimento destas parcerias e os seus desdobramentos se efetivaram através do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), destinado a financiar estudantes de cursos de graduação, e do Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais. Durante o período de 2010 a 2017 o governo pagou à iniciativa privada, para assegurar ensino superior, só através do Fies, o valor de R\$ 82,5 bilhões de reais o equivalente a 12,9 bilhões de euros (FIES: Relatório de gestão do exercício de 2017, 2018).

Os dados do INEP (2020) revelam que em 1980 houve um aumento das matrículas nos cursos de graduação das instituições de ensino privada em relação às do ensino público, nos anos seguintes esse crescimento seguiu uma rota semelhante, não havendo grande discrepância entre o ensino público e privado, mas de 1996 o crescimento da iniciativa privada subiu exponencialmente conforme se pode verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Crescimento do número de matrículas dos cursos de graduação no Brasil



Os dados de 2019, apresentados pela mesma entidade, apontam a predominância do número das instituições privadas, ocupando 88.4% do ensino superior (apenas 11.6% são instituições públicas).

A meta de 2006, fixada pelo governo no período da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, para que só fossem admitidos no exercício da docência professores com estudos de nível superior, ainda não foi cumprida. Passados 25 anos da sua promulgação, o país ainda apresenta a triste marca de 15,2% de professores nos seus quadros apenas com o magistério ou mesmo sem qualquer habilitação para lecionar na educação básica (INEP, 2020). É obvio que avançamos nas últimas décadas, o número cada vez maior de crianças e jovens na escola é prova de que os esforços não são em vão, mas não são os suficientes para garantir uma educação de qualidade.

A necessidade de se preparem os futuros professores para o novo contexto, marcado pelos avanços das ciências e das tecnologias e também pelo direcionamento humanista exigirá uma política educacional não paliativa, mas, antes, consistente, que preveja ações concretas, de acordo com essa dupla exigência.

2.2 A estrutura organizativa para formação docente

A Lei de Diretrizes e Bases, marco na reforma educacional brasileira, prevê, em vários artigos o processo formativo – inicial e continuado – do professor, destacado como necessidade e condição para o exercício do magistério. Para se perceber melhor esta determinação, faremos, de seguida, uma breve análise da conjuntura histórica em que surgiu.

Durante as primeiras décadas do século XX, as Escolas Normais preparavam os professores que iriam lecionar nos anos iniciais do ensino formal, denominado de primário; já as Instituições de nível superior preparavam professores, através das licenciaturas, para atuarem no ensino secundário (Tanuri, 2000).

Na década de 1970, a reforma da educação básica, através da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, extinguiu as Escolas Normais deslocando a formação que proporcionavam para o Magistério (Costa, 2017; Gatti & Barretto, 2009). O curso aí obtido passou a habilitar, através do ensino de segundo grau o diploma de professores para o ensino primário. As diretrizes apresentadas na lei tinham como objetivo geral a qualificação dos estudantes para o trabalho, nesse sentido essa lei de 1971, aponta no seu artigo n.º 4, parágrafo 3.º “Para o ensino de 2.º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. E no parágrafo 4.º “Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos”. Foi neste contexto de habilitações profissionais no âmbito do 2º grau que o curso de magistério foi inserido e a lei expressava o seguinte: “Artigo nº 30- Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino do 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2.º grau”.

Esta mudança na formação dos professores primários uma vez reduzida e fragmentada, configurou a precarização do trabalho docente (Costa, 2017):

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2.º grau, a formação do professor de 1.ª a 4.ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de facto, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino (Gatti & Barretto, 2009, p. 38).

Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (Tanuri, 2000, p.81).

Com extinção das Escolas Normais, o Governo Federal incentivou a criação de centros de formação. Em 1982, alguns Estados criaram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) (Gatti & Barretto, 2009; Tanuri, 2000) destinados à formação dos professores para as séries iniciais. Levando em consideração os problemas diagnosticados nos cursos de Magistério, possuíam um currículo que privilegiava a formação pedagógica e a prática de ensino. Estes centros foram encerrados alguns anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que transferiu a formação desses professores para o nível superior (Gatti & Barretto, 2009; Tanuri, 2000).

Outra transformação no processo formativo do professor aconteceu com a Lei n.º 7.044/82, que instituiu os chamados cursos de licenciatura curta, de nível superior, que estabeleciam uma carga horária inferior aos cursos de licenciatura plena, previstos para habilitar professores a lecionarem da 5ª série a 8ª série, mas também da 1ª a 4ª série (Ministério da Educação, 1999).

No âmbito do ensino superior, a legislação a Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento em articulação com a escola média e outras providências, e o Decreto lei n.º 464 de 11 de fevereiro de 1969, que estabelecia normas complementares à lei antes referida foram considerados importantes para a reforma universitária, principalmente no que tange ao sistema de créditos, regime de matrículas, vestibular unificado, normas para pós-graduação (Cacete, 2014). Cabe destacar o parecer do Conselho Federal de Educação n.º 997/65 que aponta a necessidade da implementação de cursos de pós-graduação como condição para conferir às universidades um caráter mais científico, como também para assegurar a formação do professor universitário:

Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe

uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (República Federativa do Brasil, 2005).

A Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968 abordava de forma muito sucinta a carreira do magistério superior principalmente, no que se refere ao seu processo formativo: no artigo 31.º estabeleceu que “o regime do magistério superior seria regulado por legislação própria definidos pelos regimentos das universidades”; no artigo 32.º indicou que para “o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior, seriam considerados em caráter preferencial os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos”; e no artigo 36.º, estabeleceu que:

Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas (Presidência da República, 1968).

A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (Presidência da República, 1969).

A mudança na lei retirou autonomia às universidades no respeitante à formação e o aperfeiçoamento docente, passando estas competências para o Conselho Federal de Educação. Entretanto, é no contexto político do período em causa que encontramos as razões que conduziram desta mudança, visto que após o golpe militar de 1964 as universidades eram lugares de debates contra o regime, gerando um maior controle do Estado dos espaços e dos currículos (Cacete, 2014). Desse modo a estrutura organizativa da formação docente estava definida conforme informação constante da tabela 3.

Tabela 3: Estrutura organizativa da formação docente anterior à Lei 9.934/96

Formação	Habilitação exigida ao professor para lecionar	Níveis escolares a lecionar
Magistério	Habilitação específica de 2º Grau.	Ensino de 1º grau- 1ª a 4ª série
Licenciatura curta	Habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração.	Ensino de 1.º grau – 1.ª a 8.ª série
Licenciatura plena	Habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena	Ensino de 1.º e 2.º graus
Magistério superior	Doutorado e mestrado (pós-graduação)	Ensino superior

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, surgiu num período de transformações no contexto educacional, delineado a partir de uma nova composição dos níveis escolares como indicado no seu artigo 21.º: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior (ver tabela 4).

Tabela 4: Estrutura do sistema educacional brasileiro – Lei n.º 9.394/96

Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	
Educação básica	Educação Infantil	Creche	3 anos	0 a 3 anos
		Pré-escola	2 anos	4 a 5 anos
	Ensino fundamental		9 anos	6 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	15 a 17 anos
Educação superior	Ensino superior	3 anos	A partir dos 18 anos	

O ensino básico ganha amplitude e protagonismo ao abarcar três ciclos articulados entre si, acarretando novas exigências na formação do professor:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62.º).

Em suas disposições transitórias, a dita Lei estabeleceu até 2006 para que as instituições de ensino se adequassem, no entanto, ela “desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade”

(Tanuri, 2000, p.85). Era real o esforço para que as medidas previstas fossem colocadas em prática: o investimento financeiro, pois, formar um amplo quadro docente demandava recursos, tempo e uma estrutura organizativa eficaz entre os três poderes (federal, governamental e municipal) e as instituições formadoras. Para além disso, era necessário compreender as demandas do professor, visto que, a formação docente era realizada em serviço o que exigia um grau maior de esforço e as devidas adequações das instituições de ensino em atendimento as novas diretrizes (Cacete, 2014; Gatti & Barretto, 2009; Tanuri, 2000).

No que se refere ao ensino superior a Lei estabelece:

Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (artigo 63.º).

Tabela 5: Estrutura da formação docente – Lei nº 9.394/96

Formação	Habilitação exigida ao professor para lecionar	Níveis escolares
Licenciatura plena	Habilitação específica obtida em curso superior	Educação Infantil Ensino fundamental Ensino Médio
Magistério superior	Mestrado e doutorado (pós-graduação)	Ensino Superior

Não obstante as ações do governo no âmbito da formação docente, percebe-se que ainda há muito por fazer (Gatti & Barretto, 2009), nomeadamente no que respeita a um sistema mais estruturado que articule a formação inicial e continuada.

2.3 A Educação a Distância no contexto formativo do professor no Brasil

A EaD foi eleita pelo governo brasileiro para expandir o acesso ao ensino superior no país e para formar em serviço os professores da educação básica (Alonso, 2010). Nesse sentido, é parte de uma política pública que visava a democratização da educação (Neves, 2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

estabeleceu um marco no crescimento da educação a distância, ao instituir no seu artigo 80.º que:

o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

A mesma lei traz outros pontos relevantes no que tange a EaD no país, como:

- a regulamentação do registo de diploma relativos a cursos de EaD, o que possibilitou eles tivessem o mesmo valor legal que o dos cursos presencial;
- a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isto os recursos da EaD;
- a flexibilização de cursos a distância em regime especial nas instituições superiores credenciadas pela União, o que proporcionou a expansão da modalidade através das instituições privadas

Dois anos após a promulgação da Lei, o Ministério da Educação, através do Decreto 2.494/98 regulamentou a EaD, fixando as regras para o credenciamento das instituições de ensino superior. Este marco regulatório, permitiu que a EaD crescesse de forma acentuada, principalmente no que respeita aos cursos de formação de professores que se tornaram um meio rápido e barato para alcançar as metas definidas no Plano Nacional de Educação (Ministério da Educação, 1999). Mais recentemente, dois grandes programas foram implementados pelo governo federal, sendo o destinado a EaD:

- A Universidade Aberta do Brasil, voltada para o público em geral, priorizava os professores que atuavam na educação básica através oferta de cursos e programas de educação superior, utilizando-se da educação a distância como meio para tal (Gatti & Barretto, 2009; Ministério da Educação, 1999).

A política expansionista de formação de professores por EaD não foi acompanhada por um efetivo controle de qualidade, pelo que alguns cursos ofertados para capacitação do professor eram mal planejados, desconectados com a prática e aligeirados de modo a baratear os custos, o que acabava por “desqualificar o professor em exercício” (Gatti & Barretto, 2009, p. 94). Importante salientar que estes cursos vigoram amparados pela CAPES que é a mantenedora do sistema UAB. Em concreto, os cursos realizados pela UAB ainda enfrentam problemas de capilaridade do sistema e de infraestrutura adequada dos polos presenciais (INEP, 2019).

Apesar do seu caráter de política pública emergencial para o acesso ao ensino superior, a UAB tem dado respostas positivas e considerar a sua institucionalização seria uma forma de reforçar e assegurar a continuidade do programa desvinculando-a de uma política de governo. Integrar a Universidade Aberta do Brasil, as instituições de ensino superior vinculadas ao programa seria uma maneira de outorgar mais autonomia na administração dos recursos de acordo com as necessidades locais. Um ponto importante desse processo a ser considerado é o fato de que, enquanto programa a UAB, mantém o trabalho docente de modo precarizado, e a sua institucionalização promoveria vínculos de trabalho efetivo com o professor, incorporaria melhores salários e provavelmente formação do professor para a especificidade do trabalho.

A especificidade e complexidade do trabalho docente para EaD se impõe a um conjunto de necessidades didático/pedagógicas que não podem ser desmembradas sobre o pretexto orçamentário (D. Mill & Maciel, 2013). No Sistema UAB o papel dos professores e tutores são previamente estabelecidos e classificados em:

- **Professores conteudistas** - contratados para elaborar material didático em diferentes mídias, para unidades curriculares (disciplinas), não participando da restante atividade formativa;
- **Professores formadores** - ministram as unidades curriculares no ambiente virtual e utilizam o material elaborado pelo professor conteudista. Não é estabelecido qualquer vínculo colaborativo entre ambos;
- **Tutores presenciais** - não são necessariamente educadores, estão em contato direto com os alunos presencialmente;
- **Tutores a distância** - geralmente são professores especialistas que apoiam os alunos virtualmente.

Esses profissionais, com perfis e funções específicas, integram um coletivo imprescindível ao processo de ensino aprendizagem na UAB (D. Mill et al., 2010) mas, que não pugna pela articulação, afetando o processo de formação (Mill & Maciel, 2013; Alonso, 2010). Ora, na EaD a formação exige cada vez mais um trabalho especializado e coordenado dos profissionais que nela estão envolvidos, um trabalho de equipe multidisciplinar (Aretio et al., 2007) em que todos se envolvam de forma colaborativa e coordenada.

2.4 Professor a distância e a natureza do trabalho pedagógico na EaD

Os novos cenários de ensino proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) exigem o uso de métodos e estratégias que se lhe adequem com vista à qualidade da aprendizagem (Aretio et al., 2007). Para o docente de EaD tais exigências se ampliam e ganham contornos particulares, requerendo um perfil concreto, em que se inscreve o domínio de um leque de competências que tem vindo a ser apontado e definido.

Oliveira et al. (2010, p. 75) afirmam que “no bojo das mudanças vividas pela formação de professores deste século, encontram-se os docentes da Educação a Distância; novas formas de ensinar e de aprender foram gerados e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados”. Da afirmação destes autores retiramos que os docentes que ensinam na modalidade em causa deverão ter um nível elevado de conhecimentos das condições de ensino e aprendizagem com suporte tecnológico e também destreza para operar esse suporte. A motivação para tal não deve estar alheada do processo. É preciso também que eles se vejam apoiados para conduzir os mais diversos aspectos da prática académica, incluindo aqueles que ocorrem online ou a distância. E “isso já não é opcional, mas é fundamental”, diz Hicks (2015, p. 275).

Laurillard (2013) atesta que no século XXI os professores têm de lidar com um ambiente de ensino em constante mudança. A verdade é que a evolução tecnológica propicia uma possibilidade bem real de transformação da própria prática letiva, porém, esta só tem benefícios verdadeiramente educativos mediante a apropriação pedagógica dos recursos tecnológicos. Este é um desafio contínuo e de grande responsabilidade para o professor de EaD.

Moore e Kearsley (2013), apoiando-se em diversos estudos revelaram que uma das principais necessidades apontados pelos docentes para lecionarem na modalidade a distância eram a aquisição de aptidões tecnológicas eficazes e o treino para desenvolverem as atividades previstas.

Conjeturamos que, passada uma década pouca coisa mudou: a formação de professores ainda não ocupa o lugar central nas preocupações da EaD. E, contudo, a capacitação destes profissionais impõe-se (Costa, 2013), e agora mais do que à altura. Eles são a coluna vertebral de um sistema, cabendo-lhes estabelecer comunicação com todos os participantes envolvidos, usando linguagens especializadas em diferentes

contextos e em variados canais. Neste sentido urge ser assumida, de modo pleno, nos meios acadêmicos; as instituições de ensino superior precisam de ser chamadas a esse compromisso (Hicks, 2015).

No Brasil, por exemplo, o último censo da ABED identificou 18 critérios definidores da qualidade da EaD e dentre eles, a ocupar a segunda colocação, está a qualificação dos professores. O censo revela, também, a preocupação das instituições de ensino superior com a titulação do docente como critério de qualificação para atuar na modalidade a distância, estabelecendo, para tal, parâmetros rigorosos, como provas de títulos que iriam sustentar a sua contratação. O mesmo censo revela, ainda, que a titulação docente de EaD é, em média, mais elevada do que a titulação docente presencial: as instituições de ensino superior oferecem mais formação em serviço para professores da modalidade a distância (60.7%), do que para os professores da modalidade presencial (46.6%) (ABED, 2021, p. 74). A partir destes dados inferimos que as instituições de ensino superior têm o grau acadêmico como o critério mais relevante de qualidade do docente.

Neste país, todos os cursos superiores necessitam de um corpo docente qualificado, para credenciamento, avaliação e abertura dos mesmos (INEP, 2019; OCDE, 2018), porém a qualificação está fundamentalmente associada aos títulos acadêmicos e à investigação e publicação internacional, descurando a dimensão pedagógico-didática. Daqui resulta uma alta qualificação a esses dois níveis e uma baixa preparação para utilizar as metodologias que esta modalidade requer. Trata-se de uma situação muito global, tanto mais preocupante quanto se sabe que a formação dos professores constitui um fator preponderante nos resultados da aprendizagem (Hicks, 2015). Em ainda recente relatório da (Mathes, 2019) um dos aspectos apresentados refere-se à qualidade das formações em todo o mundo para lecionar na modalidade a distância. Aí se apurou que a falta de treino apropriado dos professores resulta em experiências prejudiciais para estes profissionais e para os alunos, visto que muitos não conseguem entender a especificidade do seu papel a distância, usando as mesmas estratégias do ensino presencial, com as quais estão mais familiarizados.

Além da formação inicial, há que prever a formação contínua não só no âmbito disciplinar, mas nos demais âmbitos: curricular, didático, de gestão, psicológico, so-

ciológico, tecnológico (Aretio, 2014), sem esquecer a centralidade do ético-deontológico.

Para se estruturar a formação é preciso delimitar as competências exigidas para a docência a distância tendo em conta que a diferença está menos na plataforma usada e mais na forma didáticas de apresentar os conteúdos, nas estratégias para mobilizar os alunos, na comunicação síncrona e assíncrona, nos aspectos organizacionais das atividades (Cabero, 2006).

Os resultados do EDUCAUSE Learning Initiative (ELI, 2017), revelaram que o sucesso dos alunos se tornou um ponto focal para muitas instituições de ensino superior, o que justifica os crescentes investimentos em programas de formação de professores (Grajek, 2017).

A prática pedagógica coordenada e colaborativa, afinada com o conhecimento tecnológico, como requisitos fundamentais, constituem um desafio para as instituições de ensino superior (Taylor & McQuiggan, 2008) pois o professor que vai operar a distância, mesmo aquele que não se vê como tal, precisa de adquirir competências que a sua função específica solicita (Zawacki-Ritcher & Anderson, 2015). Por isso, Rosenblit (2005, p. 489) afirma que “o impacto das novas tecnologias nos ambientes de ensino superior irá crescer drasticamente no futuro e afetará todos os domínios da atividade académica”. De facto, essas tecnologias, que obrigam o professor a um esforço constante de atualização e treino de competências (Garrison & Vaughan, 2011; Silva, 2015), possuem um potencial para auxiliar os docentes, mas elas, por si só, não são garantia de sucesso na aprendizagem (Costa & Viseu, 2008): “a inovação tecnológica não deve ser confundida com inovação pedagógica e considerada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais”, advertiu (Belloni, 2005, p. 194). No entanto, também é preciso estar alerta para a “lógica tecnicista e instrumentalista” subjacente a aquisição de “competências docentes eficazes e definidas a partir de um conceito uniformizado de boa prática” (Damião & Nascimento, 2021, p. 6).

Em suma, as instituições de ensino superior que prepara para a EaD devem afastar-se do modelo muitas vezes apeteçível de “fábricas de diplomas” (Guri-Rosenblit, 2015), fixando-se na ideia de que os formandos necessitam de um conjunto de competências que os levam a desempenhar bem o seu papel (Aretio et al., 2007; Hicks, 2015; Palloff & Pratt, 2015; Savery, 2005). No entanto, aqui coloca-se uma questão

essencial: o que significa, efetivamente, competência? Trata-se de um conceito muito amplo e, sobretudo, polêmico.

De acordo com (Le Boterf, 2000, p. 87) competência é “o resultado de uma combinação pertinente de vários recursos (conhecimentos, redes de informação, redes de relações, saber fazer)”, definindo-a (Zabalza, 2006, p. 108) como “um conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade” e (Marcelo, 2005, p. 6) como “conhecimento, habilidades e atitudes que profissionais possuem para resolver problemas em contextos reais (...). Uma competência é sempre uma competência para a ação”; já para Zabala e Arnau (2014, p. 11) “consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, por meio de ações que mobilizem, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”.

Sobressai destas definições que as competências de ensino se desenvolvem a partir de situações concretas, suscitadas por problemas reais. Fazendo uma síntese guiada por Zabala e Arnau (2014, p. 44):

- As competências são ações eficazes diante de situações de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos disponíveis;
- Para responder aos problemas que as situações apresentam é necessário estar disposto a resolvê-los, o que é uma questão de atitude;
- É também necessário dominar os procedimentos, as habilidades e as destrezas que a ação a realizar exige;
- Os procedimentos, habilidades e destrezas devem ser exercidas sobre objetos de conhecimento, ou seja, factos, conceitos e sistemas conceituais;
- Tudo isso deve ser realizado de forma inter-relacionada: a ação implica integração de atitudes, procedimentos e conhecimentos.

Na docência superior, a partir de modelos propostos, têm sido delimitadas competências específicas. De acordo com Zabalza (2006), um professor precisa de saber:

1. Planear o processo de ensino-aprendizagem,
2. Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares,
3. Fornecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas,
4. Gerir novas tecnologias,
5. Projetar metodologia e organizar atividades,
6. Comunicar e interagir com os alunos,
7. Realizar tutoria,
8. Avaliar

9. Refletir e pesquisar sobre ensino,
10. Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Por seu lado, Fernández (2009, p. 6), afirmando que o docente universitário além de ser um especialista na sua área de atuação, considera que ele deverá possuir um conjunto de competências profissionais básicas:

1. Conhecimento do processo de aprendizagem;
2. Planejamento do ensino e da interação didática;
3. Uso de métodos e técnicas de ensino relevantes;
4. Gestão da interação e relacionamento didático com os alunos;
5. Avaliação, controle e regulação do próprio ensino e aprendizagem;
6. Conhecimento das normas legais e institucionais que regulam os direitos e deveres do professor e do aluno;
7. Gestão do seu próprio desenvolvimento profissional como professor;
8. Diagnóstico e identificação de necessidades e objetivos para inovação e melhoria de seu ensino e treino.

Por princípio, o domínio de competências como as elencadas acima tornam os profissionais críticos, reflexivos, autônomos e responsáveis no e pelo seu desempenho (Mathes, 2019; Soberanis et al., 2009).

Entretanto, uma outra questão se coloca: estas competências podem ser transpostas para a EaD? Na verdade, são muitos os autores que defendem que as competências dos docentes a distância têm especificidades, visto que, por exemplo, se trata de uma modalidade não presencial ou tendencialmente não presencial e que usa, em primeira linha, as tecnologias, que se inovam em contínuo (Aretio, 2018; Barberà et al., 2016; Guri-Rosenblit, 2015; Hicks, 2015; Kozłowska et al., 2018; Marcelo, 2005; D. R. S. Mill et al., 2010; Palloff & Pratt, 2013). Aqui ao professor será exigida “uma participação ativa, o máximo de recursos e novas estratégias para dar respostas as necessidades emergentes” (Puxan et al., 2007, p. 1). E na consciência de que o “motor da mudança não é o manejo da tecnologia”, dos recursos tecnológicos, mas, sim, a “ação pessoal” (Borges, 2007, p. 4).

De acordo com Bogges 2020, o ensino a distância requer formação especializada e concebida para desenvolver as melhores práticas e isso se justifica pelas seguintes razões: a falta de aptidão e competências leva a transferência de prática do ensino presencial para o ensino a distância; apesar de muitos professores serem experientes, eles são novos nesse contexto e pouco familiarizados com as metodologias desse en-

sino e por fim, conceber e planejar cursos a distância requer compreensão de teorias de aprendizagem alinhadas a planejamento e concepção de atividades práticas bem desenvolvidas. Como podemos perceber, para ensinar a distância não basta ser experiente na educação ou especialista na matéria é preciso um elevado nível de competências específicas pois, trata-se de uma modalidade diferente da presencial para a qual os professores não foram preparados para ensinar.

Nesse sentido, buscando compreender a especificidade em causa, realizámos uma breve revisão da literatura que toca esta questão. A consideração trazida pelos autores permite-nos concluir que a natureza do trabalho do docente a distância exige competências que são exigidas a todos os professores acrescidas de competências específicas para a EaD. Nesse sentido, buscando compreender especificamente quais são as mudanças para esse novo papel, apresentaremos uma tabela (ver tabela 6) com base na literatura consultada referente as competências para a docência a distância.

Tabela 6: Síntese das competências para a docência a distância elencadas na literatura de 2001 a 2020

Ano	Autores	Obra	Competências para docência a distância
2001	Kircher	What Are the Essential Characteristics of the Successful Online Teacher and Learner?	Disponibilizar 1-2 horas por dia para responder aos alunos; interagir com eles numa base de um para um; ter paciência para lidar com a tecnologia; escrever relativamente rápido; entender como se aprende; proporcionar instruções claras e materiais bem organizados, dar <i>feedback</i> oportuno aos alunos, atender a prazos e proporcionar um bom suporte técnico; usar modos de interação síncronos e assíncronos; usar de mídia offline; compartilhar ideias fornecendo críticas, comparar resultados e fornecer sugestões; incentivar os alunos a aprender uns com os outros; encorajá-los a formular perguntas e responder a colegas; estabelecer um espírito exploratório entre todos que enfatize a experimentação e a resolução/solução de problemas.
2005	Savery	BE VOCAL: Characteristics of Successful Online Instructors.	Visível, organizado, compassivo, analítico, líder pelo exemplo.
2005	Garrison e Anderson	El e-learning en el siglo XXI.	Ser especialista no assunto que ensina, saber desenvolver programas de ensino, ser animador social e professor.
2005	Carlos Marcelo	Estudos sobre competências profissionais para o e-learning	Competências tecnológicas Competências para projetos Competências tutoriais Competências de gestão
2006	Bautista, Guillermo Borges, Federico Forés, Anna.	Didáctica universitaria en Entornos virtuales.	Dominar o conteúdo, usar uma boa comunicação, gerir o conhecimento, usar estratégias metodológicas, desenhar, desenvolver e avaliar o currículo, dominar as tecnologias, investigar, ter uma ação docente no AVA.
2007	Aretio et al.	De la Educación a Distancia a la Educación Virtual.	Compreensão de leitura, correção e fluidez na expressão escrita, domínio digital, correção e fluidez na expressão verbal, uso de <i>software</i> e domínio dos canais de comunicação, capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, compartilhando as informações e decisões, denotar traços de iniciativa, trabalho responsável e flexibilidade adequada as necessidades do momento, aprendizagem permanente.

2015	Palloff e Pratt	Lições da Sala de Aula Virtual - As Realidades do Ensino On-Line.	Ter capacidade de se fazer presente, criar e manter uma comunidade de aprendizagem, facilitar e desenvolver de forma eficaz cursos online, ter disposição em abrir mão do controle do processo pedagógico para dar poder aos alunos, usar técnicas e ideias de aprendizagem colaborativa, permitir a interação pessoal, apresentar experiências e exemplos da vida real, abertura, flexibilidade.
2015	Hicks	Formação de professores e apoio ao corpo docente.	Flexíveis e inovadores no modo de ensinar e aprender.
2016	University of Illinois	What Makes a Successful Online Facilitator.	Ser facilitador da aprendizagem, na base de experiências de vida, ter credenciais acadêmicas, demonstrar abertura, preocupação, flexibilidade e sinceridade, comunicar por escrito, aceitar o valor da aprendizagem facilitada como igual à tradicional, ter e promover pensamento crítico, ter credenciais para ensinar um assunto, estar treinado em experiência de aprendizagem <i>online</i> .
2020	Sangrà, Albert Badi, Antoni Cabrera, Nati Espasa	Decálogo para la mejora de la docencia online.	Aplicar adequadamente os conhecimentos gerais e específicos. Adotar formas específicas de pensamento apropriadas para realizar o pensamento e a ação. Interpretar as principais condições e fatores que definem um determinado contexto real. Ser dotado de princípios pedagógicos para ensinar habilidades que permitem liderar o processo e tomar as melhores decisões no momento certo. Dominar um referencial para o ensino por competências online: (i) especificar e aplicar os princípios formativos fundamentais indicados no ponto anterior; (ii) tomar decisões, seja em processos para todos os alunos como em modos personalizados; (iii) incluir metodologias de ensino para promover os componentes de uma competência. Ter um sistema de avaliação formativa e de acreditação eficaz para o desenvolvimento de habilidades, o que implica o uso de ferramentas de avaliação adequadas (por exemplo, e-portfólio).
2020	Laurence Boggess	Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar o apoyo a largo plazo a la docencia online	Competências pedagógicas Competências técnicas Competências administrativas

2.5 Síntese do capítulo

Esse capítulo centra-se na análise da educação a distância e na formação do docente no Brasil, tecendo algumas considerações que merecem mais reflexão e debate nesse contexto.

Verificamos que a partir da política pública implementada pelo governo brasileiro para o acesso ao ensino superior, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como marco desse processo, a educação a distância não só cresceu exponencialmente como se consolidou como modalidade educacional no país.

Entretanto, esse crescimento não foi acompanhado por um plano de formação para os professores capaz de responder as necessidades percebidas e muito menos por um plano de carreira que dignificasse a prática docente no país e melhorasse as suas condições de trabalho.

Nesse entanto, o que temos observado, são os altos incentivos proporcionados pelo governo a iniciativa privada que atua de forma majoritária no mercado educacional brasileiro, beneficiada por uma política de crédito educativo que enriquece os empresários do setor e endivida os estudantes durante longos anos.

A demissão do governo da responsabilidade em criar mais vagas e condições efetivas para os estudantes nas universidades públicas, delegada agora a iniciativa privada, tem sido cada dia mais evidente. O sistema Universidade Aberta do Brasil não deveria ser a única solução apresentada pelo governo para o acesso a educação superior, até porque, por mais bem-sucedida que seja, enquanto política pública emergencial, provisória, ainda não responde de modo completo as necessidades do setor.

A institucionalização da UAB é um caminho, mas, não é o único, o governo brasileiro precisa olhar o problema de frente e propor ações efetivas que consolide o acesso a universidade pública de forma igualitária a todos os seus cidadãos.

Uma das questões mais evidentes dessa política paliativa é o trabalho do professor a distância que para além, da falta de formação específica ainda suporta, a baixa remuneração e contratos de trabalho temporário que não permitem o crescimento na carreira. A precariedade da docência reproduzida ao longo dos anos no Brasil, consolida a situação de desigualdade na educação.

Abordamos ainda, as especificidades que caracterizam o fazer do professor a distância e começamos por alertar sobre os obstáculos da prática que perpassa pela au-

sência de formação específica; pela falta de integração entre o conhecimento pedagógico e o tecnológico; pela falta de estrutura organizacional das instituições de ensino superior, que compreendam a EaD como um sistema em que todos os seus componentes devem estar articulados para responder da melhor maneira as necessidades dos alunos.

Seguidamente, nos debruçamos sobre as competências específicas para o professor atuar nessa modalidade e constatamos que o trabalho na EaD necessita para além, da competência conceitual um conjunto de saberes tecnológicos, pedagógicos e administrativos que dialoguem e proporcionem ao professor uma prática mais segura. Identificamos ainda, que cada vez são maiores as exigências solicitadas ao professor, para que este esteja em conformidade com os modelos institucionais e que o grau académico, já não abarca na sua totalidade a competência para ensinar na EaD.

O que se tem verificado é, que quando a formação de professores é considerada nesse contexto ela está subordinada ao modelo desenvolvido pela instituição.

Capítulo 3 - Políticas públicas para a Educação a Distância no Brasil

Com a expansão dos cursos de graduação, pós-graduação e programas na modalidade de EaD, em atendimento às crescentes solicitações sociais para a educação no Brasil, percebe-se a necessidade cada vez maior de ter professores especializados na área. Nesse sentido, e antes de mais, torna-se imprescindível analisar as políticas públicas relativas a esta matéria com o intuito de compreender sua origem, seu desenvolvimento e suas contribuições para “o processo de democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade de formação dos profissionais da educação como fator de melhoria da qualidade de educação” (Alonso, 2010, p. 2).

Assim, neste capítulo, faremos uma análise da legislação brasileira para a EaD no que tange a sua implementação e regulamentação, bem como as suas implicações para o cenário atual no Brasil. Começaremos por nos determos nas reformas educativas da década de 1990 e no cenário sociopolítico, segue-se uma sistematização e reflexão sobre os referenciais de qualidade como norteadores de boas práticas, por fim, discutiremos a implementação da Universidade Aberta do país como meio de expansão da educação superior e seu papel central na formação de professores.

3.1 As reformas educativas na década de 1990 no âmbito da EaD

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por uma profunda reestruturação do sistema de ensino. Um conjunto de medidas foram efetivadas, com o objetivo de atender aos interesses da sociedade, da comunidade escolar, dos profissionais, mas sobretudo, adequar o país a exigências e padrões internacionais (Deluiz, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a que antes aludimos, constituiu o marco legal deste processo, tendo en-

tre outras medidas enunciado a organização de ações destinadas a formação dos professores e sobretudo a uma maior abrangência da EaD. No seu Artigo 80.º, constituído de quatro parágrafos, determina que o poder público “incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Assim, veio dignificar e possibilitar o crescimento desta modalidade de ensino no país, principalmente no âmbito superior. Devemos notar que ela era vista sobretudo como uma forma rápida e barata para aumentar o nível de escolarização da população, e um meio eficaz de possibilitar a formação continuada de professores (Alonso, 2010). Para entendermos o alcance desta medida política, precisamos compreender a trajetória histórica até chegar a ela.

O facto é que a EaD fez, no Brasil, um percurso anterior ao marco que a institucionalizou. Alves (2009, p. 10 e 11), afirma que ele contempla três fases:

- a **inicial**, com a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, caracterizada por cursos por correspondência, com envio de materiais didáticos através dos serviços postais voltados principalmente para desempregados nos setores de comércio e serviços e pela criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923;
- a **intermediária**, com a criação do Instituto Monitor em 1939 e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, que tiveram um papel significativo no segmento da educação profissional ao proporcionarem formação para o mercado de trabalho;
- a **moderna** com a criação, em 1971, da Associação Brasileira de Teleducação (ABT) por um grupo de profissionais da área de radiodifusão com a participação de renomados brasileiros e estrangeiros que atuavam na área das tecnologias da educação. Daí resultaram diversos seminários na área das tecnologias e a produção de revistas especializadas no assunto. A criação, em 1973, do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), responsável pela realização, em 1989, dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância e a criação, em 1995, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) tem promovido e organizado congressos, seminários e ações na área da EaD.

No que se refere ao processo de legalização da modalidade a distância, a história revela que os normativos buscam acompanhar as transformações ocorridas dentro dos contextos sociopolíticos. Isso fica claro, já na fase inicial aquando da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que tinha como principal função a educação popular. Assim, logo nos anos vinte, a legislação sofreu mudanças já que no país em que nos situamos, a difusão radiofônica era restrita ao uso militar, sendo proibida à sociedade civil. O Decreto n.º 16.657, de 5 de novembro de 1924 definia no seu artigo 51.º que:

“a difusão radiotelephonica (*broasd-casting*) só será permitida ás sociedades nacionaes, legalmente constituídas, que se proponham exclusivamente a fins educativos, scientificos, artísticos e de beneficio público e serão isentas de qualquer taxa”.

Tal documento possibilitou que outras rádios pudessem funcionar oferecendo também cursos para as mencionadas populações. Aqui as igrejas tiveram um papel de destaque ao criarem cursos através da Escola Rádio Postal e escolas radiofônicas (Alves, 2009). O propósito de levar, por este novo meio, educação aos que não tinham escola, reduzindo a distância entre o saber e a localização dos indivíduos, demonstra claramente um dos propósitos fundamentais da EaD, tal como já explicámos com base no contributo de diversos autores (Aretio, 2014; Guri-Rosenblit, 2015; Moore et al., 2003; Taylor, 2001). Enfim, a ideia de equidade de oportunidades possibilitou, com uma nova tecnologia, expandir para um público carente o direito a educação.

A década de 1930 e de 1940, a fase da EaD dita intermediária por Alves (2009), foi de muitos avanços na área educacional: assistiu-se à criação do Ministério da Educação e Saúde, bem como do Conselho Nacional de Educação. E, a partir destas duas estruturas, à construção de um sistema nacional público de ensino, à reforma do ensino secundário e universitário. No que a este diz respeito, assistiu-se à sua padronização federal e à construção da Universidade do Brasil, em paralelo com a construção do Serviço Nacional da Indústria (SENAI). Num tal contexto de profundas reformas, mas também de extremo controle por parte do Estado, foram fundados o Instituto Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1949, duas instituições privadas, que amparadas pelo Decreto n.º 21.111, de 1 de março de 1932 da Presidência da República, se fizeram pioneiras na oferta de cursos profissionalizantes por correspondência. O primeiro curso a distância foi de radiotécnico, em que os manuais de estudo eram enviados por correio a casa do aluno.

Na fase moderna da EaD no Brasil, inicialmente sob regime militar, merece destaque a Lei n.º 5.379 de 15 de dezembro de 1967 da Presidência da República que dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Através dela foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que buscava através de aulas televisionadas e outros recursos audiovisuais, promover a alfabetização a adultos de qualquer idade. No seu artigo 11.º, estabeleceu-se que:

“Os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano a que se refere o artigo n.º 3”.

A Lei ainda dispôs também no seu artigo 10.º sobre a

“Promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou por televisão), objetivando estender a alfabetização funcional, entendendo-se que, para efeito de assistência financeira, só serão considerados os cursos radiofônicos ou por televisão ministrados através de rádio-escolas ou telescolas enquadradas em sistemas organizados, e em proporção ao respectivo número de educandos matriculados e frequentes”.

Mesmo que destinado a um público específico, o uso das tecnologias com fins educativos ganhava presença na vida dos brasileiros à medida que a necessidade de instruir a população se tornava um fator de relevo para o desenvolvimento do país.

Merece, igualmente, destaque o Decreto n.º 65.239, de 26 de Setembro de 1969 do Poder Executivo, que apresentou a estrutura técnica e administrativa do projeto de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais - SATE. Integrando rádio e televisão queria-se alcançar um contingente da população brasileira que não havia sido alcançado pelo sistema escolar: a utilização de um sistema integrado de televisão, rádio e outras tecnologias permitiria atingir toda população escolarizável do país e assegurar um serviço de educação permanente aos adultos. Ainda em 1969, foi criada pelo governo do Estado do Maranhão a Fundação Maranhense de Televisão Educativa, a primeira emissora do Brasil a transmitir aulas por meio do tele-ensino.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 de 11 de agosto, fixa, no seu artigo 25.º (Capítulo IV do Ensino Supletivo), um importante marco do Ensino a Distância no país, ao estabelecer os meios de comunicação como tecnologias educacionais capazes de expandir o conhecimento a grandes massas, rompendo com ideia de que a única maneira de se aprender era nas instituições de ensino:

“§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”.

Fica evidente, que apesar de na lei não constar o termo Educação a Distância, as suas premissas encontram-se claramente apresentadas: a não presença do professor e aluno no mesmo espaço e tempo; a utilização das tecnologias como mediadora do processo educativo; haver uma instituição educativa/formativa a ofertar o curso.

Outro destaque nesta fase é a criação da Associação Brasileira de Teleducação- (ABT), cujo objetivo era implementar estudos que permitissem sustentar programas teleducativos e orientar os que já existiam. Diversos programas foram, então, colocados em prática, como:

- Projeto Minerva, em 1973, ofertava cursos supletivos de 1.º grau através da telecola com apoio do MEC, do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e das Secretarias de Educação de cada estado;
- Projeto SACI (Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares), em 1974, ofertava um programa completo de 1.º e 2.º grau, seguindo o currículo nacional de educação básica, por meio de um sistema integrado de multimídias que incluía rádio, TV-satélite e materiais impressos. O projeto chegou a ganhar prêmios internacionais.
- Telecurso 2.º grau, em 1978, ofertado em parceria com a Fundação Roberto Marinho e Fundação Padre Anchieta, através de programas Telecurso 1.º e 2.º grau em que materiais impressos eram disponibilizados nas bancas;
- Criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC, em 1979, que deu continuidade às teleaulas para o 1.º grau. Também exibir programas de alfabetização por TV do projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Ainda em 1979, com o objetivo de capacitar docentes para trabalhar no interior do país, o governo brasileiro através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) realizou, com caráter experimental, a pós-graduação Tutorial a Distância (Posgrad).

O elevado número de programas e projetos da responsabilidade do governo federal e dos governos estaduais, os grandes investimentos efetuados, a vasta legislação de que aqui demos breve conta, permite concluir que, desde há um século, a EaD tem servido como meio para equacionar os problemas da educação no Brasil. No entanto, apesar do aparente interesse político em ampliar a educação a populações mais vulneráveis, a demanda escolar revela que esses problemas continuam amplos e profundos:

reformulações sucessivas das orientações, currículos fragmentados, abordagem tecnicista, acentuadas discrepâncias regionais são apenas alguns deles.

A partir de 1988, com o fim da ditadura militar e com a implementação de uma nova Constituição Federal, os cursos a distância foram aparecendo de forma muito tímida a nível superior. A título de exemplo, a Universidade de Brasília, realizou os primeiros cursos de pós-graduação na modalidade.

3.2 A Lei 9.394/96 como marco para EaD no Brasil e seus desdobramentos

A Lei 9394/96 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi responsável por estabelecer a estrutura organizacional da educação no Brasil e constituiu-se até hoje como eixo referencial (Gatti, 2021). É nela que, pela primeira vez, aparece o termo Educação a Distância para designar os cursos mediados por tecnologias educativas. Reconhece-se, desta maneira, no plano legal, uma prática que há décadas estava institucionalizada no Brasil e amplia-se a modalidade para o nível superior e para a educação continuada. Além disso, estabelecem-se, de forma clara, as suas bases.

Em consonância, o governo através do Decreto n.º 1.917 de 27 de maio de 1996 do Poder Executivo, criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED), estrutura administrativa cujo objetivo era planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de EaD, colocando em prática um conjunto de ações que buscavam expandir o ensino superior. Mas foi através do Decreto n.º 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998 do Poder Executivo, que o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a regulamentou. Este diploma especifica as condições para a organização da modalidade de EaD, bem como o entendimento a ter em conta. No seu primeiro artigo, esclarece, então, o conceito oficial:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação

Outros pontos importantes abordados no Decreto merecem destaque, como:

- A certificação para a conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação;
- A transferência e aproveitamento de créditos obtidos por alunos em cursos presenciais e vice-versa;
- A forma de ensino flexível que abrangia todos os níveis de modalidade exceto para mestrado e doutorado que possuíam regulamento específico;
- O credenciamento e autorização de cursos eram limitados a 5 anos, renováveis após uma nova avaliação;
- Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, passariam a ter validade nacional;

Cabe-nos ressaltar dois aspectos do mencionado Decreto de 1998: um diz respeito ao credenciamento das Instituições de Ensino e outro aos critérios de qualidade para a oferta de cursos EaD:

§ 3.º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 5.º A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6.º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Fica claro que o governo apresenta preocupação com a qualidade da educação, facto relevante já que, até então, dentro do percurso legal da EaD isso era visível. Agora, estabelece padrões de qualidade específicos que as instituições de ensino, públicas ou privadas, deveriam acolher. Contudo, e segundo Gomes (2009), esta regulamentação, apesar de importante, foi cautelosa e o facto de o governo exigir exames presenciais, deixa implícito uma lisura desta modalidade, enquanto a modalidade a distância seria propícia a irregularidades. A partir do Decreto em causa a modalidade a distância entra numa nova fase, aproximando-se da educação presencial no que tangue à regulamentação e à exigência de qualidade. De forma coerente, ainda em 1998 foram elaborados e publicados pelo Ministério da Educação os primeiros Referenciais

de Qualidade para cursos a distância. A ideia de proporcionar orientações que servissem a criação de cursos na modalidade a distância, criando, em acréscimo, uma identidade para a EaD⁹.

Seguiram-se outras leis, portarias e decretos que foram dando estrutura e legitimidade à modalidade a distância. Em 2001, o governo sancionou a Lei n.º 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 do Poder Legislativo, que instituiu o Plano Nacional de Educação, cujo objetivo era a elevação do nível global da escolaridade e a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, no prazo máximo de dez anos, sendo que, para isso, buscava na modalidade a distância, o meio mais eficiente para alcançar as metas pretendidas. Na letra da lei:

“No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os deficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevadas, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral.”

Neste sentido, foi publicada a Portaria n.º 2.253 de 18 de outubro de 2001, que estabelecia uma avaliação prévia do Ministério da Educação aos planos de ensino das instituições de ensino superior para a oferta de cursos na modalidade a distância. Em 2005, o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 foi revogado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, colocando em vigor o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, com novas diretrizes, parâmetros e perspectivas para a educação a distância no país. Diz o decreto no seu artigo 1.º:

“Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Ao compararmos o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 com o Decreto de n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, percebemos alterações no enfoque conceitual de EaD: o primeiro buscou privilegiar a autoaprendizagem, assente na organização de conteúdos e nos suportes de informação, enquanto o segundo privilegiou a relação professor/aluno, ou seja, a intervenção pedagógica mediada pelas TIC. A mu-

⁹ O detalhamento destes referenciais será objeto de análise em um tópico mais a frente desse trabalho.

dança conceptual não é meramente ideológica, mas, sobretudo, política, revelando os rumos da política pública para a modalidade, com a forte determinação do Estado na formação dos profissionais de educação inicial e continuada.

Importante ressaltar que o Decreto de 2005 detalha mais as regras para EaD, o que certamente foi possível devido aos referenciais de qualidade antes construídos. Importante ressaltar também o credenciamento das instituições de ensino para a modalidade a distância, de que já demos conta no o Capítulo II: são ampliadas as exigências para a autorização e funcionamento das instituições de ensino, incluindo as de ensino superior, estabelecendo-se a necessidade de uma infraestrutura adequada. Diz o Decreto de 2005 no seu artigo 12.º:

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

- a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
- b) laboratórios científicos, quando for o caso;
- c) Polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;
- d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

A alteração da lei em tão curto período impôs às instituições de ensino superior, públicas e privadas, um esforço financeiro para adequarem a estrutura organizacional dos seus cursos as novas exigências. No entanto, esse esforço financeiro foi apontado como um investimento, já que a expansão do ensino superior seria uma realidade a breve trecho. E, na verdade, a partir de 2003, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) houve um aumento significativo na oferta de cursos a distância (Secretaria de Educação Superior, 2014). Verificou-se um salto significativo de 56 novos cursos em 2004 para 321 novos cursos em 2005 (Instituto Monitor, 2006). Segundo o INEP, o ano de 2007, registou um salto de 89.4% na oferta de vagas para EaD em comparação a 2006. Os dados demonstram que em 2007, 1.481.955 novos alunos ingressaram na educação superior, 2,3% a mais em relação a 2006. O maior percentual de aumento de ingressos (6,8%) se deu nas Instituições Federais de Ensino Superior, (IFES), que registaram 151.640

novos alunos em 2007 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015).

Estes dados comprovam que o conjunto de ações promovidas pelo governo para a EaD, nomeadamente, a ampla regulamentação e o forte investimento financeiro no sector ao criar convénios, estabelecer parcerias e promover o aprimoramento dos recursos técnicos, permitiu obter um crescimento do ensino superior no país. Nessa perspectiva de expansão e controle, o governo publicou o Decreto n.º 5.773 de 09 de maio de 2006, que buscava regular, supervisionar e avaliar as instituições de ensino e cursos superiores de graduação. Diz-se no seu artigo 1.º:

Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

§ 1.º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais.

§ 2.º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3.º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Percebe-se que se mantem a preocupação do governo com a qualidade da oferta da educação nos moldes da EaD.

Outro marco regulatório desta modalidade foi o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diferentemente do que aconteceu no resto do mundo em que a Universidade Aberta é uma Instituição, neste país é uma rede (Moore & Kearsley, 2013) em que a parceria da União com Estados e Municípios oferecem cursos e programa de educação superior a distância através de instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. A UAB buscava desenvolver a modalidade a distância com “a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Segundo Gomes (2009), o objetivo prioritário do Sistema UAB era a oferta de vagas voltadas para licenciatura e a formação inicial de professores da educação básica, ou seja, contribuir para uma Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

O Decreto de n.º 9.057/2017, de 25 de maio de 2017, alterou alguns pontos que considerados entraves para o avanço da educação superior no país, ampliando o acesso à educação tanto no ensino superior como no ensino básico, este que anteriormente só poderia ser ofertado em situações emergenciais. As mudanças ocorreram já na própria concepção do que era EaD. Diz-se no seu artigo 1.º:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Ao compararmos com o normativo de 2005, percebemos que o novo Decreto, embora mantenha muito do anterior, reforça a qualificação de pessoal e os critérios de acesso e, sobretudo, substitui a palavra professor por profissional da educação. Esta mudança, que ampliar a prática docente a outros profissionais, que poderá passar despercebida, revela o posicionamento da nova política governamental no que tange à identidade do professor e à sua formação,

Abaixo apresentamos uma tabela (ver tabela 7) que sumaria as concepções de EaD estabelecidas no Brasil, de acordo com os diferentes governos, no período de 1998 até 2017.

Tabela 7: Concepção de EaD no Brasil de acordo com os governos em 1998, 2005 e 2017

Decreto	Governo	Concepção de EaD
N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	Fernando Henrique Cardoso	Artigo n.º 1 - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação
N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Luís Inácio Lula da Silva	caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
N.º 9057, de 25 de maio de 2017	Michel Temer	considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com

Decreto	Governo	Concepção de EaD
		acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Outro ponto importante da nova legislação é a oferta da modalidade a distância para o ensino médio e para educação profissional técnica de nível médio. No que diz respeito ao ensino superior, as mudanças foram assinaláveis, justificadas pelos baixos índices de acessibilidade dos jovens entre 18 e 24 anos a este nível de ensino, sobretudo em comparação a diversos países da América. Para o governo, os baixos índices de acessibilidade, se justificavam pelo fato da EaD, ser uma modalidade recente na educação superior e pela regulamentação desfasada, que não incorporava nem os modelos didáticos, pedagógicos e tecnológicos consolidados no momento presente (Ministério da Educação, 2017).

Várias alterações foram realizadas no ensino superior, como a ampliação e credenciamento das instituições de ensino privado para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância; criação de polos de EaD pelas próprias instituições e credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial, as instituições de ensino poderão oferecer exclusivamente cursos a distância, sem a oferta de cursos presenciais.

Importante destacar que, até o momento, o Decreto de 2017 prevalece no país, apesar de o atual governo ter manifestado vontade em ampliar a educação a distância com a criação de uma Universidade Federal Digital e um Instituto Técnico Digital.

Como forma de melhor ilustrar a evolução das bases legais para a modalidade a distância no Brasil, apresentamo-las na tabela (ver tabela 8).

Tabela 8: Síntese da legislação relevante para regulamentação da EaD no Brasil

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
1924	Decreto no 16.657, de 5 de novembro de 1924 da Presidência da República, 1924, p. 26148.	Regulamenta os serviços de radiotelegrafia e rádio telefonia no Brasil. O decreto institui que a radiofusão seja destinada a fins educativos, científico, artísticos e de benefício público. As especificações do Regulamento foram publicadas no Diário Oficial da União em 14/12/1924.	Arthur da Silva Bernardes	A partir dessa lei surgem as rádios em caráter experimental, sendo que a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é anterior à lei e à primeira rádio educativa do Brasil.
1932	Decreto n.º 21.111, de 1 de março de 1932 da Presidência da República.	Aprova o regulamento para a execução dos serviços de radiocomunicação no território nacional. No Artigo n.º 11 estabelece: O serviço de radiodifusão é considerado de interesse nacional e de finalidade educacional.	Getúlio Vargas	Reforça o caráter educacional das rádios brasileiras.
1937	Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937	Estabelece nova organização do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Artigo n.º 50. institui o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo.	Getúlio Vargas	Institui a radiofusão educativa a rádio passa a ser mais profissional e a Rádio Sociedade do RJ é doada ao Estado brasileiro e mais tarde tornou-se a rádio MEC.
1942	Decreto lei n.º 4073 de 30 de janeiro de 1942	Artigo n.º 1 Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, ramo de ensino secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.	Getúlio Vargas	A partir dele algumas instituições começaram a oferecer cursos profissionalizantes por correspondência: Instituto Universal Brasileiro, Instituto Maior já ofereciam cursos por correspondência anterior a lei.
1967	Lei n.º 5.198 de 3 de Janeiro de 1967 Poder legislativo.	Artigo n.º 1 autoriza a instituir, sob a denominação de "Centro Brasileiro de TV Educativa" uma Fundação com sede e fôro na Cidade do Rio de Janeiro. Artigo n.º 3 O Centro terá por finalidade a produção, aquisição e distribuição de material audio-visual destinado à radiodifusão educativa	Humberto Castello Branco	Criação da TV Educativa.

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
	Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 da Presidência da República.	Artigo nº 1 Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. Artigo nº 4 Autoriza a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL de duração indeterminada.		Criação do MOBRAL. Promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou por televisão), objetivando estender a alfabetização funcional.
1969	Decreto nº 65.239, de 26 de Setembro de 1969 do Poder Executivo.	Cria Estrutura Técnica e Administrativa para a elaboração do projeto de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, incluindo rádio, Televisão e outros meios, e dá outras providências.	A Junta Governativa Provisória de 1969. ¹⁰	Institui um sistema integrado de televisão, rádio e outras técnicas educativas como forma de expandir a escolarização de jovens e adultos no país.
1971	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 do Poder Legislativo, 1971, p. 6377	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Emílio G. Médici	Criação dos cursos de Supletivo serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.
1974	Projeto de Lei nº 1878 de 29 de março de 1974	Institui a Universidade Aberta	Ernesto Geisel	Projeto de Lei que apresenta a Universidade Aberta na Câmara de Deputados. Foi rejeitado pela Comissão de Educação e Cultura em 12/06/1974 e arquivado.
1977	Projeto de Lei nº 3700 de 10 de junho de 1977	Institui a Universidade Aberta	Ernesto Geisel	Buscou retomar o projeto antes rejeitado, sendo novamente rechaçado e arquivado pela Comissão de Educação e Cultura.

¹⁰ A Junta Governativa Provisória de 1969, foi um triunvirato militar que governou o Brasil de 31 de agosto de 1969 até 30 de outubro de 1969.

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
1983	Projeto de Lei nº1751 de 19 de agosto de 1983	Autoriza o Poder Executivo a instituir na educação brasileira, o sistema de Universidade Aberta.	João Figueiredo	A comissão de Educação e Cultura votou novamente contra PL nº1751, justificando a inoportunidade do projeto de lei em 21/05/1986. Arquivado.
1987	Projeto de Lei nº203 de 16 de maio de 1987	Dispõe sobre a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED) que tem por objetivo a pesquisa e o ensino em todos os níveis do saber e a divulgação científica, técnica e cultural, ministrando o ensino. através do rádio, da televisão, de fitas magnéticas e de qualquer outro meio análogo e dirigirá o estudo dos alunos mediante a correspondência, reuniões periódicas e outros sistemas adequados (artigo n.º 2).	José Sarney	Esse projeto de lei foi proposto pelo deputado Lúcio Alcântara e foi arquivado em 05/04/1989.
1990	Projeto de Lei nº4592 de 16 de março de 1990	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil dá outras providências. Fica o Poder Executivo autorizado a criar a Universidade Aberta do Brasil. vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Brasília, destinada a ampliar e democratizar o acesso à educação superior na forma dos Estatutos aprovados por decreto do Presidente da República (artigo n.º 1)	Fernando Collor	Esse projeto de lei tramitou pela casa legislativa até 06/07/1993 onde foi solicitado a retirada do projeto pelo então Ministro Chefe do Gabinete da Casa Civil da presidência da República.
1996	Decreto nº 1917 de 27 de maio de 1996	Institui a Secretaria de Educação a Distância (SEED).	Fernando Henrique Cardoso	Cabia a SEED planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação à distância no Brasil.
	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB		Artigo nº 80- Amplia a modalidade de ensino a distância para todos os níveis e para a educação continuada, como também estabelece de forma mais clara as bases dessa modalidade de ensino.

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
1998	Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998	Regulamenta o Artigo nº 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)	Fernando Henrique Cardoso	Regulamenta a EaD no Brasil. O regulamento apresenta 13 artigos. Referenciais de qualidade. Define conceito para EaD, baseado na autoaprendizagem.
	Portaria nº 301/98, de 7 de abril de 1998	Normatiza procedimentos de credenciamento de Instituições para oferta de cursos a distância		A portaria define os passos para o processo de credenciamento institucional, para cursos de graduação, de educação profissional de nível tecnológico, estabelecendo o prazo de cinco anos para as IE serem avaliadas para um novo credenciamento.
	Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no artigo nº 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.		O Decreto altera a redação especificamente dos artigos 11 e 12 ao acrescentar a lei o credenciamento das instituições que ofertam cursos a distância para a educação profissional de nível tecnológico.
1999	Portaria nº 2.297, de 8 de novembro de 1999	Dispõe sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores.	Fernando Henrique Cardoso	Estabelece diretrizes gerais para verificação e constituição de comissões de especialistas de ensino designadas pela Secretaria de Educação Superior-SESu, para avaliar in loco as condições institucionais e de oferta de cursos superiores.
2001	Lei no 10.172, de 9 de Janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Fernando Henrique Cardoso	Instituiu o Plano Nacional de Educação, elevação do nível global da escolaridade no prazo máximo de dez anos sendo a modalidade a distância um dos elementos para alcançar a meta.

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
	Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.		Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução
	Portaria no 2.253 de 18 de outubro de 2001	Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no artigo nº 81 da Lei n. 9394, de 1996.		Estabelecia uma avaliação prévia do Ministério da Educação aos planos de ensino das IES para o oferecimento de cursos na modalidade a distância.
2002	Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002	Artigo nº 1 Criar Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.	Fernando Henrique Cardoso	Foi instituída uma Comissão de Especialistas nomeada pela Secretaria de Educação Superior para a criação da 2º versão dos Referenciais de Qualidade para cursos a distância.
2004	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Artigo nº 1 Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º , VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Luís Inácio Lula da Silva	O SINAES tinha por finalidade garantir e orientar os processos de melhoria da qualidade da educação superior. Estas medidas estão de acordo com a política pública de expansão do ensino superior através da modalidade a distância.

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
	Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004	Artigo nº 1. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no artigo nº 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.		Institui que os cursos presenciais possam ofertar disciplinas na modalidade a distância desde que não ultrapassem 20% da carga horaria total.
	Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004	Artigo nº 1. Os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância.		Normatiza procedimentos de credenciamento de Instituições para oferta de cursos a distância.
2005	Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o artigo nº 80 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Luís Inácio Lula da Silva	Revoga o decreto no 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998. Traz um novo conceito de educação a distância em que privilegia a relação professor/aluno. Amplia as exigências para a autorização e funcionamento das IE, incluindo as de ensino superior e estabelecendo a necessidade de uma infraestrutura adequada.
2006	Decreto, nº 5.773 de 09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Luís Inácio Lula da Silva	Buscava regular, supervisionar e avaliar as IES e cursos superiores de graduação. 3ª versão do Referencial de Qualidade.
	Decreto, nº 5.800 de 08 de Junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.		O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Seu propósito era expandir o ensino superior para o interior do país através da modalidade a distância
2007	Portaria Normativa 1 e 2 de 10 de janeiro de 2007	Calendário do ciclo avaliativo do SINAES, triênio 2007/2009. Portaria 1 Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Portaria 2	Luís Inácio Lula da Silva	Artigo nº 7 A avaliação de instituições e cursos na modalidade a distância será feita com base em instrumentos específicos de avaliação de instituições e cursos a distân-

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
				cia, editados, mediante iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED), na forma prevista no artigo nº 5, § 4º, III e IV, do Decreto no 5.773, de 2006, até o dia 15 de maio de 2007.
	Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.		Ampliou as funções a CAPES de modo que esta passou a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.
	Parecer CNE/CES nº 195/2007, aprovado em 13 de setembro de 2007	Diretrizes para a elaboração, pelo INEP ¹¹ , dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do artigo nº 60, inciso IV, do Decreto no 5.773/2006.		Os instrumentos de avaliação serão organizados em três documentos básicos: 1) Instrumento de avaliação para Credenciamento Institucional; 2) Instrumento de avaliação para Autorização de Cursos; 3) Instrumento de avaliação para Credenciamento de Polos.
	Parecer CNE/CES nº 197/2007, aprovado em 13 de setembro de 2007	Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do artigo nº 60, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006.		Apresenta diretrizes para elaboração dos instrumentos de avaliação pelo INEP e considerando a atualização dos Referenciais de Qualidade para a Educação Distância, realizada durante os meses de junho a agosto de 2007, com ampla consulta pública à sociedade brasileira;

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
	Portaria nº - 1.047, de 7 de novembro de 2007	Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a modalidade de EaD, nos termos do artigo nº 6 inciso IV, do Decreto 5.773/2006		Aprovação das diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação
	Portaria nº - 1.050, de 7 de novembro de 2007	Aprova, em extrato, os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus pólos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância.		O instrumento será utilizado na avaliação de projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do MEC, em www.mec.gov.br , opção educação a distância.
	Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino		O decreto também estabelece que será considerado para credenciamento das instituições de ensino superior na modalidade a distância uma maior abrangência de polos presenciais para além da sede da instituição. A avaliação será realizada in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004.
2009	Portaria MEC nº 318, de 02 de Abril de 2009	Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.	Luís Inácio Lula da Silva	A operacionalização do Sistema Universidade Aberta sai da responsabilidade da SEED e passa para a CAPES.
2011	Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão	Dilma Rousseff	Cria a Secretaria de Regulação e Supervisão de Educação Superior (SERES) em substituição da Secretaria de Educação a Distância (SEED). O MEC passa por uma nova reestruturação em que são criadas diretorias dentre elas a Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação a Distância a quem compete planejar e coordenar

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	Dilma Rousseff	ações visando à regulação da modalidade a distância. Estabelece um novo Plano de Educação Nacional com novas metas e diretrizes.
2015	Parecer CNE/CES nº: 564/2015	Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância	Dilma Rousseff	A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação designou Comissão para discutir e propor Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância. Constituída por conselheiros da Câmara de Educação Superior, o seu fim é desenvolver estudos e proposições sobre o tema.
2017	Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017	Regulamenta o artigo nº 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Michel Temer	Define um novo conceito para EaD, estabelece que a oferta de pós-graduação lato sensu ead fica autorizada para as IES que obtêm o credenciamento ead, sem necessidade de credenciamento específico. Regulamenta a oferta de cursos ead para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.
	Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.		Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

Ano	Legislação	Sumário	Governo	Observações
2018	Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018	Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.	Michel Temer	Artigo nº 1 Esta Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior - IES credenciadas pelo Ministério da Educação.
2019	Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.	Jair Bolsonaro	Reestruturação do quadro regimental do MEC.
	Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.		As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso

3.3 Referenciais de qualidade para Educação a Distância no Brasil

Como podemos verificar antes, na última década, o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), têm denotado a preocupação de regulamentarem a EaD no Brasil com vista a assegurar a sua qualidade. Tal resultou na elaboração de três documentos: um primeiro denominado de “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância”, foi publicado em 1998; um segundo e um terceiro, denominados de “Referenciais de Qualidade da Educação a Distância”, foram publicados em 2003 e 2007. Estes últimos foram submetidos a apreciação de especialistas, instituições educacionais e sociedade. Todos eles têm norteado as instituições e as comissões de especialistas para analisarem projetos e cursos (Secretaria de Educação a Distância, 2007, p. 2). Passamos a apresentá-los, para depois os compararmos.

Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância, 1998

O documento foi apoiado no Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (artigo 2, inciso 5.º) e elaborado com o propósito de: “orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 1).

“Este documento não tinha força de lei, mas, serviu para orientar as práticas na área e reforçar a necessidade de elevar o nível da formação dos profissionais da educação (...). O desafio de educar e educar-se a distância é grande, por isso o Ministério da Educação estabelece indicadores de qualidade para a autorização de cursos de graduação a distância” (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 1).

Inclui dez indicadores que traduzem a qualidade de um curso a distância.

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico. Este indicador tem como objetivo central, equiparar a graduação a distância a graduação presencial no que se refere não só ao diploma que a partir de então passa a possuir o mesmo valor legal, mas também nos propósitos de qualidade definidos para o ensino superior no país. Dessa forma, a graduação a distância não deverá ser confundida com cur-

dos supletivo de ensino fundamental e médio. Ainda neste ponto são estabelecidas mais 6 medidas operacionais indispensáveis as instituições de ensino superior que desejam ofertar graduação a distância com qualidade, são eles:

- conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem o ensino superior, em especial os das áreas escolhidas;
- atender às orientações do Conselho Nacional de Educação- CNE e aos padrões de qualidade traçados pela SESu/MEC para cada curso superior, respeitando objetivos, diretrizes curriculares nacionais, critérios de avaliação, perfil do profissional, dentre outros, além de explicitar a flexibilização da carga horária e do período previsto para integralização do currículo;
- considerar também sugestões das entidades de classe, conforme a área do curso proposto;
- somente começar a oferta da graduação com o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE, homologado pelo Ministro da Educação (o projeto deve dar entrada na Secretaria de Educação Superior/ MEC para ser avaliado por uma equipe de especialistas na área e em educação a distância; segue, então, com informe técnico-pedagógico, para o CNE que emite parecer de credenciamento da instituição autorização do curso. Esse parecer deve ser homologado pelo Ministro da Educação);
- participar das avaliações nacionais dos cursos superiores de graduação;
- respeitar as exigências que a Lei 9.394/96 estabelece para ingresso no ensino superior: classificação em processo seletivo e conclusão do ensino médio ou equivalente (artigo 44, inciso II) (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p.4)

2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância. Este indicador sublinha que os cursos a distância não são uma cópia do modelo presencial, requerem um desenho, administração, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos específicos. Além disso, confere a liberdade às instituições de ensino para se adaptarem às características do seu público, ainda que pugnando por manter a qualidade dos processos educativos. Admite-se, portanto, da sua parte, diferentes desenhos, múltiplas linguagens, recursos educacionais e tecnológicos, mas atendendo que devem:

- estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu programa a distância;
- iniciar a oferta somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, de forma a garantir continuidade e o padrão de qualidade estabelecido para o curso;

- distribuir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do sistema a distância;
- identificar características e situação dos alunos potenciais;
- preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, adquirir hábitos, habilidades e atitudes, de acordo com suas possibilidades;
- analisar o potencial de cada meio de comunicação e informação (impressos, televisão, internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso de graduação a distância que deseja oferecer e as características de seus alunos;
- pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem usados no programa, oferecendo manuais de orientação aos alunos;
- providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto, durante todo o desenrolar do curso, de forma a assegurar a qualidade no processo;
- apresentar aos alunos o cronograma completo do curso, cumprindo-o para garantir a tranquilidade durante o processo;
- prever os espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação, oferecer a estrutura adequada aos professores responsáveis por esse exercício, inclusive considerando alunos fora da sede, garantindo momentos privilegiados de articulação teoria-prática;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;
- comprometer-se formalmente ante os alunos a, em caso de descontinuidade do programa, motivada pela própria instituição, assegurar-lhes as condições/ certificações necessárias para que possam pedir aproveitamento de estudos em outro estabelecimento ou programa (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 5).

3. Equipe profissional multidisciplinar. Este indicador ressalta a necessidade de as instituições de ensino possuírem professores especializados nas disciplinas ofertadas bem como, a incentivaram um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais, sobretudo entre os das áreas científicas, pedagógico-didáticas e tecnológicas. Cabe a essas instituições dispor de educadores capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto,

- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas,
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes,
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares,
- e) elaborar textos para programas a distância,
- f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos,
- h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de graduação a distância;
- i) apresentar currículo e documentos necessários que comprovem a qualificação dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem a distância;
- j) considerar, na carga horária de trabalho dos professores, o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de educação a distância;
- l) indicar a política da instituição para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 6).

4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno. Este indicador aborda a interação pedagógica que, apesar de facilitada pelas TIC, pode constituir um entrave para alunos mais carenciados. Nesse sentido, determina-se que os cursos a distância devem prever momentos presenciais, preferencialmente no início do processo como forma dos alunos conhecerem seus professores, técnicos de apoio, colegas e, assim, estabelecerem laços com a comunidade acadêmica. Para tal a instituição deverá:

- apresentar como se dará a interação entre alunos e professores, ao longo do curso de graduação a distância e a forma de apoio logístico a ambos;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- informar a previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;

- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números

para contato com professores e pessoal de apoio;

- informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes actividades (matrícula, recuperação e outras);

- garantir que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;

- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados

e/ou plantões de atendimento;

- dispor de centros ou núcleos de atendimento ao aluno –próprios ou convenientes - inclusive para encontros presenciais;

- valer-se de modalidades comunicacionais sincrônicas como teleconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos;

- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo

sites e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso;

- acompanhar os profissionais que atuam fora da sede, assegurando aos alunos o mesmo padrão de qualidade;

- orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o aluno, mas também a promover autonomia para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;

- abrir espaço para uma representação de estudantes que estudam a distância, de modo a receber feedback e aperfeiçoar os processos (Secretaria de Educação à Distância, 2000, pp. 6 e 7).

5. Qualidade dos recursos educacionais. Este indicador faz notar que os materiais utilizados na modalidade presencial não são adequados a modalidade a distância, pois, esta possui uma outra lógica de concepção, produção, linguagem, estudo e tempo específicos. Faz sobressair a variedade de recursos tecnológicos para a produção de materiais impressos, sonoros, visuais, audiovisuais, cabendo à instituição de ensino superior assegurar a sua qualidade, o que passa por:

- considerar que a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores – em momentos presenciais e não – criam ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis;
- incluir no material educacional guia - impresso e/ou disponível na rede Internet – que: a) oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas, b) informe sobre o curso escolhido, c) esclareça como se dará a interação com professores e colegas, d) apresente cronograma e o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que lhe darão segurança durante o processo educacional.
- informar, de maneira clara e precisa, que meios de comunicação e informação serão colocados à disposição do aluno (livros-textos, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto – impresso e/ou disponível na rede – que se articula com outros meios de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- detalhar nos materiais educacionais que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- definir critérios de avaliação de qualidade dos materiais;
- estimar o tempo que o correio leva para entregar o material educacional e considerar esse prazo para evitar que o aluno se atrase ou fique impedido de estudar, comprometendo sua aprendizagem;
- dispor de esquemas alternativos mais velozes para casos eventuais;
- respeitar, na preparação de material, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo;
- considerar que a educação a distância pode levar a uma centralização na disseminação do conhecimento e, portanto, na elaboração do material educacional, abrir espaço para que o estudante reflita sobre sua própria realidade, possibilitando contribuições de qualidade educacional, cultural e prática ao aluno;
- associar os materiais comunicacionais entre si e a módulos/unidades de estudos/séries, indicando como o conjunto desses materiais se interrelaciona, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 7,8).

6. Infraestrutura de apoio. Este indicador remete para a necessidade de as instituições de ensino assegurarem recursos humanos, materiais e tecnológicos adequados aos cursos oferecidos. Cabe-lhe, ainda, propiciar polos de proximidade para

atendimento dos estudantes, com uma adequada infraestrutura de modo a garantir àqueles que estão distantes a mesma qualidade de ensino dos que residem próximos a sede. Assim, a instituição deverá:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meio de comunicação
- dispor de acervo atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, sites na Internet, à disposição de alunos e professores;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como: a) cadastro de alunos e de professores; b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações; c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais; d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos
- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas,
- selecionar pessoal dos centros ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 8,9).

7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente. Este indicador remete assente na ideia de que cada curso a distância deve ser “acompanhado e avaliado em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente” (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 9). A avaliação em causa terá duas dimensões. Uma referente ao aluno, realizada pelo professor e também pelo aluno (auto-avaliação) como forma de promover responsabilidade e senso crítico, devendo ser considerado o seu ritmo e as competências cognitivas, habilidades e atitudes. Outra referente ao curso como um todo incluindo os profissionais que nele atuam. Neste duplo sentido, a instituição deve:

- estabelecer o processo de seleção dos alunos;

- informar, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referente à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum;
- definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto durante o curso (avaliação no processo) como nas avaliações finais;
- definir como será feita a recuperação de estudos e as avaliações decorrentes dessa recuperação;
- considerar a possibilidade de aceleração de estudos (artigo 47, parágrafo 2.º da Lei 9.394/96) e a forma de avaliação, caso haja implicações no período de integralização e no cronograma estabelecidos a priori pela instituição;
- considerar como será feita a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;
- tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido;
- tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações finais, zelando pela confiabilidade dos resultados;
- desenhar um processo contínuo de avaliação quanto: a) à aprendizagem dos alunos b) às práticas educacionais dos professores orientadores ou tutores; c) ao material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (mídiatecas); d) ao currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros); e) ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver); f) à infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso; g) ao modelo de educação superior e de curso de graduação a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interatividade, evasão, atitudes e outros); h) à realização de convênios e parcerias com outras instituições; i) à meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo).
- considerar as vantagens de uma avaliação externa (Secretaria de Educação à Distância, 2000, pp. 10,11)

8. Convênios e parcerias. Este indicador remete para a liberdade das instituições de ensino superior que oferecem cursos a distância em celebrar parcerias com a iniciativa pública ou privada como forma de garantir a qualidade desses cursos. Devido aos altos investimentos que a implementação de um curso envolve, nos profissionais, na infraestrutura tecnológica, nos materiais didáticos, nos serviços de apoio e nos polos de atendimento, tais instituições podem firmar essas parcerias, tendo em conta que:

- poderá celebrar convênios, parcerias e acordos, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto;
- deverá orientar instituições estrangeiras com as quais eventualmente estabeleça parceria quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta;
- deverá informar a instituição responsável pela certificação do curso;
- deverá comprovar, em caso de acordo internacional, de que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 11).

9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância. Este indicador esclarece a importância de se proporcionar a mais ampla informação aos alunos acerca dos cursos a distância; a sua falta tem como consequência o aumento das taxas de evasão. Assim, as instituições de ensino superior devem:

- informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso;
- estabelecer direitos que confere e deveres que serão exigidos: a) pré-requisitos para ingresso; b) número ideal de horas que o aluno deve dedicar por dia/semana aos estudos; c) tempo limite para completar o curso; d) necessidade de deslocamentos para provas, estágios ou laboratórios e locais onde serão realizadas; e) preço e condições de pagamento; f) quais os custos cobertos pela mensalidade e que outros custos os alunos deverão arcar durante o programa (tais como deslocamentos para participação em momentos presenciais, provas, estágios, etc)
- g) materiais e meios de comunicação e informação e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos; h) no caso de cursos on line, indicar as características mínimas que o equipamento do aluno deve ter; i) modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor; j) condições para

interromper temporariamente os estudos; k) informações sobre como poderá ser abreviada a duração do curso, para alunos que tenham demonstrado extraordinário aproveitamento nos estudos, conforme prevê o artigo 47, parágrafo 2.º da Lei 9.394/96 (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 12).

10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância. Este indicador destaca a necessidade de um planejamento rigoroso do investimento realizado pelas instituições de ensino superior de modo que o curso não seja interrompido por esta razão, pelo que instituição deverão:

- desenvolver uma projeção de custos e de receitas realista, levando em consideração o tempo de duração do programa, todos os processos necessários à implementação do curso e uma estimativa de evasão;
- considerar os processos de recuperação e aceleração de estudos e as avaliações extraordinárias – se houver – e seu impacto na previsão de receitas;
- considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição, manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educacionais;
- prever os gastos e investimentos na sede e nos centros e núcleos fora da localidade;
- divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo (Secretaria de Educação à Distância, 2000, p. 13)

Tendo em conta o documento, no seu todo, percebe-se a sua relevância para auxiliar os agentes educativos a conceber, desenvolver e ajustar os cursos na modalidade a distância. Como elemento regulador do Estado a estes níveis, tem um caráter pioneiro, pois só mais tarde, no início do século XXI, começaram a surgir na Europa, África, América do Norte o mesmo tipo de referenciais de qualidade de EaD, promovidos por associações profissionais, agências de certificação e instituições de ensino superior (Kozłowska et al., 2018; Mathes, 2019).

Referencial de Qualidade para a Educação a Distância, 2003

Em 2003, o Ministério da Educação, através da sua Secretaria de Educação à Distância, publicou o “Referencial de Qualidade para a Educação a Distância”, que apresenta poucas alterações em relação ao documento de 1998. Ambos os documen-

tos, ratificam a tendência para a educação híbrida, ao mesclar o modelo presencial e a distância mediante as necessidades dos alunos e as exigências dos cursos, ainda que o último destaque a importância de as instituições de ensino superior adotarem uma abordagem mais global na construção do seu projeto e aponta para um modelo de educação “humanizador e que seja capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes” (Secretaria de Educação à Distância, 2003, p. 3). Vejamos os dez referenciais básicos de qualidade a que as instituições de ensino superior devem ter em atenção ao prepararem seus cursos a distância.

1. Compromisso dos gestores. Este referencial inovador no documento, destaca a importância dos gestores no que diz respeito aos investimentos quer nos recursos humanos quer nos recursos físicos e tecnológicos. Dá a perceber uma preocupação do Estado em garantir que as instituições de ensino assumam responsabilidades não só financeira, mas também na manutenção dos cursos a distância, o passa pela atenção às infraestruturas, aos sistemas de tecnologia e comunicação, à produção de materiais didáticos, à preparação e monitorização de pessoal especializado, como a modificações no arcabouço normativo sobre a EaD. A sua ação também se estende à implementação, gestão e manutenção de polos descentralizados. Assim, em concreto, o gestor deverá:

- informar-se sobre o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);
- sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
- identificar, em conjunto com os profissionais da instituição, quais as áreas com maior probabilidade de sucesso para iniciar o processo de inserção das tecnologias nos cursos de sua instituição e sua oferta a distância; coordenar a definição de um plano estratégico de trabalho e seu cronograma; identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada; buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias, em especial: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infra-estrutura tecnológica, produção de materiais didáticos,

desenvolvimento de sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, implantação de polos descentralizados, preparação da logística de manutenção e de distribuição de produtos (Secretaria de Educação à Distância, 2003, p. 4 a 6).

2. Desenho do projeto. Este referencial difere pouco do versão anterior. Destaca a necessidade dos cursos a distância cumprirem a carga horária exigida dentro dos parâmetros de qualidade definidos para cada nível educacional. O desenho dos cursos deve adequar-se a carga horária que lhe é atribuída, cabendo ao aluno, de acordo com suas experiências e conhecimentos, gerir o tempo de estudos. O documento alerta para o significado do termo flexibilização na EaD, esclarecendo que não significa suprimir objetivos, conteúdos, experimentações e avaliações, mas sim, possibilitar ao aluno aprender no seu ritmo e condições. Nesse sentido as instituições devem responder de forma maleável a esses dois aspetos. Transportando diversos itens do documento anterior, seis novos são apresentados:

- Conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação escolar brasileira, em especial os das áreas escolhidas;
- Atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para cada curso ou programa, respeitando objetivos, diretrizes curriculares nacionais, critérios de avaliação, perfil do profissional, dentre outros, além de explicitar a flexibilização da carga horária e do período previsto para integralização do currículo;
- Considerar também sugestões das entidades de classe, conforme a área do curso proposto;
- Somente começar a oferta do curso ou programa com o parecer do Conselho de Educação competente;
- Participar das avaliações nacionais, como Provão, SAEB, ENEM e estaduais, quando houver;
- Respeitar as exigências que a Lei 9.394/96 estabelece para ingresso no ensino superior: classificação em processo seletivo e conclusão do ensino médio ou equivalente (artigo 44.º, inciso II) (Secretaria de Educação à Distância, 2003, p. 6 a 8)

O que verifica-se de diferente da versão de 1998 é uma abordagem mais intensa da legislação, ou seja, a necessidade das instituições de ensino e cursos a

distância conhecerem a legislação da modalidade e estarem em consonância com as decisões e orientações legais.

3. Equipe profissional multidisciplinar. Este referencial é muito parecido com o do documento anterior. Reforça, no entanto, o papel do professor a distância e amplia as suas funções, destaca a necessidade de ele perceber as mudanças que ocorrem ao trabalhar com tecnologias, seja na modalidade presencial, ou a distância. Aborda também, a relevância em conhecer a lei de Direitos Autorais, já que na modalidade a distância produzem-se materiais impressos e virtuais. No que diz respeito às instituições que ofertam cursos a distância, foi acrescentada mais uma medida (a letra I) que faz menção ao processo de informações ao gestor para o aprimoramento dos processos. Na sua redação:

“A instituição que oferece curso ou programas a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso e ainda dispor de educadores capazes de”:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular de articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
 - c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
 - d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares;
 - e) elaborar textos para programas a distância;
 - f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
 - g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
 - h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;
 - i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo;
- apresentar currículo e documentos necessários que comprovem a qualificação dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem a distância;

- considerar, na carga horária de trabalho dos professores, o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de educação a distância;
- indicar a política da instituição para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados;
- estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento (Secretaria de Educação à Distância, 2003, p. 8,9)

4. Comunicação/interação entre os agentes. Este referencial não apresentou alterações de redação relativamente ao documento anterior.

5. Recursos educacionais. Este referencial sofreu algumas alterações em relação ao documento de 1998: ratifica também a necessidade de os recursos a distância serem pensados e projetados levando em consideração as especificidades da modalidade e seu uso, no entanto, ressalta que no Brasil não existe um modelo único de cursos a distância devendo ser considerada a pluralidade sócio econômica do país. Assim, reforça a importância de serem usados recursos variados, desde os mais avançados em termos tecnológicos até aos mais tradicionais, de modo a alcançar o aluno seja em que lugar se encontre. No que respeita às medidas para construção de um curso a distância encontram-se algumas alterações, nomeadamente as 1, 3, 4, 8, 9.

Na primeira medida, apresenta-se a necessidade de definir as mídias na construção da proposta pedagógica, o que já se encontrava no documento de 1998; a terceira medida denota a preocupação de o material didático abrir espaço para a reflexão do aluno sobre a própria realidade; a quarta medida destaca que os recursos didáticos devem promover a interdisciplinaridade evitando propostas pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas; a oitava medida apresenta a necessidade de utilizar plataformas de aprendizagem por meio de rede (internet e intranet), que possibilitem ao aluno o trabalho colaborativo; a nona medida, recomenda que sejam criados laboratórios virtuais para as disciplinas das áreas de exatas e línguas, bem como ambientes virtuais que favoreçam a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

6. infra-estrutura de apoio. Este referencial apresentou uma única alteração em relação ao documento de 1998: é a indicada com o número 3, referente à necessidade de cada instituição de ensino “definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos polos ou núcleos descentralizados” (Secretaria de Educação à Distância, 2003, p.12).

7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente. Este referencial apresentou uma única alteração em relação ao documento de 1998, indicando que as instituições de ensino devem: “avaliar a participação dos alunos em avaliações nacionais como Provão, SAEB, ENEM” (Secretaria de Educação à Distância, 2003, p.14).

8. Convênios e parcerias. Este referencial não apresentou alterações de redação em comparação ao documento anterior.

9. Transparência nas informações. Este referencial só viu alterado o enunciado, no documento anterior designado por *Editais e Informações sobre Cursos de Graduação a Distância*, passando a designar-se por *Transparência nas Informações*.

10. Sustentabilidade financeira. Este referencial só viu alterado o enunciado que no documento anterior chamava-se *Custos de manutenção e implementação da educação a distância*, passando a designar-se por *Sustentabilidade financeira*.

Referencial de Qualidade para a Educação a Distância, 2007

Esta nova versão do Referencial de Qualidade para a Educação a Distância surge no cenário político de expansão da educação superior no Brasil, que buscou através da modalidade a distância alcançar públicos mais carenciados (Alonso, 2010). Com ela se procurou atualizar as intenções e compromissos que buscavam estimular as iniciativas de criação de cursos a distância pela comunidade acadêmica.

“Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (Secretaria de Educação a Distância, 2007, p. 2).

O Referencial introduziu normas específicas para os polos presenciais, que passariam a fazer parte do processo de avaliação externa e de credenciamento da instituição para modalidade a distância. Como os documentos anteriores, também este considera que não existe um modelo único de educação a distância e reitera a necessidade de os programas apresentarem linguagens, desenhos e recursos educacionais e tecnológicos diversos, adequados sempre a necessidade e condições dos seus estudantes. Deste modo apresenta oito referenciais básicos que devem estar incorporados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, com vista a prepararem os seus cursos a distância:

1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem. Este referencial apresenta diferenças relativamente aos documentos anteriores, pois aborda a necessidade dos cursos se organizarem de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição. Para isso, é necessário apresentar claramente a opção epistemológica de educação e o perfil de aluno que se deseja formar, o que constituirá a base para estabelecer os princípios do processo: organização curricular inovadora, que favoreça a interdisciplinaridade e a contextualização com vista a superar-se o conhecimento fragmentado. Também a avaliação decorre da opção teórico-metodológica.

2. Sistemas de comunicação. Este referencial apesar da mudança de nome (antes “Comunicação/interatividade entre professor e aluno”) não sofreu alterações conceptuais: reafirma a ideia do estudante como centro do processo educacional, a necessidade da interatividade entre professores, tutores e estudantes e destaca a necessidade de se conseguir um sistema de comunicação eficiente que possa atender as exigências de qualidade dos processos pedagógicos.

3. Material didático. Este referencial também sofreu alteração na nomenclatura (antes “Recursos Educacionais”) mas mantém a sua identidade: sublinha que a produção do material didático deve ter em consideração o projeto pedagógico do curso, de modo a promover habilidades e competências específicas, recorrendo a diversas mídias compatíveis com a proposta e o contexto socioeconómico do público a que se destina. Recomenda também a necessidade de os docentes trabalharem de forma integrada e multidisciplinar na produção desse material.

4. Avaliação. Este referencial sofreu igualmente alteração na nomenclatura (antes “Avaliação de qualidade contínua e abrangente”) mas preserva a ideia de que a avaliação de um curso deve contemplar duas dimensões: da avaliação da aprendizagem, para que o aluno alcance os objetivos propostos, competências, habilidades e atitudes; da avaliação institucional, para que as instituições consigam melhorias nos processos pedagógicos. Sublinha-se o que já estava contemplado no documento de 2003: para um curso superior a distância possua qualidade há que investir na avaliação contínua, tendo em conta as seguintes dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; instalações físicas; e meta-avaliação.

5. Equipe multidisciplinar. Este referencial sofreu ligeira alteração na nomenclatura (antes “Equipe Profissional Multidisciplinar”) mas a ideia que veicula mantém-se: ter uma equipe multidisciplinar composta por professores, tutores e pessoal técnico-administrativo. O detalhe das funções de cada um destes profissionais é ampliado e destacada a importância da sua qualificação constante.

6. Infraestrutura de apoio. A nomenclatura deste Referencial manteve-se e o seu texto sofreu poucas alterações, que incidiram na infraestrutura que são os polos presenciais e seu período de funcionamento, bem como na sua composição e ações da “Coordenação académico operacional”. A intenção foi robustecer o suporte dos cursos a distância.

7. Gestão académico-administrativa. Este referencial apresenta diferenças (antes “Compromisso dos gestores”) em relação ao que é mencionado no documento anterior. Agora explicita de forma mais detalhada como deverá se integrar a gestão académica aos demais processos institucionais. Sugerindo inclusive, que a instituição deva apresentar em seu projeto de sistema de educação a distância, um referencial de qualidade em seu processo de gestão que contemple o atendimento a serviços básicos de sistemas: (administrativos, logística, banco de dados, avaliação, cadastro, gestão de atos académicos, registro de resultados, gerenciamento de conteúdo para professor)

8. Sustentabilidade financeira. Este referencial apresenta poucas alterações em comparação com o anterior: reafirma os altos investimentos para implementação

de cursos a distância no que tange a infraestrutura, recursos humanos especializados, recursos tecnológicos de ponta, produção de material didático, implementação de polos presenciais equipados, etc. Para que garantir a sustentabilidade financeira a instituição de ensino superior deve planejar investimento de curto e médio prazo, sendo que os custos, devem estar em acordo com o projeto político pedagógico da instituição que o faculta.

De modo a clarificar ainda mais os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, apresentaremos na tabela 9 uma relação comparativa dos três documentos antes descritos, e também uma síntese da legislação relevante para a elaboração desses documentos (ver tabela 10).

Tabela 9: Comparativo dos referenciais de qualidade publicados em 1998, 2003 e 2007

1998	2003	2007
Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o Ensino Superior como um todo		Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
Desenho do projeto: a identidade da educação a distância	Desenho do projeto	
Equipe profissional multidisciplinar	Equipe profissional multidisciplinar	Equipe multidisciplinar
Comunicação/interatividade entre professor e aluno	Comunicação/interação entre os agentes	Sistemas de comunicação
Qualidade dos recursos educacionais	Recursos educacionais	Material didático
Infraestrutura de apoio	Infraestrutura de apoio	Infraestrutura de apoio
Avaliação de qualidade contínua e abrangente	Avaliação contínua e abrangente	Avaliação
Convênios e Parcerias	Convênios e parcerias	
Edital e informações sobre o curso de graduação a distância	Transparência nas informações	
Custos de implementação e manutenção da graduação a distância	Sustentabilidade financeira	Sustentabilidade financeira
	Compromisso dos gestores	Gestão Acadêmico-Administrativa

Nota: Destacado a **bold** encontram-se os itens comuns aos três referenciais.

Tabela 10: Síntese da legislação federal relevante na elaboração dos referenciais

Decretos Federais	Ano	Caraterísticas
Nº 2494/98	10 de fevereiro de 1998	Regulamenta o artigo nº 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Governo: Fernando Henrique Cardoso.
Nº2561/98	27 de abril de 1998	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no artigo nº 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Governo: Fernando Henrique Cardoso
nº 5622/05	19 de dezembro de 2005	Regulamenta o artigo 80.º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Governo: Luiz Lula da Silva
nº 5773/06	09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Governo: Luiz Lula da Silva
nº 5840/06	12 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Governo: Luiz Lula da Silva.
nº 6303/07	13 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos n.ºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Governo: Luiz Lula Da Silva

3.4 A implementação do sistema de Universidade Aberta do Brasil e a expansão do ensino superior.

A Universidade Aberta do Reino Unido, pioneira no modelo preparatório de EaD no mundo e classificada entre as três melhores instituições de ensino superior no país, serve de referência para as demais Universidades Abertas que surgiram em diversos países (Moore & Kearsley, 2013). O seu modelo influenciou parlamentares brasileiros nas décadas de 1970 e 1980 que pretendiam para o Brasil um modelo semelhante com o propósito de democratizarem o ensino superior. Foram diversas as tentativas para implementação da UA no Brasil, vários foram os projetos de lei que

passaram pela Câmara de Deputados e que foram arquivados pela Comissão de Educação e Cultura, com justificativas de que a “sua implementação deve ser (...) precedida de estudos mais amadurecidos a respeito do problema” (Projeto de Lei n.º 1.878, de 25 de março de 1974) ou por “inoportunidade do projeto de lei” (Platon, 1983). Anos se passaram até que impulsionada pela política pública de expansão do ensino superior ao interior do país, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada através do Decreto n.º 5.800 de 8 de Junho de 2006 do Poder Legislativo. O seu propósito inicial era expandir o ensino superior. No seu artigo 1º, parágrafo único, diz-se:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

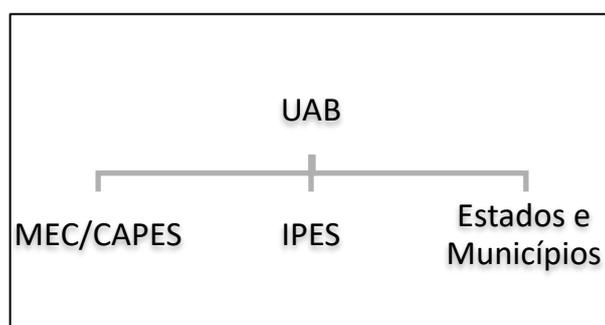
Ao analisarmos o normativo em pormenor percebemos que o modelo da UAB do Brasil, mesmo alinhada a alguns dos princípios preconizados por outras Universidades Abertas possui especificidades, visto ser um sistema em que as universidades públicas podem aderir, desde que cumpram os requisitos estabelecidos pelo governo. Não exige a criação de uma nova instituição de ensino superior pública, articula-se com as já existentes: não é uma instituição, mas sim uma rede (Moore & Kearsley, 2013); não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições (Alves, 2009). Enfim, representa um sistema integrado pela participação de três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) no qual, instituições públicas de ensino superior, mediante acordos de cooperação e convênios, recebem financiamentos para oferecerem cursos a distância de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Segundo, Costa e Pimentel (2009), a dita estrutura está assente em três pilares, articulados entre si:

1. O Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela coordenação nacional do sistema UAB em que responde pela articulação institucional, avaliação, fomento e indução de modelos de qualidade;
2. As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), responsáveis pelo desenvolvimento do projeto pedagógico, gestão acadêmica e administrativa e certificação dos alunos;
3. Os municípios e estados, responsáveis pela infraestrutura dos polos presenciais com base nos parâmetros definidos pelo sistema UAB.

Esta estrutura organizacional pode ser representada na seguinte figura:

Figura 2: Estrutura organizacional da UAB



Outro ponto que devemos destacar do Decreto n.º 5.800/2006, é que o Sistema UAB do Brasil prioriza os cursos de formação e capacitação dos professores do ensino básico, revelando a intencionalidade do governo em o utilizar para solucionar a carência destes profissionais, mas também como propósito para alcançar as metas de aumento ao acesso ao ensino superior e melhoria da qualidade da educação, estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação, para o decênio 2001-2011.

Com a inserção do Sistema UAB no cenário educacional, as vagas para o ensino superior aumentaram: de 2007 a julho de 2009 foram criadas 187 mil novas vagas e instalados mais de 700 polos de apoio presencial, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED) 2009. Entretanto, o número crescente de polos acabou por revelar a fragilidade do sistema, encontrando Alonso (2010) dois fatores que contribuíram para essa situação: crescimento exponencial da EaD que não foi acompanhada pela qualidade da oferta, revelando que quanto mais alunos aderiam ao programa, menos os sistemas respondiam a formação mais adensada; e falta de infraestrutura dos polos presenciais da UAB que apresen-

tavam os mais diversos problemas por não suportarem a capilarização do sistema EaD no país ocasionando, um elevado número de abandonos dos cursos.

Dentre os problemas que emergiram, destacavam-se os relacionados com o “mau funcionamento ou inexistência da rede internet, a falta de bibliotecas e a precariedade na formação dos recursos humanos envolvidos nas coordenações locais/tutoria” (Alonso, 2010, p. 14). Mas, as fragilidades do Sistema UAB poderão ser melhor compreendidas quando analisamos a implementação da EaD enquanto parte de um conjunto de políticas públicas criadas pelo governo brasileiro, com destaque para a necessidade de corrigir assimetrias educacionais de forma célere, especificamente no acesso ao ensino superior e na formação inicial e continuada exigida pela Lei de Diretrizes e Bases,

De acordo com (Rondelli, 2002), a emergência com que as instituições de ensino tiveram que se adaptar à EaD exigiu novas formas de gestão organizacional ainda pouco testadas tanto no Brasil como internacionalmente. Ainda de acordo com o autor, a cultura institucional do país com seus vícios, burocracias e a necessidade de controle externo da qualidade das novas metodologias, acabaram por gerar inseguranças e falhas. No relatório sobre o crescimento dos cursos na modalidade a distância apresentados pela Secretaria de Educação Superior (SESU) no ano de 2014 estas e outras razões são enunciadas e exploradas. Ai se diz que no período de 2003 a 2013, o crescimento da graduação na modalidade a distância foi exponencial: em 2003, as matrículas na graduação correspondiam a menos de 50 mil; em 2013, era de 1 milhão e 100 mil alunos matriculados, o crescimento é de 2200% (Secretaria de Educação Superior, 2014).

Em 2014, o censo da ABED revelou que a maiorias das instituições formadoras participantes no estudo (78%) se organizavam de forma centralizada, ou seja, um único setor, departamento, unidade ou grupo era responsável por todas as ações da EaD, e que 63% destas instituições possuíam pelo menos um polo de apoio presencial. O censo também revelou que 85% das instituições não estavam vinculadas ao sistema da UAB por serem, na sua grande maioria, privadas; e que das IPES participantes apenas 41% estavam vinculadas ao sistema UAB. Estes dados evidenciaram as fragilidades de um sistema que não estava, de facto, preparado para atender a

crecente demanda nem para perceber o caráter complexo e dinâmico da modalidade em causa.

Outro ponto que o censo destacou foi o avanço da iniciativa privada no processo de expansão do ensino superior, facilitado pelas políticas públicas do governo para EaD; e por fim, mas, não menos importante, destacamos a baixa participação das IPES no sistema UAB, o que revelou a resistência e conservadorismo da academia com a modalidade a distância (Alonso, 2010; Kipnis, 2009).

Como política pública somada a outras iniciativas governamentais e com o propósito de democratizar o acesso ao ensino superior, a UAB passou a fazer parte da Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo Ministério da Educação em 2017. Entretanto, o contingenciamento de recursos viu-se como uma das suas fragilidades visto que, a forma de pagamento dos docentes, tutores, coordenadores e outros profissionais do programa é realizado através de bolsas de estudo e pesquisa, enfraquecendo, as relações de trabalho pois, não permite às instituições públicas do ensino superior a incorporação dos investimentos em EaD no orçamento anual das mesmas (Arruda, 2018). Arruda (2016, p. 115), já destacava outros pontos de fragilidade da UAB:

o reconhecimento interno dos esforços realizados para promover a formação de milhares de alunos de diferentes lugares do Brasil, uma vez que na maioria das instituições a oferta de vagas por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil está descolada das práticas e processos convencionais utilizados pelas IPES; Além disso, outros processos como definição de docentes, políticas de gastos, processos seletivos para contratação de pessoal, políticas de produção de materiais didáticos e outros são decididos, inúmeras vezes, por instâncias internas aos setores de EaD – o que ajuda a aprofundar ainda mais o distanciamento entre educação presencial e a distância.

Para Kipnis (2009), o facto da UAB ser restrita as IPES acabam por criar uma dependência do poder público e suscetível a mudanças política/partidária. Na atualidade o sistema UAB continua a perseguir o objetivo de possibilitar o acesso ao ensino superior de cidadãos carenciados. Nessa trajetória, muitos são os desafios, como já mencionamos. No entanto, a falta de recursos orçamentários, precarização do trabalho dos professores e tutores, ausência formativa dos profissionais, organização e qualidade dos cursos, gestão, desatualização do sistema de tecnologias, diferenças regionais, a falta de infraestrutura nos polos ainda são deficiências a serem supera-

das. No entanto, a UAB resiste, sobretudo, ao sucateamento orçamentário do governo federal e da falta de diretrizes claras por parte dos órgãos que a gerem. A política de expansão do ensino superior no Brasil, suportada pela Universidade Aberta, não deveria estar atrelada a essa cadeia perversa e infelizmente ainda tão comum, nos programas federais de formação de professores no Brasil.

3.5 Referenciais normativos-legais

Nesta parte do nosso trabalho, apresentaremos de que modo realizamos a análise dos normativos legais para a educação a distância no Brasil. Com o objetivo de compreender como foram criadas e desenvolvidas as políticas públicas para a modalidade a distância ao longo da história e da formação docente para nela atuar, sistematizamos a legislação sobre EaD no Brasil. Partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, considerada o marco legal da EaD no Brasil, e, utilizando as ferramentas de pesquisa e análise implementadas online, quer no Portal do Ministério da Educação do Brasil¹², quer no Portal da Legislação¹³; no Diário Oficial da União¹⁴ e no Portal da Câmara dos Deputados¹⁵, foi possível avançar e recuar, através das hiperligações disponíveis nas peças legislativas, de modo a fazer uma busca exaustiva de toda a legislação.

Além disso, a consulta dos referidos portais, tendo por base as palavras chave de pesquisa: “rádio educativa”, “radiofusão educativa”, “cursos por correspondência”, “cursos profissionalizantes”, “TV educativa”, “Curso Supletivo”, “Universidade Aberta”, “Secretaria de Educação a Distância”, “tecnologias educativas”, “Referenciais de Qualidade”, “Sistema Universidade Aberta”, permitiu aceder a um vasto conjunto de documentos oficiais que não era possível identificar no processo acima descrito. Desse modo, foram efetuadas análises aos mais variados documentos oficiais do governo brasileiro como: leis, decretos lei, projetos de lei, decretos, portarias,

¹² <http://portal.mec.gov.br/>

¹³ <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

¹⁴ www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao

¹⁵ www.camara.leg.br

pareceres e resoluções tendo como objetivo traçar um percurso histórico da legislação brasileira para a modalidade a distância. Para esse efeito, foram usados cinco critérios de análise: período do acontecimento, tipo de documentação, sumário, governante da época, e observações do pesquisador.

Enquanto critério de inclusão da legislação no estudo, levou-se em conta que apesar de muitos documentos anteriores a 1996 não explicitarem o termo EaD, havia neles as premissas da modalidade, como anteriormente já nos referimos e consubstanciada pela bibliografia referente. Importa clarificar que a grande maioria dos documentos consultados possuíam hiperligações em que foi possível acessar registos de legislações anteriores e posteriores, que por determinações governamentais foram alteradas e ou mantidas. Essas hiperligações geralmente disponibilizadas em artigos da lei em que ocorreram alterações, propiciou uma análise mais pormenorizada dos documentos em consulta e nos possibilitou avançar e ou retroceder em períodos da história brasileira. O ciclo retroativo foi realizado em muitos documentos o que nos fez chegar ao ano de 1924, como ponto de partida em termos legais para a modalidade a distância no Brasil.

A análise documental possibilitou traçar uma linha do tempo de 96 anos sobre a EaD no Brasil com início em 1924 até 2020. Foram analisados um total de 200 documentos da legislação brasileira de diferentes tipologias sendo que destes foram selecionados 48 documentos que no nosso entender demarcaram as políticas públicas relativas a educação a distância no país, devido a sua importância e expressividade histórica. Os resultados da análise destes 48 documentos foram sumariados na tabela 9. Paralelamente, foram analisados também os três Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância produzidos pelo MEC nos anos de 1998, 2003 e 2007 onde foi estabelecida uma análise comparativa destes documentos com o objetivo de traçar um retrato mais fiel possível da realidade da EaD no Brasil. O quadro comparativo e a análise realizada encontram-se disponíveis na tabela 10.

De modo a aclarar ainda mais compreensão das políticas públicas destinadas a modalidade a distância a partir do seu marco regulatório, foi também realizado uma análise comparativa das diferentes concepções de educação a distância estabelecidas no Brasil, a partir dos decretos presidenciais (tabela 8).

As análises aqui realizadas, deram origem a um quadro síntese da legislação brasileira para EaD e que serviu para respaldar teoricamente a construção das entrevistas e inquéritos aplicados no estudo 2 desta pesquisa.

3.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo abordamos as políticas públicas para a educação a distância no Brasil a partir de uma análise detalhada da legislação brasileira ao longo de 96 anos. Esta linha do tempo da legislação para a EaD, nos possibilitou tecer algumas considerações no que diz respeito a história da educação a distância no Brasil e seus desdobramentos até os dias atuais.

Iniciamos a nossa abordagem, através das reformas educativas efetuadas no Brasil na década de 90, no âmbito da EaD, por ser este o período que demarca oficialmente a modalidade no país. Nesse ponto, observamos que a educação a distância no Brasil, tem uma história bem estabelecida e anterior ao marco que a institucionalizou e que, apesar de não levar a denominação educação a distância, consideramos que as premissas da modalidade já se faziam presentes.

Verificamos que a EaD existia a margem da sociedade educacional clássica, entretanto, as reformas empreendidas pelo governo durante quase um século, permitiram que de forma gradual e em acompanhamento ao desenvolvimento das tecnologias de cada época, o ensino a distância fosse sendo incorporado na vida dos brasileiros a luz da legislação. Nesse quesito, percebemos um certo paralelismo entre os governos anteriores e os atuais no que diz respeito, a utilização da EaD enquanto política de acesso a educação.

Ainda dentro do processo de análise da legislação, debruçamo-nos sobre os referenciais de qualidade para modalidade estabelecidos pelo governo e verificamos que estes, serviram durante muitos anos como norteadores de boas práticas para professores, mas, sobretudo, para as IES que necessitavam de cumprir à risca as indicações, para obter o credenciamento do curso.

Realizamos um comparativo dos referenciais, destacando as mudanças e permanências dos critérios de qualidade promovidas pelo governo de cada período e

constatamos que foram pouco significativas. Atentamos ainda, para o fato do Brasil ser um dos países pioneiros nesse tipo de documento.

A análise da legislação, também nos permitiu identificar mudanças na concepção de EaD em três mandatos presidenciais, revelando, a política de educação adotada por cada governo. A mudança de pequenos trechos ou palavras na lei, davam indícios de como seriam desenvolvidas as políticas educacionais de cada época no que tange a EaD. Dessa forma, verificamos que no ano de 1998 a concepção da EaD tinha o foco nas tecnologias e na autoaprendizagem, já em 2005, a concepção centrou-se na mediação didático pedagógica, sendo o professor interveniente do processo, em 2017, a palavra professor foi substituída por profissionais da educação e palavras como pessoal qualificado, políticas de acesso e acompanhamento e avaliações compatíveis foram incorporadas a lei, dando indicações claras da política governamental adotada. Importa dizer, que atualmente vigora no Brasil a concepção de 2017.

Por fim, destacamos a implementação da Universidade Aberta do Brasil enquanto política pública de acesso ao ensino superior, constatamos que esta, sustenta o processo de formação docente público e gratuito potenciado pela EaD. Sabe-se que, diferentemente de outros países, no Brasil a Universidade Aberta é um programa de caráter emergencial apoiada nas instituições públicas de ensino superior.

Alguns constrangimentos relacionados a UAB são identificados: a precarização do trabalho docente marcada pela baixa remuneração, ausência de vínculo trabalhista para docentes, excesso de trabalho, falta de condições para o desenvolvimento do trabalho; a centralização de recursos por parte do governo; a falta de segurança enquanto política emergencial e provisória. A necessidade de mudanças que assegurem a continuidade da UAB de modo efetivo e integrado as IPES são soluções modestas que podem alterar o cenário de degradação da UAB.

Capítulo 4 - Investigação Empírica

Nos capítulos anteriores desta tese, centrada na EaD, analisamos o seu historial através das diversas gerações que a revisão da literatura revela, dos conceitos que a fundamentam e dos modelos que subjazem ao seu funcionamento, bem como da especificidade da formação docente requerida. Analisámos, ainda, os normativos legais e as políticas públicas brasileiras que a têm enquadrado, as conceções que lhes foram atribuídas ao longo de duas décadas, dando especial destaque aos critérios de qualidade para a educação a distância.

Esta análise permitiu identificar, pormenorizadamente, as diferentes conceções de EaD estabelecidas no Brasil, refletidas nos decretos presidenciais e suas implicações nas políticas de formação de professores. Possibilitou, também, traçar uma linha do tempo de 96 anos sobre a EaD no Brasil, com início em 1924 até 2019.

Considerámos igualmente pertinente, explicar de que modo a Universidade Aberta do Brasil, enquanto política pública de formação de professores, está vinculada a UNEB/UNEAD, contexto desse estudo. Colocando-se o problema no contexto macro do Brasil, restringimo-nos à Universidade do Estado da Bahia, mais precisamente à Unidade Académica de Educação a Distância, credenciada ao sistema Universidade Aberta do Brasil.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é a maior instituição pública do ensino superior do Estado e foi fundada em 1983. É mantida pelo Governo do Estado da Bahia, através da sua Secretaria de Educação, está estruturada em um sistema multicamp, que agrega diversos polos universitários, e se faz presente geograficamente em todas as regiões do Estado.

Atualmente, são 30 departamentos instalados em 24 campus com sede em Salvador capital da Bahia, onde está localizada a administração central da IES. A UNEB oferta mais de 150 opções de cursos na modalidade presencial e a distância nos níveis de graduação e pós-graduação, sendo a instituição líder na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, responsável por mais de 50% desses

curso em todo Estado. A escolha da UNEB/UNEAD, para a realização desse estudo, obedeceu aos seguintes critérios:

- acessibilidade privilegiada onde tínhamos contatos, que nos permitiu uma entrada mais livre, um maior acolhimento e sensibilidade à dinâmica investigativa;
- a UNEB ser vinculada ao sistema Universidade Aberta do Brasil, que é uma política pública do governo federal no âmbito da modalidade a distância e um dos temas da nossa investigação;
- a predominância e abrangência da UNEB na oferta de cursos na modalidade a distância no Estado da Bahia e o alcance dos seus cursos EaD nos territórios de identidade, no âmbito da graduação e especialização.

Tendo por referência este quadro teórico e a legislação, apresentaremos neste capítulo o trabalho de investigação empírica que realizámos centrado num problema que se nos colocou como docente: os professores brasileiros são formados para atuar na modalidade a distância? De facto, apesar do número expressivo de normativos legais para EaD referirem-se à necessidade do processo formativo do professor, à qualidade dessa formação e à garantia do Estado enquanto provedor desse processo, a nossa experiência apontou dissonância entre o que consta na lei e a nossa observação neste contexto. Essa dissonância, que nos parece relevante, levou-nos a estabelecer os objetivos que desencadearam e orientaram este trabalho e que são apresentados no tópico a seguir.

Em concreto, apresentaremos o desenho da investigação, no respeitante às opções metodológicas e aos estudos que implicou; explicaremos os procedimentos e instrumentos de recolha de dados (entrevistas e questionário), participantes, tratamento de dados e interpretação dos resultados. Explicitaremos, ainda, a forma como foi acautelada a credibilidade da investigação. No capítulo seguinte apresentaremos a análise e tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas e questionários aplicados aos professores e gestor da IES, fazendo a integração da informação recolhida, como deve acontecer aquando do uso de métodos mistos, para o delineamento das conclusões.

4.1 Preparação da investigação

Neste tópico sistematizaremos o problema que nos orientou, objetivos e desenho da investigação, bem como os procedimentos de autorização, para cumprimento de requisitos éticos da pesquisa com seres humanos. Como antes mencionámos, o problema que colocámos, formulado como pergunta, é o seguinte:

No contexto brasileiro, em particular na UNEB/UNEAD, como se entende que os professores são formados para atuarem na modalidade a distância?

Para dar resposta a este problema, considerámos de grande relevo ter o depoimento de atores envolvidos no ensino que concretiza a modalidade a distância: professores e gestão da instituição tendo por referência questões cruciais que o quadro normativo-legal suscita quando comparado com o contexto prático. Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos:

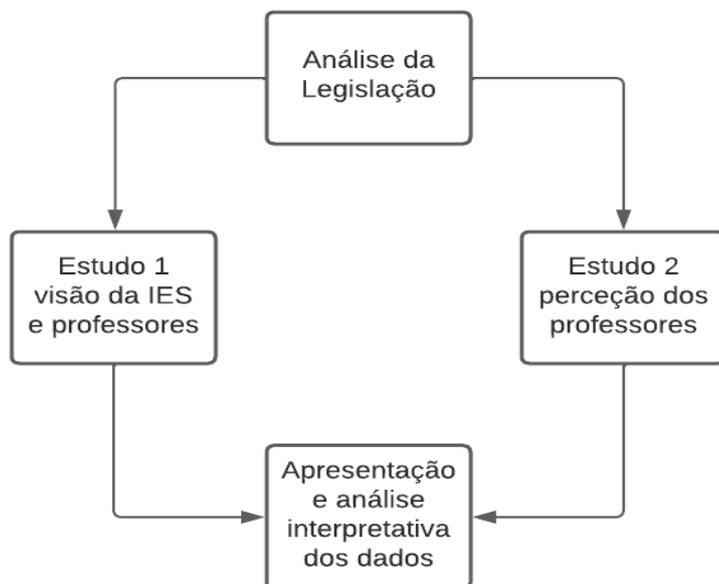
1. Compreender a visão da IES através do gestor e dos professores em relação aos processos formativos e profissionais, vantagens e constrangimentos para lecionar na modalidade e competências e contributos para EaD.
2. Identificar a percepção dos professores em relação ao percurso formativo e profissional, vantagens e constrangimentos para lecionar na modalidade e competências e contributos para EaD.
3. Comparação entre os dados recolhidos para responder aos objetivos 1 e 2 e o que está preconizado na legislação?

Para prosseguir e cumprir estes objetivos, delineámos uma investigação composta por dois estudos, que passaremos a apresentar.

Baseando-nos em Creswell (2013) e Creswell e Clark (2018), a nossa investigação recorre a métodos mistos. O Estudo 1, orientado pelo primeiro objetivo tem um carácter qualitativo, uma vez que quisemos dar voz a participantes com responsabilidades de gestão das instituições e da própria formação docente; o Estudo 2, orientado pelo segundo objetivo, tem um carácter quantitativo, dado que foi nossa intenção abranger um conjunto alargado de professores, que responderam a uma técnica estruturada de recolha de dados.

O desenho adotado faz um paralelo convergente de maneira a integrar com o propósito de comparar ou combinar os resultados de modo a obter uma perspectiva ampla e profunda do fenómeno e uma maior riqueza interpretativa (ver figura 3).

Figura 3: Desenho da investigação



Para solicitar autorização à instituição, foi feito contacto prévio por correio eletrónico, no final do mês de julho de 2018, com Vice-Reitora da instituição, no sentido de auscultar a possibilidade de realização da investigação. Confirmada a disponibilidade, seguiu-se uma reunião, agendada, para o início do mês de agosto, na Pós Reitoria de Pesquisa e Ensino da UNEB, onde explicámos nesse contacto os objetivos a prosseguir, garantindo a confidencialidade das informações obtidas. Após autorização da Vice-Reitora, formalizamos o pedido através de uma carta, ao Coordenador Geral da UNEAD, solicitando a colaboração dos professores e do gestor na investigação. Recebemos de imediato a sua resposta positiva.

4.2 Estudo 1

Conforme mencionamos antes, o desenvolvimento do Estudo 1 esteve voltado a compreender a visão da IES através do gestor e dos professores em relação aos processos formativos e profissionais, vantagens e constrangimentos para lecionar na modalidade e competências e contributos para EaD. Tratou-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória, que pretendeu ouvir em discurso direto, mediado por um guião de entrevista semiestruturado e por nós construído a perceção do gestor e dos professores.

De modo mais específico, relativamente ao gestor, pretendemos ainda:

- Saber como a IES se estrutura e se organiza para o desenvolvimento da modalidade a distância;
- Conhecer sua opinião e objetivos pretendidos em relação as ações formativas promovidas pela IES para EaD;
- Compreender quais as dificuldades percecionadas pela IES nas ações de formação;
- Verificar quais as competências exigidas pela IES para que os professores lecionem nos cursos a distância;
- Compreender quais os contributos da formação para a qualidade dos cursos EaD desenvolvidos na IES

No que diz respeito aos professores, objetivamos especificamente:

- Compreender se a formação inicial dos professores os preparou, em seu entender, para lecionarem na modalidade a distância;
- Conhecer o percurso formativo do professor EaD;
- Conhecer o percurso profissional do professor EaD;
- Compreender as competências percecionadas pelos professores e que lhes são exigidas pela IES para a docência a distância;
- Conhecer quais os contributos da docência EaD para a melhoria da prática educativa;
- Indagar de que modo os professores veem a formação para EaD como um contributo para seu percurso profissional e para o sistema educativo em geral.

Participantes

Este estudo envolveu o Coordenador geral da UNEAD, que é responsável por planejar, coordenar, executar e controlar as atividades da UNEAD. Participaram ainda oito professores efetivos e ou com contrato temporário para o exercício das funções de professor formador na UNEAD nos cursos de licenciatura na modalidade a distância. Para a composição deste segundo tipo de participantes, contactámos por email com vinte professores, sendo que quinze demonstraram disponibilidade para colaborar connosco. Destes quinze, demos preferência ao que estavam geograficamente situados na sede da instituição, o que reduziu para dez professores participantes, sendo que dois por motivos pessoais e de última hora cancelaram as entrevistas, não sendo possível agendar mais qualquer outra data para a realização das mesmas.

Foram oito professores participantes do estudo. As entrevistas foram realizadas na própria instituição de acordo com a disponibilidade de datas e horários dos participantes. Na tabela é feita a caracterização dos participantes do Estudo 1.

Tabela 11: Caracterização dos participantes do Estudo 1

Participantes	Idade	Grau acadêmico	Área de Atuação	Tempo de Serviço	Tempo na EaD
Coordenador	42	Doutor	Gestor	10 anos	04 anos
Professor A	58	Doutor	ECH	44 anos	13 anos
Professor B	47	Mestrado	ECH	21 anos	07 anos
Professor C	43	licenciatura	ECH	15 anos	07 anos
Professor D	55	licenciatura	ECH	23 anos	14 anos
Professor E	44	Mestrado	ECH	15 anos	02 anos
Professor F	55	Mestrado	ECH	20 anos	10 anos
Professor G	39	Mestrado	ECH	14 anos	01 ano
Professor H	49	Mestrado	MCN	25 anos	10 anos

Instrumentos

Optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que as questões derivaram de um planejamento prévio, seguindo uma ordem lógica e prática de modo, a permitir o máximo de informações e oportunidade de expressão aos participantes (Amado, 2014).

A construção da entrevista esteve apoiada no nosso referencial teórico e na análise da legislação e foram compostas em duas versões, sendo uma dirigida ao gestor da IES e outra aos professores. Inicialmente, constituímos um guião a partir de quatro categorias para cada versão, aos quais correspondem objetivos específicos. Essas categorias são as que, em seguida, se apresentam e se operacionalizam em subcategorias, como passaremos a descrever.

O guião para o gestor (Anexo 2)

Categoria 1- Estrutura e organização da Universidade para a EaD- As questões buscam compreender de que modo está estruturada/organizada a Universidade para trabalhar com a modalidade a distância, conhecer o número de docentes e alunos, os cursos ofertados em EaD, a abrangência da IES, unidade específica para formação.

Categoria 2- Ações formativas promovidas pela IES para a EaD – Através das questões pretendemos conhecer as propostas formativas desenvolvidas na IES para os professores EaD e quais os objetivos que se buscam atingir com as ações formativas promovidas pela IES, as dificuldades do processo formativo e o papel da IES frente a essas dificuldades.

Categoria 3- Competências exigidas pela IES para que os docentes lecionem nos cursos na modalidade a distância – O objetivo foi averiguar que competências são exigidas para os docentes lecionarem nos cursos a distância da IES e conhecer as competências desenvolvidas nas ações formativas promovidas pela IES.

Categoria 4- Contributos do processo formativo para a EaD - Buscamos conhecer as vantagens da formação para a qualidade dos cursos EaD na IES, perceber os inconvenientes do processo formativo na visão da IES, como também saber as vantagens da formação no desenvolvimento profissional.

O guião para os docentes (Anexo 3)

Categoria 1- Percurso Formativo do Professor EaD- As questões buscam obter dados mais substanciais acerca da escolha da docência como profissão, formação inicial, razões da falta de formação, formação docente para EaD, a opção por trabalhar nesta modalidade de ensino e conhecer o papel da IES no processo formativo.

Categoria 2- Percurso Profissional do Professor EaD - pretendemos conhecer percurso profissional do entrevistado enquanto professor da modalidade a distância, a sua primeira experiência na EaD e seus reflexos, as dificuldades da prática, o papel da IES face as dificuldades e o papel da docente face as dificuldades da prática.

Categoria 3 - Competências exigidas, desenvolvidas e atribuídas a docência EaD - O objetivo foi obter dados sobre as competências exigidas pelo mercado de trabalho para lecionar a distância, como também, perceber quais competências são de facto desenvolvidas na prática e ou aquelas atribuídas pelo senso comum a docência na modalidade a distância.

Categoria 4 - Contributos e inconvenientes da docência EaD - Na última categoria buscamos perceber através dos relatos as vantagens e os constrangimentos de se lecionar na modalidade a distância.

A partir dessa categorização redigimos as questões que apresentaremos em tabelas, de modo a facilitar a compreensão da estrutura das entrevistas. A tabela 12 apresenta a estrutura das entrevistas do Estudo 1.

Tabela 12: Estrutura das entrevistas do Estudo 1

Categorias	Gestor da UNEaD	Categorias	Professores da UNEaD
Estrutura da IES para EaD	1.Há quanto tempo ocupa o cargo de gestor dessa instituição de ensino superior? 2.Como está organizada, estruturada a universidade para ofertar os cursos na modalidade distância? 3.Quantos cursos são ofertados pela UNEaD? 4.Quantos professores compõem o quadro da UNEaD? 5.A UNEB possui uma unidade, um centro ou um departamento específico destinado só a formação de professores para lecionar na modalidade distância?	Percursos formativos do professor EaD	1.Qual a sua formação acadêmica? 2.O que te levou a escolher a profissão de professor? 3. Há quantos anos exerce a docência? 4. Há quantos anos trabalha na modalidade a distância? 13.Na sua formação inicial para docência, você foi preparado para lecionar na modalidade a distância? Se sim, de que maneira foi preparado? Se não, há que você atribui o fato de não ter sido preparado para lecionar na EaD? 14. Como se deu a sua formação em EaD? 15.Essa formação na área foi por conta própria ou promovida pela IES? 16.Tem participado de alguma formação para a docência em EaD? Quais? 17.Quais os reflexos dessa formação para seu desempenho enquanto docente? 18.Você considera que as formações realizadas lhe capacitaram para o exercício

Categorias	Gestor da UNEaD	Categorias	Professores da UNEaD
			da docência EaD?
Ações formativas promovidas pela IES para EaD	<p>6. A UNEB tem programas de professores para atuar na modalidade a distância? Se sim, quais?</p> <p>7. A Universidade tem um programa próprio (plano Institucional) dentro do qual se enquadra a oferta formativa para o professor que leciona na modalidade a distância?</p> <p>8. Quantas ações formativas para a docência EaD foram ofertadas nos últimos dois anos pela Universidade? E em sua opinião foram suficientes?</p> <p>9. Quais são os objetivos gerais que se busca atingir mediante os programas de formação para docência EaD que se desenvolve na sua universidade?</p> <p>10. A Universidade através dos cursos de graduação que habilitam para docência, tem desenvolvido ações para prepará-los para atuarem na modalidade a distância?</p>	Percurso profissional do professor EaD	<p>5. Como e quando foi a sua primeira experiência com a Educação a Distância?</p> <p>6. Como você se sentiu em relação a essa primeira experiência de trabalhar com EaD?</p> <p>7. A sala de aula virtual lhe intimidou?</p> <p>8. Nesse período, já possuía alguma formação na área de Educação a distância? Qual?</p> <p>9. Você sentiu alguma dificuldade para o exercício da sua nova função? Se sim, quais?</p> <p>10. Como resolveu essa dificuldade?</p> <p>11. A IES realizou algum tipo de apoio para atenuar esta dificuldade?</p>

Categorias	Gestor da UNEaD	Categorias	Professores da UNEaD
Competências exigidas pela IES para a docência EaD	<p>11. Quais competências se pretende desenvolver ou potencializar com os programas de formação e ou ações formativas orientadas para a docência EaD desenvolvidos na sua universidade?</p> <p>12. Em sua opinião quais competências que não podem faltar para um docente atuar na modalidade a distância?</p> <p>13. Em sua opinião, quais requisitos faltam na formação inicial e contínua docente para torná-los capazes de responder os desafios específicos para a formação em EaD?</p> <p>14. Quais os requisitos são solicitados para a contratação do docente para atuar na modalidade a distância?</p>	Competências para a docência EaD	<p>12. Quando foi contratado para lecionar na EaD, quais competências lhe foram solicitadas pelo empregador para atuar na modalidade a distância?</p> <p>19. Quais competências você buscou aprimorar ou desenvolver através da formação?</p> <p>20. Na sua opinião quais competências docentes são essenciais para lecionar na modalidade a distância?</p>
Contributos e inconvenientes do processo formativo para EaD	<p>15. Quais são as vantagens da Universidade em oferecer ações de formação para docência em EaD?</p> <p>16. Quais seriam os inconvenientes da universidade em oferecer ações de formação?</p> <p>17. Agora para finalizarmos, o que faltou dizer sobre educação a distância e formação de professores? Na opinião do professor o que é importante ressaltar?</p>	Contributos e inconvenientes da docência EaD	<p>21. Na sua opinião, quais os obstáculos em exercer a docência na modalidade a distância?</p> <p>22. E quais as vantagens?</p>

Nas entrevistas, realizadas presencialmente com o gestor e professores, recorremos a técnica de explicitação (Vermersch, 2019). Dessa forma, foi possível coletarmos as informações através de um discurso espontâneo, em que os entrevistados se sentissem confortáveis a falar, respeitando o seu fluxo de raciocínio, seus silên-

cios e que permitissem que perguntas fossem adicionadas, como também, sua ordem pudesse ser alterada quando convenientes ao pesquisador. Nesse sentido, a entrevista realizada com o gestor acabou por sofrer alterações daquela criada originalmente, visto que, no decurso da entrevista face a riqueza das informações trazidas, houve necessidade de clarificar alguns aspetos e acrescentar novas perguntas para além daquelas estabelecidas no guião. Desse modo, das 17 perguntas iniciais foram acrescentadas mais 15, totalizando 32 (cf Anexo 4).

As entrevistas foram validadas por dois peritos da área de educação, que após alguns aspetos identificados pelos mesmos, resultaram nos guiões que se encontram em anexo (ver anexos 3 e 4).

Procedimentos de recolha de dados

Para a realização das entrevistas foram adotados alguns procedimentos para evitar qualquer tipo de desconforto aos entrevistados e garantir que estes pudessem confiar as suas vivências, convicções e reflexões ao nosso estudo.

As entrevistas decorreram durante os meses de abril e maio de 2018, na cidade de Salvador, Bahia -Brasil, no campus I da Universidade do Estado da Bahia. Estabelecemos um contato prévio com os participantes da entrevista através de e-mail fornecido pela instituição, de modo a acordarmos a melhor hora e local para a realização das entrevistas. Foram realizadas individualmente, no contexto da Universidade, em um espaço reservado, escolhido pelos entrevistados e resguardado da interferência de outras pessoas, de modo a garantir as melhores condições de silêncio e privacidade para os mesmos.

No início das entrevistas agradecemos ao entrevistado a disponibilidade na participação do nosso estudo, reafirmamos a importância do seu relato como contributo valioso para a pesquisa e aproveitamos o momento para ratificar o objetivo do mesmo.

Buscamos ainda nesse momento explicar detalhadamente todos os procedimentos para o desenvolvimento da entrevista desde a duração prevista, como o pedido de autorização para gravação e a garantia da confidencialidade das informa-

ções. Após as explicações iniciais procuramos criar um clima mais informal de modo a permitir ao entrevistado uma maior confiança para abordar os temas suscitados na conversa.

De posse do guião, que nos serviu como norteador ao longo da entrevista buscamos apresentar as questões previamente definidas, mas, sem muita preocupação com a ordem pré-estabelecida no guião visto que muitas vezes foi necessário alterar a formulação das perguntas, de modo a ajustar-se a fala do entrevistado. Importante salientar que a condução da entrevista foi realizada de modo a garantir ao entrevistado a máxima liberdade de pensamento e expressão, entretanto, em alguns momentos foram necessárias algumas intervenções da nossa parte, que mesmo não sendo previstas, foram indispensáveis para incentivar o entrevistado na exposição das suas ideias e de modo a situá-los algumas vezes no contexto do estudo.

As entrevistas foram individuais, gravadas em áudio, para os fins específicos dessa pesquisa e destruídos depois da sua utilização nesse estudo. A entrevista com o gestor teve uma duração de 1 hora e 20 minutos e dos professores duraram em média 30 minutos. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente para papel ainda no mês de maio de 2018, resultando em documentos com 5 a 23 páginas cada (ver tabela 13).

De modo a facilitar o entendimento e a preservar o sigilo dos participantes atribuímos um código de identificação, sendo: Gestor (Gest) e Professor (A até H).

Tabela 13: Data da entrevista, tempo de duração, por duração e nº de páginas da transcrição

Participantes	Data da entrevista	Duração	Nº de páginas
Gestor	19/04/2018	1h 20min	23
Professor A	20/04/2018	22min 18seg	11
Professor B	20/04/2018	26min 54seg	04
Professor C	23/04/2018	20min 30seg	04
Professor D	23/04/2018	23min 15seg	04
Professor E	25/04/2018	23min 56seg	03
Professor F	25/04/2018	25 min 15seg	04
Professor G	02/05/2018	30 min 11seg	06
Professor H	15/04/2018	23min 09seg	03

Análise do conteúdo

Após a transcrição das entrevistas passámos à análise do seu conteúdo, tendo, para isso, seguido Bardin, (2018) nos procedimentos exigidos:

Análise inicial: leitura exploratória do conjunto de entrevista e de cada uma possibilitou a ponderação, o levantamento e classificação de temas para a construção categorial.

Categorização: Realizou-se a partir das categorias previamente estabelecidas, que se operacionalizaram em subcategorias que as serviram.

Como partimos de um sistema de categorias prévio, condizente com o guião da entrevista e vinculado ao nosso referencial teórico, a análise do corpo documental foi mais facilitada, sem, contudo, impossibilitar de fazermos reajustes e acrescentos. O sistema de categorias e subcategorias que criamos para professores e gestor pode ser consultado nas tabelas 14 e 15, respetivamente.

Tabela 14: Grelha das categorias e subcategorias do pessoal docente

Categorias	Subcategorias
Percurso formativo do professor EaD	Escolha da docência como profissão Formação inicial Razões da falta de formação inicial Formação para docência a distância

	Papel da IES no processo formativo EaD Formação por conta própria
Percursos profissionais do professor EaD	Primeira experiência na EaD Reflexos da primeira experiência Dificuldades da prática Papel da IES face as dificuldades Papel da docente face as dificuldades da prática
Competências para a docência EaD	Competências exigidas Competências desenvolvidas Competências atribuídas
Contributos da docência EaD	Importância da formação para o desenvolvimento profissional e pessoal Obstáculos da docência EaD Vantagens da docência EaD

Tabela 15: Grelha das categorias e subcategorias do gestor da IES

Categorias	Subcategorias
Estrutura e organização da Universidade para a EaD	Organização da IES para EaD Cursos ofertados na modalidade EaD Número de docentes atuantes na EaD Área de abrangência da IES Número de estudantes Unidade específica para formação docente
Ações formativas promovidas pela IES para a EaD	Formações desenvolvidas para a docência EaD Tipo de formação Dificuldades do processo formativo Objetivos da ação formativa
Competências exigidas pela IES para que os docentes lecionem nos cursos na modalidade a distância	Competências exigidas Competências desenvolvidas
Contributos do processo formativo para a EaD	Vantagens da formação para a qualidade dos cursos EaD Inconvenientes do Processo. Desenvolvimento profissional.

Como anteriormente mencionamos, a cada entrevista realizada foi atribuído um código de A à H aos professores e ao gestor (Gest.), depois enumeramos todas as

linhas dos documentos, através do recurso de processador de texto, o que nos permitiu reconhecer e identificar facilmente os entrevistados de forma unívoca. Logo a seguir procedemos a classificação do texto com o objetivo de desvelar sentidos, intencionalidades e significados dos entrevistados para, enfim, realizar o pequeno recorte da comunicação, em função dos objetivos do trabalho e assim, estabelecer as unidades de registo. No anexo 7 podemos verificar como as unidades de registo foram integradas no sistema de categorias e subcategorias.

Feita a codificação das unidades de registo de cada documento, realizámos uma nova leitura com o objetivo de confrontar as unidades de registos semelhantes provenientes de todos os documentos que constituem o corpo documental, ou seja, foi verificado o que cada unidade tem em comum o que permitiu o seu agrupamento e, conseqüentemente, o estabelecimento dos indicadores. O quadro com a construção dos indicadores que buscam extrair as principais características das categorias e subcategorias também poderá ser consultado no anexo 7.

Dessa forma elaboramos uma grelha de análise, para que pudéssemos operacionalizar melhor as informações das entrevistas mediante a sua categoria, subcategoria, indicadores e unidades de análise, seguindo o modelo apresentado na tabela 16.

Tabela 16: Modelo de grelha de análise do conteúdo usada neste estudo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registro

Alguns critérios de qualidade na categorização foram acautelados por nós, de acordo com as indicações de Bardin (2018), como sejam a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade. A fidelidade e a produtividade são os princípios que norteiam tais procedimentos. Dessa forma, garantimos que cada elemento não existisse em uma mesma divisão categorial; que o sistema de categorias refletisse as intenções da investigação e as características das mensagens; que cada categoria estivesse alinhada ao mesmo material de análise escolhido e que no nosso caso foi baseado no guião da entrevista e seus blocos temáticos, evitando, dessa forma,

distorções por parte da investigadora relativas a subjetividade e juízo de valor; e que seguindo todos os critérios de qualidade garantiríamos um conjunto de categorias produtivas e que fornecesse um alto índice de inferências para o nosso estudo.

Para uma análise mais profunda do trabalho desenvolvido pode ser consultado no anexo 7 como foram construídas as unidades de registro de todos os documentos, codificadas a partir do documento original.

Acresce referir, neste ponto do trabalho, que o detalhamento dos procedimentos relativos a análise de conteúdo que buscamos demonstrar é um passo importante para a validação e a fidedignidade das informações apresentadas nessa investigação.

De modo a dar continuidade aos processos e tendo como base os registros aqui explicitados a nossa fase seguinte foi a de análise interpretativa e inferência, a partir dos dados, como se verá no capítulo seguinte.

4.3 Estudo 2

A vertente quantitativa do estudo teve como participantes os professores da UNEAD identificados pelo seu coordenador, num processo descrito mais a frente e teve os seguintes objetivos:

- Identificar as razões que levaram os professores a optarem por trabalhar na modalidade a distância;
- Identificar os requisitos para a formação específica em EaD percebidos pelos professores;
- Analisar as contribuições da IES no professor formativo do professor;
- Identificar as dificuldades percebidas pelos professores para lecionar a distância;
- Identificar as competências percebidas pelos professores e exigidas pela IES;
- Identificar as motivações que levam os professores a participarem nas ações formativas.

Este estudo teve uma natureza quantitativa, não experimental, e os dados foram recolhidos através de um questionário online construído para o efeito e enviado aos professores potencialmente participantes (Cohen et al., 2018).

Instrumentos de recolhas de dados: questionário

Nesta fase, utilizamos a técnica de inquérito por questionário de modo a obtermos um conjunto de dados que possam dar respostas aos objetivos da pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Na mesma linha, Quivy e Campenhoudt (1995, p. 189) afirmam que o uso de questionários no âmbito da investigação por inquérito possibilita aos investigadores colocar ao conjunto de inquiridos uma série de perguntas no âmbito social, profissional ou familiar, perceber as suas opiniões, atitudes, expectativas ou qualquer outra questão que seja do interesse do pesquisador. Consideramos que a técnica do questionário é a mais adequada para concretizar os objetivos desse estudo, pois, possibilitou a coleta de informações sobre características específicas dos docentes no âmbito do seu percurso formativo em um espaço de tempo mais reduzido, tendo em vista o elevado número da nossa população alvo (os docentes da UNEAD) e o seu desfasamento geográfico.

De modo a obter as informações necessárias a esta investigação optamos por construir um questionário uma vez que não foi encontrado nenhum que avaliasse especificamente o processo formativo e a prática do docente no âmbito da educação a distância, como também, a percepção de docentes sobre a modalidade.

Para além dos objetivos já descritos, outros pontos relevantes a esta técnica tornaram-se imperiosos para a utilização nessa pesquisa como: a confidencialidade e o anonimato das respostas, o que proporcionaria mais segurança ao entrevistado; a obtenção das informações de forma imparcial de modo a evitar influenciar nas respostas dos participantes do estudo; maior disponibilidades de tempo para responder

em um momento mais favorável ao participante do estudo (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2003; Sampieri et al., 2013).

Como limitações deste instrumento podemos destacar o uso da linguagem que pode ser uma fonte de distorções e influenciar nas respostas, não permitindo esclarecimentos por parte do investigador e por parte do participante. Além disso, os questionários são instrumentos impessoais e a recolha de dados é feita de modo indireto (Sampieri et al., 2013). Para que os dados recolhidos através dessa técnica sejam válidos e fidedignos são necessários alguns critérios, como o rigor na escolha da amostra, as perguntas devem ser claras, precisas e compreensíveis para os sujeitos entrevistados, é fundamental contactar com o futuro entrevistado por e-mail e ou telefone de modo a motivá-lo (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2003; Sampieri et al., 2013).

De modo a minimizar e ultrapassar tais limitações, o nosso questionário foi validado por um conjunto de peritos nacionais e internacionais, doutores e com ampla experiência na educação e investigação na modalidade a distância. Mais a frente detalharemos todo o processo de construção e validação do questionário.

Construção, validação e aplicação do questionário

Concordamos que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (Gil, 2008, p. 121). Nesse sentido, com base em nossos objetivos de estudo e amparados pelo nosso referencial teórico buscamos elencar e estabelecer os temas de interesse da pesquisa e que subsidiaram a elaboração do questionário: *A Formação de Professores para a Educação a Distância*. A construção do nosso questionário seguiu alguns procedimentos de modo a garantir a sua eficácia e validade. Em cada fase da sua elaboração uma série de cuidados foram tomados tais como: o alinhamento com os objetivos gerais e específicos; a formulação das perguntas; a sua divisão por temas; a quantidade e ordenação das questões; sua extensão; adequação da linguagem; validação por especialistas da área (Sampieri et al., 2013).

Tendo em conta todos esses cuidados passamos à construção do questionário propriamente dito, que se deu por fases que vamos elencar de seguida.

Na primeira fase procuramos elaborar um quadro que nos servisse como estrutura para organizar as primeiras ideias sobre o questionário. Como tratava-se de um questionário construído de raiz era importante para nós que o instrumento fosse bem estruturado, organizado, seguindo uma sequência clara e coerente e que principalmente estivesse alinhado aos objetivos geral e específicos da nossa pesquisa. Criamos assim um quadro estruturado com as dimensões que serviram de base para determinar qual informação recolher; a descrição dos objetivos de cada dimensão de modo a clarificar a pertinência dos mesmos e por fim os itens, que mais tarde determinariam o número de questões para cada uma das dimensões estabelecidas.

Na segunda fase formulámos as questões com base nos objetivos estabelecidos para cada dimensão. O nosso questionário foi constituído por questões fechadas, sendo este facto relacionado com as vantagens associadas à sua utilização, visto que são mais fáceis de codificar e analisar; podem ser objeto de tratamento estatístico; são uniformes e aumentam a fidelidade dos dados; e fornecem referências ao sujeito, o que permite tornar as respostas comparáveis entre si e retirar as que são inapropriadas (Gil, 2008; Sampieri et al., 2013)

As perguntas escolhidas para o compor foram formuladas com base numa escala de Likert, de 1 (Discordo totalmente) a 5 pontos (Concordo totalmente). Esta escala é muito semelhante a uma escala de intervalo, a sua utilização tem lugar na procura de indicadores para registar o grau de concordância ou discordância em relação a determinada afirmação sobre uma atitude, crença ou juízo de valor.

Nesta fase tivemos a preocupação com o tipo de questões levando em consideração se as mesmas possibilitavam condições para a obtenção de informações válidas, o encadeamento das questões, o tamanho do questionário, a sua organização lógica, o cuidado com a clareza da linguagem e dos termos técnicos, para que não houvesse dúvidas a respeito das questões por parte dos participantes da pesquisa. A tabela 17 apresenta a organização das secções do questionário.

Tabela 17: Secções do questionário

Partes (dimensões)	Descrição	Itens
I- Dados pessoais e perfil profissional	Idade, sexo, tempo de serviço, nível de graduação, tempo de atuação na EaD, categoria profissional.	I.1 a I.9
II- Percurso formativo para EaD	Levantamento de dados acerca da formação de professores para EaD, opção por trabalhar nesta modalidade de ensino, identificar requisitos para formação específica em EaD, contribuição das IES no processo formativo	II.10 a II.19
III- Dificuldades e constrangimentos para lecionar na modalidade a distância	Levantamento de dados a cerca das dificuldades impostas para trabalhar nesta modalidade: Qualificações e atributos, domínio tecnológico, didática, estrutura organizativa. Conhecimentos próprios para EaD e competências instrumentais	III.20 a III.20.15
IV- Percepção dos professores sobre a EaD	Levantamento de dados a cerca da percepção dos docentes para o trabalho a distância.	IV.21 a IV.22.13

Na terceira fase redigimos o questionário na plataforma *LimeSurveys* disponibilizada pela Universidade de Coimbra à comunidade académica. A ferramenta permite fazer a gestão dos participantes acompanhando o comportamento das respostas e evitando a duplicação das mesmas, além da garantia da confidencialidade e anonimato dos dados. Permite ainda a exportação das respostas para posterior tratamento no SPSS. Para além das questões estruturadas redigimos a instrução de preenchimento do questionário, o objetivo e pertinência do estudo, a importância da colaboração e participação na pesquisa, as informações e dados da investigação para – incluindo o contacto da investigadora - eventuais esclarecimentos. Cada docente assinalava o seu consentimento em participar na investigação, sendo que essa etapa era decisiva para avançar com a visualização *online* do questionário.

Nesta fase também foi elaborado por nós uma solicitação de consentimento para a direção e coordenação da UNEB/UNEAD para aplicação do questionário aos docentes da instituição (anexo 1).

Na quarta fase submetemos o esboço do questionário a apreciação de peritos nacionais e internacionais, durante o mês de fevereiro de 2018. Para isso, enviamos uma carta convite para cada um, solicitando o seu contributo (anexo 10). Nesse sentido foram explicados através de um documento específico desenvolvido para esta finalidade o objetivo da investigação, a relevância dos conceitos envolvidos e do instrumento como um todo. No total, a carta convite foi enviada através de correio eletrónico a 6 especialistas com experiência na área da educação a distância, sendo 3 deles doutores em Portugal e 3 deles doutores no Brasil. O questionário enviado aos peritos, para validação da versão final do mesmo, buscou atender a alguns critérios de avaliação. Inicialmente, pretendia-se avaliar o documento como um todo, quanto a sua estrutura e organização e, posteriormente, seguindo critérios pré-estabelecidos, como os que passamos a indicar.

- Clareza: a formulação das perguntas é clara e concisa?
- Adequação: os itens são adequados ao estudo e ao perfil de quem tem de responder?
- Coerência: há relação entre o conteúdo dos itens e o contexto em estudo?
- Utilidade: a informação a recolher é útil ao estudo?
- Viabilidade: há possibilidade de os professores responderem aos itens por serem adequadas ao seu perfil?

Foi utilizada uma escala de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito) para cada item para os peritos se situarem e indicarem possíveis alterações ou introdução de novos itens em caixa, e comentários que fossem relevantes para a melhoria da versão final do questionário. Este documento encontra-se no anexo 8.

Na quinta fase, já em posse dos contributos dos peritos e após análise dos contributos para todas as dimensões realizamos as alterações sugeridas no instrumento. Na avaliação do questionário por parte dos peritos, todas as perguntas foram pontuadas, em todos os itens, com valores médios entre 4 e 5. Este facto demonstra que, na opinião dos peritos, a formulação das perguntas é clara e concisa (clareza), que todos as perguntas do questionário são adequados ao estudo e ao perfil do respondente (adequação), que a relação entre a pergunta e o contexto em que se situa é excelente (coerência), que a informação é útil para o estudo (utilidade) e que a possibilidade de os professores da amostra responderem a cada uma das perguntas é tam-

bém elevada (viabilidade). Uma vez que as alterações sugeridas não alteraram o conteúdo nem a forma do questionário, considerou-se estar adequado ao estudo sendo as mesmas aceites e integradas a versão final do questionário (anexo 11).

Na sexta fase foi solicitada à coordenação pedagógica da UNEAD a lista de email dos docentes da instituição, de modo que os mesmos pudessem ser convidados a participarem do estudo. Participaram do estudo 230 docentes, dos quais 113 responderam ao questionário, o que corresponde a uma taxa de resposta de 49,1%.

Para uma gestão eficaz do questionário, nomeadamente, verificação do número de respostas e de envio de lembretes personalizados a quem não tinha respondido ainda, foi criada uma tabela de tokens, códigos atribuídos automaticamente pela plataforma LimeSurvey disponibilizada pela Universidade de Coimbra, que, apesar de manter o anonimato, permite um acompanhamento eficaz das respostas. Posteriormente, usando as funcionalidades da plataforma, foi enviado, automaticamente, no dia 6 de março de 2018, um convite a todos os docentes para que pudessem responder ao questionário.

O questionário esteve disponível por 3 meses sendo enviados lembretes periódicos, automaticamente, de duas em duas semanas, a todos os participantes que não tinham ainda respondido ao questionário.

4.4 A validação da investigação

A preocupação com o rigor metodológico e com a validade da produção científica é uma necessidade que se impõe no processo investigativo. Segundo Amado e Vieira, (2014, p. 357) “haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas a questão de partida da investigação e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer”, independentemente das opções de investigação que tomarmos.

Partindo dessas premissas e tendo em conta o desenho misto do nosso estudo, de tipo paralelo convergente (Creswell e Clark, 2018), cabe ressaltar que a validade deste tipo de investigação exige muito mais do que trabalhar de maneira independente os dados quantitativos e qualitativos, é necessário pois, também vinculá-los e

conectá-los analiticamente de modo que as conclusões obtidas de ambos os métodos, sejam integradas e possam proporcionar uma maior compreensão do estudo (Sampieri et al., 2013).

Decrop (2004) afirma que nos métodos mistos a combinação de amostras probabilísticas e amostras propositivas, de modo a obter dados que se complementem, confere uma maior credibilidade, complexidade, riqueza e rigor a qualquer investigação. Caso essa triangulação de informação não ocorra, a confiabilidade e validade do estudo poderão suscitar dúvidas. (Knappertsbusch et al., 2021) afirma que utilizar a triangulação metodológica como estratégia para aumentar a validade, bem como a amplitude e profundidade das descobertas em uma pesquisa tem sido cada vez mais usual dentro das ciências sociais. A abordagem quantitativa e qualitativa em uma mesma pesquisa possibilita ao investigador um retrato mais completo e fiel do fenómeno, diferentemente alcançado se este fosse abordado por um único método.

De acordo com Sampiere et al. (2013), alguns critérios para a validação dos métodos mistos surgiram mais recentemente e são vistos como parâmetros para avaliar a qualidade de uma investigação. No entanto, o autor ressalva que essas questões metodológicas continuam a ser debatidas porque a pesquisa híbrida está em seu "casamento recente" (Sampieri et al., 2013, p. 515).

Johnson et al. (2007) e Creswell (2013) afirmam que apesar da investigação mista ter muitos pontos forte, esta também enfrenta o desafio da *validade*. Dessa forma é necessário ter em consideração questões fundamentais enfrentadas pelas pesquisas mistas, tal como: o desafio da representação que se refere a dificuldade enfrentada pelo pesquisador em captar as vivências dos participantes, aspectos mais realistas e subjetivos por meio de um texto, palavras e números; o desafio da legitimação que acarreta na dificuldade de resultados e inferências críveis, fiáveis, transferíveis e passíveis de validação, visto que trata-se da abordagem de dois métodos que apresentam seus próprios problemas de representatividade e legitimidade; e, por fim, o desafio da integração, que envolve a dificuldade de combinar dados quantitativos e qualitativos, sequencialmente ou em paralelo, para responder a objetivos diferentes, mas complementares de partida.

Corroborando com essas considerações, Sampieri et al. (2013) defendem que o investigador ao trabalhar com métodos mistos, deve levar em conta a qualidade do desenho, o rigor interpretativo e a legitimidade com que delinea as suas conclusões.

No que diz respeito a *qualidade do desenho* dos métodos mistos, Sampieri, (2013) esclarece que é importante que os componentes do desenho se encaixem de forma coesa em todas as fases do estudo; que a escolha do desenho do projeto seja adequada para atender aos objetivos e questões da investigação; que ocorra por parte dos investigadores uma fidelidade ao projeto de modo a garantir que sua implementação seja adequada e que os procedimentos metodológicos sejam executados de acordo com o projeto proposto; que a seleção de técnicas de análise sejam adequadas e apropriadas para responder as questões de pesquisa. Já no que refere-se ao *rigor interpretativo*, o pesquisador deve ter em conta a consistência interna do projeto, se o mesmo está adequado a atender aos objetivos propostos; se há consistência conceitual, ou seja, é importante verificar a congruência das inferências entre si e de ambos os métodos (Quan e Qual) usados em simultâneo ou sequencialmente; se há a consistência teórica em que as inferências e metainferências são consistentes com a teoria e o estado de conhecimento em que o estudo se enquadra; se há concordância interpretativa entre os investigadores; se ocorre interpretação distinta ou seja, em que as inferências são passíveis de outras interpretações dos resultados; e por fim, se há uma integração efetiva das inferências realizadas na abordagem quantitativa e qualitativa chamada de metainferências.

Na *legitimidade* dos métodos mistos deve-se considerar a integração dos dados de natureza distinta, a união entre as abordagens quantitativa e qualitativa produz metainferências; a legitimidade interna externa, ou seja, se a visão interna do pesquisador e a visão externa dos participantes são apresentadas com precisão e profundidade para fins de descrição, explicação e interpretação; verificar se as fragilidades de determinada abordagem são compensadas pelos pontos forte da outra abordagem; etc.

Levando em consideração todos esses indicadores essenciais no processo de validade de uma pesquisa mista e o seu alto grau de complexidade, procuramos dentro do nosso estudo garantir o distanciamento necessário para que nossa perspectiva e visão da realidade não influenciassem nas descobertas e na análise dos dados. Bus-

camos dessa forma, assegurar a imparcialidade necessária em uma pesquisa científica, como também acautelar que todas as suas etapas primassem pelo rigor no que tange a sua preparação, recolha, análise e interpretação das informações de modo a garantir a credibilidade do processo investigativo e das suas conclusões.

Passamos, no capítulo seguinte, à apresentação dos resultados obtidos nos dois estudos. Primeiro dedicaremos a nossa atenção ao estudo qualitativo, seguindo-se a análise dos dados quantitativos. Por fim, faremos a triangulação e integração das informações, tendo em vista o delineamento das conclusões e recomendações para a intervenção e para pesquisas futuras.

Capítulo 5 - Apresentação e análise interpretativa dos dados dos dois estudos

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos de maneira sequencial e integrativa os resultados obtidos nas duas etapas da nossa investigação empírica. Sendo ela de cariz misto, cabe ressaltar que as conclusões obtidas por ambos os métodos serão integrados, assim como as inferências derivadas dos resultados obtidos, de modo a proporcionar uma maior compreensão do fenómeno em análise e de responder cabalmente aos objetivos traçados.

No primeiro estudo, de natureza qualitativa, a informação recolhida através da entrevista levou-nos à apresentação de um esquema de análise interpretativa dos dados, tendo sido usada a análise de conteúdo. Na descrição de cada categoria considerada serão referenciados trechos do conteúdo das entrevistas que ilustram as diferentes posições dos entrevistados sobre elas. Essa ilustração das nossas interpretações com as ‘vozes’ das pessoas entrevistadas permitirá aferir o rigor do nosso processo interpretativo, que se afigurou algumas vezes como um exercício complexo. Em relação ao segundo estudo, que envolveu uma amostra alargada de professores que responderam a um questionário online, foram aplicadas as técnicas de estatística descritiva para análise das respostas, nomeadamente, indicadores de tendência central e de dispersão, para uma interpretação mais fina dos resultados.

5.1 Análise e discussão dos dados das entrevistas – estudo 1

Nessa etapa, com o objetivo de conhecer, descrever e analisar a percepção dos professores e do gestor da UNEAD foi recolhido um conjunto de dados através de 9 entrevistas realizadas para o efeito, como se disse atrás. No prosseguimento do estudo apresentaremos aquelas representações com base no discurso dos participantes de

investigação. Foram desenvolvidos quadros, apresentados em anexo, que nos vão auxiliar na análise interpretativa do discurso dos entrevistados, de modo a possibilitar o confronto de perspectivas, a identificação e o aprofundamento das suas representações, destacando aspectos de consenso e desacordo evidenciados.

O conteúdo das entrevistas foi organizado por categorias e subcategorias, de acordo com a tabela 14 aplicada aos professores e em seguida tabela 15 aplicada ao gestor.

De modo a cumprir todas as exigências indispensáveis a confirmação da sua validade, as categorias e subcategorias obedeceram os critérios de: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência e produtividade apontados por (Amado, 2014; Bardin, 2018). Nesse sentido, a análise interpretativa dos dados se dará através das categorias, subcategorias, indicadores a partir do guião e das respostas dos participantes neste estudo. Seguiu-se, por isso, um processo de codificação misto, tal como sugerido por (Amado, 2000). A análise do conteúdo das entrevistas será feita a partir de uma leitura horizontal e interpretativa do texto integralmente transcrito por nós, de forma a interpretarmos com o máximo rigor a “voz” das pessoas entrevistadas. Com o intuito de formular os indicadores de cada subcategoria, e assim permitirmos uma leitura mais facilitada da informação, serão apresentados um conjunto de quadros para cada categoria e subcategoria, o que nos proporcionará também uma observação quantitativa, através do número de frequências encontradas para cada um dos indicadores.

A partir de agora analisaremos as entrevistas dos docentes mediante a apresentação de quadros que vão nos permitir descrever e interpretar informação relativa ao que ouvimos dos entrevistados, possibilitando uma explanação mais ampla das categorias e seus indicadores.

5.1.1 Caracterização dos participantes do estudo 1

Dos oito participantes neste estudo, sete são efetivos no cargo e um possui contrato de trabalho temporário. Os docentes possuem formação académica e profis-

sional diferenciada e nosso critério de seleção levou também em conta o tempo de serviço destes profissionais na IES pesquisada.

A primeira questão da nossa entrevista foi a caracterização dos entrevistados com o objetivo de preservar o anonimato desses professores (codificados de A a H) e com base na informação recolhida, elaborámos a tabela 18, que descreve as características sociodemográficas dos professores entrevistados.

Tabela 18: Descrição das características sociodemográficas dos participantes do estudo 1

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Grau acadêmico	Licenciatura	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Mestrado	1	1			1	1	1	1	6
	Doutorado	1								1
Área de atuação	Dep.to de Matemática e Ciências da Natureza								1	1
	Dep.to de Ciências Sociais e Humanas	1	1	1	1	1	1	1		7
Tempo de serviço	Anos Igual ou inferior a 15 anos	44	21	15	23	15	20	14	25	3
	Superior a 15 anos	1	1		1		1		1	5
	Anos	13	7	7	14	2	10	1	10	
Tempo de docência EaD	Igual ou inferior a 15 anos	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Superior a 15 anos									0
	Anos	1	1	1	1	1	1		1	7
Vínculo Institucional	Efetivo							1		1
	Temporário							1		1

A partir das informações obtidas foi possível constatar que todos os oitos sujeitos da investigação são licenciados, o que revela que todos foram formados especificamente para a carreira docente. Deste total, seis docentes possuem mestrado nas áreas de Educação, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Políticas Sociais e Cidadania e Ecologia Aplicada a Gestão Ambiental. Apenas dois destes docentes não possuem o mestrado e só um obtém o grau de doutor na área de Educação. No que diz respeito a área de atuação em que cada um se insere verifica-se que, maiori-

tariamente, fazem parte do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e um professor pertence ao Departamento de Matemática e Ciências da Natureza.

No que diz respeito ao tempo de serviço, três dos entrevistados possuem um tempo de serviço igual ou inferior a 15 anos e cinco são professores há mais de 15 anos, o que revela um tempo médio de serviço de 22 anos. Um dos entrevistados afirmou ter iniciado a carreira docente aos 14 anos de idade, possuindo um tempo de serviço de 44 anos, o que nos chamou bastante atenção para o facto de ter iniciado a carreira tão nova e possuir um tempo muito elevado de serviço.

De modo a evidenciar o discurso da docente A, no que se refere a seu percurso formativo e profissional, traremos duas afirmações que de algum modo são ilustrativas desse processo.

“Entrei em uma sala de aula a primeira vez eu tinha 14 anos de idade e foi para ser assistente de creche. Não sabia bem o que fazia com os meninos, era uma coisa meio assistencialista de dar comida, de cuidar então não tinha uma preocupação tão grande com a educação no máximo uma coisinha de cobrir as letras, de pintar, essas coisas. Quando fiz 17 anos terminei o magistério (...). Então se eu comecei aos 14 anos de idade, meu Deus do céu! só fazer as contas eu tenho agora 44 anos de docência e já tenho tempo de aposentadoria.” (Prof. A)

No que se refere ao tempo de docência EaD constatamos que todos os docentes possuem um tempo inferior a 15 anos, revelando uma média de oito anos de atuação na área da EaD. Este facto coincide com o *boom* da educação a distância no Brasil, após a promulgação de LDB/1996, em que a modalidade foi utilizada enquanto estratégia de ampliação do ensino superior, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores.

Quanto ao vínculo institucional, percebe-se que sete dos oito professores entrevistados possuem estabilidade no trabalho, são servidores públicos sem exclusividade com o Estado e que já passaram por experiências anteriores na EaD, seja no setor privado, seja em programas do próprio governo seja ainda como formandos ou formadores. Apenas um dos professores possui contrato temporário com a IES em estudo, mas também já tinha realizado atividades na EaD para o setor privado. Isso pode ser melhor ilustrado a partir da fala de alguns destes professores.

“Recebi uma ligação da (...) que foi minha condenadora na FTC/EaD, ela me convidou a participar de um projeto de EaD e eu acabei ficando na empresa por

cinco anos, depois que sair fui para a Universidade do Estado da Bahia que é a minha universidade de origem, em que eu sou professora” (Prof. A)

“Foi em um projeto inovador do governo do Estado da Bahia chamado “Ensino Médio por intermediação Tecnológica”, há 7 anos atrás” (Prof. B)

“Foi na Faculdade de Tecnologia e Ciências, aqui em Salvador. Fui chamada para lecionar no curso de pedagogia a distância” (Prof. F)

“Fui convidada a dar aulas em uma instituição de ensino privado aqui em Salvador que era pioneira na modalidade a distância” (Prof. H)

Percebe-se, pois, que apesar da maioria dos entrevistados possuírem um vínculo estável com o Estado, atuaram ou atuam em diversos outros programas de EaD.

5.1.2 Percurso formativo do professor EaD

Relativamente a esta primeira categoria, queremos, através do discurso dos entrevistados, apresentar o caminho percorrido por cada um deles durante seu processo formativo até se tornarem professores da modalidade a distância. Nosso objetivo será construir o cenário mais fidedigno possível desse percurso através das experiências dos participantes, destacando nas suas falas os pontos que melhor ilustrem estes processos. Dessa forma, apresentaremos de seguida em tabelas as subcategorias construídas a partir dos discursos dos professores entrevistados, bem como os indicadores que explicitam o seu significado de acordo com a informação fornecida. As subcategorias que fazem parte desta primeira categoria são as seguintes:

Escolha da docência como profissão

Nesta subcategoria encontramos referências que nos indicam como os entrevistados construíram seu percurso formativo. É possível verificar através da tabela 19 que a orientação familiar exerceu um papel importante nas escolhas de alguns docentes, contudo, esta não é a causa mais citada pelos entrevistados para a escolha da docência enquanto profissão. Porém, os dois professores A e H que citam a orien-

tação familiar como um ponto importante para a escolha da docência também são os mesmos que associam a profissão à segurança profissional e financeira, acontecendo o mesmo com o professor G.

Tabela 19: Percurso formativo do professor EaD: Escolha da docência como profissão

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Escolha da docência como profissão	Orientação familiar	1							1	2
	Sentimento face a atividade docente		1			1	1			3
	Insatisfação com outra profissão				1					1
	Vocação			1				1		2
	Segurança profissional e financeira	1						1	1	3

“Venho de uma família de professores, minha mãe sempre falou que ser professor é uma profissão que nunca faltava vaga no mercado e a gente precisa se manter, a gente vinha de uma família bem humilde e ela empurrou a gente pelo magistério, mas depois me apaixonei profundamente e aí eu não conseguir sair mais. Devo isso ao facto de vir de uma família de professores” (Prof. A)

“São vários fatores, além de entender que é uma profissão que posso atuar mesmo com a idade mais avançada.” (Prof. G)

“Vários fatores, que vão dos aspectos financeiros, pois professor sempre tem emprego e a influência de minha mãe que desejava que sua única filha fosse professora, realizando um sonho que era dela.” (Prof. H)

Três dos entrevistados (B, E e F) apontaram o sentimento como causa para a escolha da profissão docente. É possível verificar que no discurso dos entrevistados se destacam os sentimentos humanísticos que envolvem o trabalho de ensinar.

“A vontade de compartilhar informações sobre Artes, facilidade em passar conteúdos. Poder transmitir conhecimentos as pessoas, isso é muito bonito nessa profissão.” (Prof. B)

“Foi a afinidade pelo Educação, sempre me senti atraída pela docência.” (Prof. E)

“A possibilidade de contribuir para a formação das pessoas.” (Prof. F)

Um único entrevistado apontou como causa da escolha profissional o facto da insatisfação com a formação anteriormente obtida. Já os entrevistados C e G apontam a vocação como motivo para a escolha da profissão docente. No falar destes profissionais, a proximidade com seus professores despertou o gosto pela profissão.

“Os bons professores que tive dessa disciplina durante meu ensino médio. Era encantada pelos meus professores então decidi seguir os passos, mas também acho que tenho jeito para isso.” (Prof. C)

“Vários fatores, um deles por conta da minha aptidão com comunicação e também porque a docência é um exercício profissional que eu posso sempre está me atualizando (...)” (Prof. G)

Formação inicial

Todos os entrevistados são licenciados, possuem formação específica para a docência visto que, no Brasil, tal grau habilita para o exercício do magistério. Nenhum durante a sua formação inicial obteve qualquer preparação para a modalidade a distância. Tal revela que o futuro professor no Brasil não possui qualquer referência a modalidade a distância durante seu processo formativo inicial.

“Não em momento nenhum até porque me formei na década de 90 e nem se sonhava em falar em educação a distância com tanta contundência como a gente fala hoje. Esse processo estava começando muito insípido ainda nos bastidores do MEC e em alguns municípios do país, já estava começando um movimento mas não se falava sobre isso nos currículos de educação superior, no currículo da formação inicial nem se tocava nisso e eu não tive nenhuma disciplina, nenhum curso nenhum momento estivesse ligado a educação a distância” (Prof. A)

“Não, lecionar a distância não é uma realidade dentro das licenciaturas, hoje vejo o quanto me fez falta, não ter sido preparada para ensinar na modalidade a distância” (Prof. B)

“Não. Porque não era comum a modalidade de ensino a distância. Era algo que não se falava na época, mesmo já existindo fora do Brasil” (Prof. C)

“Não. Na minha licenciatura não houve nada que falasse a respeito da EaD” (Prof. D)

“Não, porque não tinha surgido no processo de ensino aprendizagem a inserção das TICs na Educação” (Prof. E)

“Não. Não se falava em EaD naquela época, nas aulas os professores nunca abordaram tal temática.” (Prof. F)

“Nunca em nenhum momento. Existia até o clima de preconceito com a educação a distância. Lembro na época de dizerem que o que vale na formação era só presencialmente que existe a possibilidade de trocas e de processo de ensino e aprendizagem que pudesse garantir um mínimo de qualidade.” (Prof. G)

“Não. Nunca escutei um único professor da minha licenciatura falar sobre a modalidade a distância. (Prof. H)

Razões da falta de formação inicial

Os entrevistados atribuem as razões para a não formação inicial na EaD a diversos fatores, tais como, deficiência do sistema educacional, falta de políticas públicas, falta de interesse da categoria, desconhecimento das instituições formadoras, a falta de fiscalização do governo, exigências no currículo e preconceito (ver tabela 20).

Tabela 20: Percurso formativo do professor EaD: Razões da falta de formação inicial

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Razões da falta de formação inicial	Preconceito	1						1		2
	Deficiência do sistema educacional		1							1
	Falta de interesse e preparação dos professores.			1	1	1			1	4
	Desconhecimento e falha das instituições formadoras			1			1		1	3
	Falta de fiscalização e políticas pública do governo e exigências no currículo					1	1		1	3

Trazemos de seguida as falas para melhor compreensão.

“A minha universidade foi a última na Bahia a acolher a EaD então existe um preconceito grande, parece que a formação é aligeirada, parece que a formação é insípida, parece que a formação não tem muito conteúdo, tudo é corrido e as pessoas não entendem que a sala de aula distância ela não é só o dia que o aluno vai ao polo, os outros dias em que está no ambiente virtual de aprendizagem também está

em uma sala de aula, mas a cultura do presencial, impacta diretamente na produção dessa consciência e aí os meus colegas que trabalham comigo, porque hoje coordeno um curso de Letras a distância, percebo que o grande problema que enfrento é ajudar o meu colega a entender o que é ser professor de EaD, preciso explicar a ele quais são as ferramentas do *moodle*, eles (...) tentam fazer uma coisa como se estivesse numa sala de aula presencial. Então essa consciência do que é trabalhar com EaD é o grande desafio mesmo e é preciso aprender.” (Prof. A)

“Atribuo a deficiência do sistema educacional, que não exige isso das Instituições de ensino.” (Prof. B)

“A falta de conhecimento das pessoas, considero que a EaD não era tão expressiva.” (Prof. C)

“Atribuo a falta de preparação a falta de conhecimento das pessoas sobre a modalidade.” (Prof. D)

“A falta de não ter sido preparada para lecionar na EaD eu atribuo a falta de políticas públicas, vontade política e também da nossa categoria que não busca conhecer e informar”. (Prof. E)

“Atribuo ao desconhecimento das instituições formadoras e do governo pela falta de fiscalização e exigências no currículo.” (Prof. F)

“Um dos fatores é o preconceito ainda com EaD tanto pela instituição quanto pelos alunos (...). Nós temos um preconceito de uma modalidade que nem nos foi apresentada eu não me lembro em ter ido a nenhum congresso, nenhum professor nos convidando fazer atividade EaD, Eu não me lembro de nenhum momento ter acontecido isso.” (Prof. G)

“Eu atribuo essa falha as instituições formadoras que não possibilitaram aos diversos futuros professores uma formação mais completa, já que EaD é uma modalidade de ensino existente no país a muitas décadas, ao MEC que permitiu essa falha e a comunidade acadêmica que não lha para educação a distância da forma devida.” (Prof. H)

Formação para a docência a distância

No seguimento da análise do discurso dos nossos entrevistados no que se refere ao seu percurso formativo para a docência a distância, coube a nós identificarmos como e de que modo ocorreram as formações destes professores ao iniciarem suas atividades na modalidade (ver tabela 21).

Tabela 21: Percurso formativo do professor EaD: Formação para docência a distância

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Formação para docência a distância	Formação continuada e em serviço	1	1	1		1	1		1	6
	Auxiliado por outros e troca de experiências com colegas		1	1						2
	Formação por conta própria		1						1	2
	Não houve formação							1		1
	Realização de treinamentos promovidos pela IES				1			1		2

Com base na análise disponível na tabela 21 é possível constatar que a ênfase dada pelos entrevistados se focou essencialmente na formação continuada e em serviço. Seis dos oito entrevistados afirmam que houve formação em serviço para lecionarem na EaD (A, B, C, E, F e H) e os outros dois (D e G) afirmam ter recebido treinamento promovido pela IES em que trabalharam. Nesse sentido, concluímos que apesar de identificarmos que os entrevistados D e G fizeram uma clara distinção entre formação e treino, todos os docentes possuíam algum tipo de contato prévio com as atividades específicas da modalidade a distância, promovidas pela instituição em que trabalhavam no período. Foi possível identificar em algumas das falas a distinção entre formação e treino, de forma crítica em relação a tais processos.

“Houve um treinamento de uma semana para sabermos usar as tecnologias. Como se comportar diante das câmeras e exercícios de dicção.” “Foi dada pela Instituição de Ensino. (Prof. D)

“Não houve uma formação, houve um treino para aquela experiência, algo aligeirado sem compromissos maiores com a formação docente. Esse treino foi promovido pela IES.” (Prof. G)

Dois professores (B e C) também ressaltaram a importância do auxílio de colegas de áreas diferenciadas do conhecimento durante o processo de aprendizado.

“Foi uma formação autodidata, buscava sozinha soluções para os problemas que surgiam, mas contei muito com meu marido que já trabalhava na educação a distância a muitos anos como professor e fui aprendendo com ele também, pela troca de experiências e através das formações em serviço.” (Prof. B)

“Trabalhar com colegas de outras áreas estabelecendo relação entre conteúdos a tal da interdisciplinaridade de forma que dinamizasse as aulas de vídeo.” (Prof. C)

“Se deu na prática, no momento em que eu me constituí professora de EaD então ali eu fui aprendendo a fazer, a elaborar uma prova dentro dos moldes, hoje a prova elaborada dentro dos moldes do ENADE, é uma exigência da CAPES tanto para as instituições públicas quanto privadas (...)” (Prof. A)

“Através de um treinamento realizado pela IES quando migrei do ensino presencial para o EaD. A IES realizou diversas ações formativas com o objetivo de facilitar esse processo de transição da modalidade presencial para distância. Tive formação para trabalhar com o AVA, dicção para videoaulas e postura nas mesmas, elaboração de material didático, trabalhar com colegas de outras áreas estabelecendo relação entre conteúdos a tal da interdisciplinaridade de forma que dinamizasse as aulas de vídeo.” (Prof. C)

“Através de treinamento e cursos específicos sobre as TICS e sobre o modelo adotado de educação a distância pela Instituição de Ensino.” “Promovida pela Instituição de Ensino.” (Prof. E)

“Através das formações continuadas em serviço. Quando fui trabalhar na IES, foram sendo realizadas diversas formações para o docente, tanto para a parte prática como elaborar aulas mais dinâmicas, utilizar muitos recursos tecnológicos, promover interações no AVA (Ambiente Virtual de aprendizagem) como na parte comportamental (o tom de voz, palavras bem articuladas e sem vícios de linguagem, roupas, maquiagem, poder de síntese, etc.)” (Prof. F)

“Não deu. Não houve formação eu fui convidada para trabalhar e por questões profissionais e econômicas eu aceitei sabendo que teriam um desafio, seria um aprendizado porque eu iria aprender fazendo porque não tem conhecimentos prévios. (...) Não houve uma formação, houve um treino para aquela experiência, algo aligeirado sem compromissos maiores com a formação docente. Esse treino foi promovido pela IES.” (Prof. G)

“Através da formação em serviço e depois através de formações mais específicas na área. (...). Foi por conta própria e algumas através da IES. Aquelas em que a Instituição não proporcionava eu corria atrás.” (Prof. H)

Papel da IES no processo formativo

Continuando a nossa análise observaremos agora os indicadores mais expressivos apontados por nossos entrevistados no que concerne ao papel das instituições de ensino superior no processo formativo do professor EaD (ver tabela 22). Cabe a nós compreendermos através do discurso dos entrevistados qual a importância dessas instituições para formação desses profissionais.

Tabela 22: Percurso formativo do professor EaD: Papel da IES no processo formativo EaD

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Papel da IES no processo formativo EaD	Criou equipes de formação para apoiar o professor	1								1
	Realizou diversas formações em serviço	1	1	1	1	1	1		1	7
	Forneceu treinos aligeirados							1		1
	Não forneceu qualquer apoio							1		1

Percebe-se, pois, a partir do quadro em análise que as IES ocupam um papel importante no processo formativo do professor para a modalidade a distância. Fica evidente, através do discurso dos entrevistados, que os docentes ao ingressarem nas atividades não possuem qualquer formação específica para EaD e que as formações são parte importante para o desenvolvimento desses profissionais. Alguns entrevistados ressaltaram que o aprendizado também se deu na prática diária, mas, que os cursos promovidos pela IES foram significativos no seu processo formativo. Os resultados desta análise corroboram com a análise realizada anteriormente no que se refere a formação para a docência a distância, posto que se evidenciou a clara intervenção das IES na capacitação dos seus professores. Foi possível identificar nas falas do Prof A o papel relevante da IES no seu contexto formativo

“Muita parceria, a instituição foi vendo e ouvindo os professores porque não era só um problema meu, foram ouvindo os professores e buscando soluções dentro da gestão para cada coisa (...) A maioria das formações foram realizadas pela Instituição de Ensino e outras fui aprendendo na prática(...)eles criaram equipes de formação, equipes para orientar (...) equipe para orientar o planejamento das aulas, equipes para cada coisa eles foram também criando os cursos(...) foi a formação continuada em serviço foi o que ajudou a sanar os problemas.” (Prof. A)

Também podemos identificar que alguns docentes utilizaram em suas falas algumas intensificações para designar as formações ofertadas pelas IES. Tal como “ajudaram muito”, “muita parceria”, “diversas ações formativas” “diversas formações docentes”, “muito mais pela IES” e “realizou diversas ações formativas”. Este facto nos chama atenção para a perspectiva dos docentes mediante a necessidade de apoio para o enfrentamento dos constrangimentos vividos nesse processo.

“Por conta própria e outras pela Instituição (...) a IES promoveu algumas oficinas formativas que ajudaram muito(...)” (Prof. B)

“A IES realizou diversas ações formativas com o objetivo de facilitar esse processo de transição da modalidade presencial pra distância (...) Foi promovida pela instituição educacional (...) buscou realizar um curso de formação continuada para os professores com o objetivo de desenvolver habilidades como mediador tecnológico” (Prof. C)

“Foi dada pela Instituição de Ensino (...) Sim, sempre nas semanas pedagógicas há sempre reciclagem(...)” (Prof. D)

“Cursos específicos sobre as TICS e sobre o modelo adotado de educação a distância pela Instituição de Ensino.” (Prof. E)

“Quando fui trabalhar na IES, foram sendo realizadas diversas formações para o docente (...) Das duas formas. Entretanto muito mais pelas IES em que trabalho.” (Prof. F)

“Por não ter recebido preparação na graduação e até mesmo pela instituição que estava me contratando para elaboração de material didático que ficaria disponível no ambiente virtual, então eu ainda confesso um certo desconforto por não ter sido preparada para lidar com essa nova modalidade de trabalho que não é tão nova assim, mas nós não fomos preparados(...) Não houve uma formação, houve um treino para aquela experiência (...) Esse treino foi promovido pela IES.” (Prof. G)

“Sim. Realizou diversas formações (...) Foi por conta própria e algumas através da IES. Aquelas em que a Instituição não proporcionava eu corria atrás.” (Prof. H)

Formação por conta própria

Nesta subcategoria verificaremos de que maneira os professores buscaram sua formação para lecionarem na modalidade EaD. Analisaremos os indicadores mais relevantes apontados pelos entrevistados, que descrevemos na tabela 23.

Tabela 23: Percurso formativo do professor EaD: Formação por conta própria

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Formação por conta própria	Não realizei nenhuma formação por conta própria	1		1	1	1		1		5
	Realizei formações por conta própria		1				1		1	3
	Me formei na prática letiva	1	1							2
	Sou formadora	1								1

Realizei formações financiadas por órgãos.		1					1
Só realizo formações promovidas pela IES em que trabalho				1	1		2

A partir da leitura da tabela 23 é possível identificar que cinco dos oito docentes entrevistados não realizaram qualquer formação por conta própria. Apenas os docentes B, F e H referem-se à capacitação fora do contexto de trabalho e expressam esse processo da seguinte maneira:

“Por conta própria e outras pela Instituição (...). No entanto, a docente deixa claro que não participa de mais nenhum tipo de formação pois, acha tudo (...) muito repetitivo”. (Prof. B)

“A sua formação na área se deu por conta própria e pela IES. “Das duas formas. Entretanto, muito mais pelas IES em que trabalho.” (Prof. F)

“Foi por conta própria e algumas através da IES. Aquelas em que a Instituição não proporcionava eu corria atrás (...) realizei uma especialização na área de EaD, e diversas outras formações como na construção e avaliação de objetos de aprendizagem, elaboração de materiais didáticos para modalidade EaD, postura e dicção para videoaulas, organização e estruturação de Ambiente Virtual de aprendizagem.” (Prof. H)

Só um docente (prof. C) se referir a órgãos ou instituições financiadoras do processo formativo, que no caso em questão foi o próprio Estado da Bahia.

“Participei, recentemente, da formação para o Centro Nacional de Mídias na Educação (...). Esta formação foi financiada pelo Estado da Bahia.” (Prof. C)

De acordo com os docentes A e B a formação na prática esteve condicionada às circunstâncias vivenciadas em um período que pouco se falava em educação a distância.

“Se deu na prática, no momento em que me constituo professora de EaD então ali eu fui aprendendo a fazer (...)me formei na década de 90 e nem se sonhava em falar em EaD com tanta contundência como se fala hoje. O processo estava começando muito insípido ainda nos bastidores do MEC e em alguns municípios do país, já estava começando um movimento, mas não se falava sobre isso nos currículos de educação superior, no currículo da formação inicial nem se tocava nisso (...)

divido minha formação em dois momentos eu digo que me formei em professora de língua materna durante a graduação e eu virei professora de educação a distância depois que fui trabalhar nesta instituição. Então tive duas formações que para mim corresponderam a duas graduações, aprendi a ser professora de EaD sendo professora de educação em distância.” (Prof. A)

“Foi uma formação autodidata, buscava sozinha soluções para os problemas que surgiam, mas contei muito com meu marido que já trabalhava na educação a distância a muitos anos como professor e fui aprendendo com ele também, pela troca de experiências e através das formações em serviço”. (Prof. B)

Se verificou através do discurso do Prof. G que apesar de perceber a necessidade formativa para EaD, nunca realizou qualquer formação por conta própria.

“Tenho interesse, mas nunca fiz. Não houve uma formação, houve um treino para aquela experiência, algo aligeirado sem compromissos maiores com a formação docente. Esse treino foi promovido pela IES” (Prof. G)

A visão técnica trazida pelo entrevistado revela o problema que ocorre nos cursos de formação em que são realizadas ações de capacitação de curta duração, com o único objetivo de aprender a utilizar um software, que no contexto das rápidas mudanças tecnológicas em pouco tempo serão logo substituídos.

5.1.3 Percurso profissional do professor EaD

No que diz respeito a esta categoria apresentamos nos pontos seguintes as subcategorias que a caracterizam, a saber: Primeira experiência em EaD; Reflexos da primeira experiência; Dificuldades da prática; Papel da IES face as dificuldades; Papel da docente face as dificuldades da prática; Vantagens da prática. Em cada uma delas serão apontados indicadores, por nós identificados a partir dos discursos dos professores entrevistados, bem como excertos diretos do que nos foi dito, que ilustram o nosso exercício interpretativo.

Primeira experiência em EaD

A primeira experiência na EaD não passou indiferente a nenhum dos participantes dessa pesquisa (ver tabela 24). Trabalhar em uma modalidade de ensino onde afirmam não terem sido preparados, levou alguns dos nossos entrevistados a compreendê-la como uma tarefa, no mínimo, desafiante. Analisaremos agora os indicadores que identificamos a partir das entrevistas com os professores participantes dessa pesquisa.

Tabela 24: Percurso profissional do professor EaD: Primeira experiência em EaD

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Primeira experiência em EaD	Desafiadora	1			1		1			3
	Difícil		1				1	1	1	4
	Diferente		1	1	1		1			4
	Significativa	1				1			1	3

A partir da análise do quadro acima, verificamos que quatro dos oito docentes classificaram sua primeira experiência com EaD como difícil e diferente do que já tinham vivenciado até então, como se conclui a partir da fala

“Foi uma experiência bem diferente da que eu conhecia e por isso exigiu muito de mim.” (Prof. B)

“Foi algo diferente, pelo facto de não ter a presença física do professor em sala de aula.” (Prof. C)

“Tudo era muito novo, diferente de uma sala de aula que eu estava habituada, fiquei muito insegura mediante aos desafios que ali se colocavam. Precisei de muita ajuda e muita formação.” (Prof. F)

Essa mesma perspectiva é abordada pelo professor “Essa Experiência foi muito difícil, tive várias dificuldades uma delas foi não saber trabalhar com um público que eu não estava presencialmente, por não ter recebido uma preparação mesmo na graduação e até mesmo pela instituição que estava me contratando.” (Prof. G)

Essas falas evidenciam que os professores se ressentem pela falta de formação inicial para EaD e o quanto isso impactou no seu desempenho profissional. A título de exemplo, podemos verificar na fala do Prof. H a pressão exercida pela gestão da IES para que o professor possuísse um bom desempenho em uma modalidade na qual não possuiu formação, para além, da exigência imposta a si mesmo.

“Foi muito difícil, não tinha nenhuma experiência, nunca nem tinha escutado falar em EaD até aquele momento (...). Foi um período difícil, mas de muito aprendizado. Ir ao vídeo com mais de 2000 alunos não era nada fácil, muita pressão de todos os lados, da coordenação para que as aulas fossem dinâmicas, da direção para que os alunos gostassem das aulas para não haver evasão e aquelas impostas por nós mesmos para que a aula fosse de muita qualidade e provocasse a curiosidade do aluno”. (Prof. H)

Para outros professores entrevistados a primeira experiência na EaD gerou um sentimento de desafio, que o mobilizou a uma prática criativa como afirmam os professores A, B, D e E, como passamos a ilustrar.

“Me senti muito desafiada, porque sair da minha zona de conforto, daquele lugar que sabia tudo e fui para um outro lugar quem me gerou aprendizagem o que para mim uma coisa muito motivadora e fui para um lugar onde pude assumir uma liderança porque como fui uma das primeiras eu pude formar os meus colegas que vieram depois e isso para mim foi muito importante por que me fez criar vínculos afetivos que estão sustentados até hoje. Me fez também ir para outro lugar que foi o lugar da criatividade pois eu pude ousar com a coisa da televisão e criar verdadeiros programa de televisão nas aulas isso me motivou muito.” (Prof. A)

“Foi muito interessante, foi em um projeto inovador do governo do Estado da Bahia chamado Emitec (Ensino Médio por intermediação Tecnológica) há 7 anos atrás. Esse projeto tem como objetivo levar educação através da modalidade a distância para alunos da zona rural”. (Prof. B)

“Foi algo novo, cheio de tecnologias e dentro de um estúdio, me senti desafiado e estimulado”. (Prof. D)

“Foi muito significativa no sentido de poder atuar para os alunos do campo”. (Prof. E)

Em geral foi possível observar que nossos entrevistados de certo modo foram desafiados na prática EaD, pois o simples facto de não estarem no ambiente de sala de aula presencial já os deslocava para algo fora do seu habitual, o que gerou na fala de alguns professores uma experiência significativa, por gerar saberes.

Reflexos da primeira experiência em EaD

No que diz respeito aos reflexos que a primeira experiência em EaD poderia ter para cada um dos sujeitos, as referências dispersaram-se por diferentes aspectos evidenciados pelos entrevistados (tabela 25).

Tabela 25: Percurso profissional do professor EaD: Reflexos da primeira experiência em EaD

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Reflexos da Primeira experiência em EaD	Gerou Insegurança	1		1		1	1	1	1	6
	Acréscimo de responsabilidade	1	1		1	1	1			5
	Permitiu realização pessoal e profissional	1	1		1					3

Seis dos oito entrevistados afirmaram terem se sentido inseguros na primeira experiência na modalidade a distância, posto que não estavam habituados as videoaulas o que aumentava o medo de errar diante de um número expressivo de alunos:

“Ir ao vídeo com mais de 2000 alunos não era nada fácil, muita pressão de todos os lados (...) fiquei muito intimidada no início, era um desafio muito grande falar para 2 mil alunos, muito medo de errar e de esquecer algo” (Prof. H)

“A princípio sim, fiquei demasiadamente intimidada e insegura porque uma informação mal colocada, um equívoco possuía uma dimensão muito maior do que em uma sala de aula presencial.” (Prof. F)

“A primeira vez eu entrei no vídeo minha voz não saia depois recebi uma mensagem pedindo pra repetir meu nome porque os alunos não tinham escutado, um nervoso, um frio na barriga” (Prof. A)

“No primeiro momento, as câmeras me inibiram” (Prof. C)

“Essa experiência foi muito difícil, tive várias dificuldades uma delas foi não saber trabalhar com um público que eu não estava presencialmente” (Prof. G)

“A princípio sim, fiquei intimidada” (Prof. E)

Estes professores expressam algum tipo de constrangimento que trará implicações na sua prática. Cinco apontam para as responsabilidades acrescidas geradas na docência a distância:

“Eu achava que era uma coisa mais simples, mais parecida com presencial, quando cheguei vi duas grandes características, uma era que precisava aprender a planejar coletivamente, então não planejava mais sozinha as minhas aulas que

era o que me dava segurança, então tive que aprender a deixar o outro também fazer parte daquele planejamento, acreditar no conhecimento que o outro tinha. (...). Essas experiências de planejar coletivamente e ter que lidar com vídeo, sem o aluno ali na minha frente, ao vivo foi um momento muito louco”. (Prof. A)

“Não me senti nada intimidado, entretanto, o nível de responsabilidade aumentou muito. Eram muitos alunos em uma aula, o professor não pode nem ficar doente e faltar porque acarreta muitos problemas na dinâmica de uma aula. Não se pode errar, um erro ele é superdimensionado”. (Prof. D)

“Eu me senti estimulada a compartilhar conhecimento e experiências com um número maior de pessoas. Foi uma experiência bem diferente da que conhecia e por isso exigiu muito de mim”. (Prof. B)

“A princípio sim, fiquei intimidada e com o tempo me adaptei a esse processo e sensibilizei com a necessidade dos alunos que moram em lugares distantes. Uma responsabilidade ainda maior pelo peso social que tinha”. (Prof. E)

“Foi muito empolgante, me sentia muito motivada a aprender coisas diferentes para poder transpor as dificuldades e alcançar uma boa aula. O nível de exigência e responsabilidade são muito grandes, não é fácil preparar aulas em um modelo de educação que você não conhece bem, mas ainda assim tem que ser uma ótima aula, tem que alcançar o objetivo que é o aluno aprender”. (Prof. F)

Relativamente a realização pessoal ou profissional apenas três professores apontam para essas experiências. Na palavra da Prof A fica evidente a realização pessoal e profissional ao assumir a liderança do grupo de professores.

“Fui para um lugar onde pude assumir uma liderança porque como fui uma das primeiras, pude formar os meus colegas que vieram depois e isso para mim foi muito importante por que me fez criar vínculos afetivos que estão sustentados até hoje.” (Prof. A)

A fala do Prof. E demonstra que atuar para alunos do meio rural permitiu uma experiência significativa e uma realização profissional:

“Foi uma experiência muito significativa no sentido de poder atuar para os alunos do campo. Isso de certa forma me deu muita satisfação, uma certa realização por trabalhar com um grupo mais carente”. (Prof. E)

Dificuldades da prática

Relativamente a essa subcategoria parece-nos claro que na opinião dos professores entrevistados, à exceção de D, adaptar as metodologias de ensino ao novo contexto de trabalho é o indicador que sai mais mencionado no que diz respeito as dificuldades encontradas na prática para EaD (tabela 26).

Tabela 26: Percurso profissional do professor EaD: Dificuldades da prática

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Dificuldades da prática	Adaptar as metodologias a novo contexto	1	1	1		1	1	1	1	7
	Domínio das TIC		1			1	1		1	4
	Não presencialidade	1		1						2
	Não houve dificuldades				1					1

De acordo com o professor B:

“Tive dificuldade de entender a dinâmica das relações mediadas por tecnologia e a dificuldade de adaptar algumas metodologias da aula presencial a modalidade a distância. Isso me custou muito. (Prof. B)

Essa dificuldade é sentida e exposta por quase todos os professores que na sua grande maioria acrescentam a sua fala as dificuldades também no âmbito tecnológico. Dessa forma, o Prof. F e E ajudam-nos a compreender melhor esse processo.

“Inicialmente a maior dificuldade era adaptar os conteúdos para esse tipo de modalidade, o pouco domínio com a tecnologia, elaborar aulas no formato a distância”. (Prof. F)

“No que diz respeito a contextualizar as aulas a realidade dos alunos e a dominar toda aquela tecnologia a minha frente”. (Prof. E)

Também o Prof. H encara dificuldades na prática para lecionar na modalidade a distância a partir de duas dimensões, a técnica e a pedagógica, contudo para si essas dificuldades existem por falha no processo de formação inicial dos professores.

“Sim, muitas, desde o domínio das ferramentas tecnológicas, saber mexer em todo aquele aparato técnico, câmera documento, vídeos, microfones, diversos botões tudo em uma aula e ainda responder ao *chat* ao vivo era algo muito difícil, necessitava um grau de concentração, domínio de conteúdo e improviso absurdo. Já no

campo pedagógico, pensar, estruturar e aplicar uma aula para a modalidade a distância requer muito preparo e isso foi algo que não tive na minha formação inicial, na minha licenciatura. Uma grande falha das licenciaturas do nosso Brasil”. (Prof. H)

A ideia da dificuldade no âmbito técnico aparece também evidenciada na fala do prof. G, que reconhece que tal dificuldade ainda não foi superada.

“Não sei se chegou a ser resolvida, mas houve um esforço na hora, principalmente na questão das vídeoaulas porque tinha um diretor. Se não estou enganada foram 12 vídeoaulas e nós passamos o dia inteiro para gravar então foi com muita dificuldade um vai e volta por não ter ambientação com câmera, falar com a câmera é muito mais difícil de falar do que para um grupo de 50, 60 pessoas acho que por conta dessa inabilidade, não sei se foi resolvido, mas foi muito difícil. (Prof. G)

Já ao Prof. A revela a necessidade que teve de estudar mais e de empregar mais tempo para o desenvolvimento do planejamento das aulas.

“A dificuldade é essa coisa do novo porque ao mesmo tempo tinha muita vontade era uma coisa que eu tinha que estudar, descobrir então tem um grau de dificuldade nisso porque não está tudo prontinho, exigia de mim um tempo maior para me entregar a esse projeto então eu precisava estudar mais” (Prof. A)

Outra questão referida como dificuldade por alguns docentes foi a não presencialidade:

“Dar aula para uma câmera de vídeo sem você está vendo o interlocutor, se você não está sabendo se você está agradando ou não, exige uma imaginação enorme para saber como as coisas estão se dando do outro lado e aí os desafios foi ir me encaixando nestas novidades todas. Mas não era um desafio ruim era um desafio bom, era um grau de dificuldade que eu ia sanando com tempo, mas que tinha um sabor bacana que eu gostava a cada etapa vencida”. (Prof. A)

Também o Prof. C afirma “senti falta dos alunos presencialmente, senti um vazio”. Somado a esta dificuldade o professor C alerta para os moldes das vídeoaulas, que apesar de não explicitar com mais detalhe na sua fala nos pareceu incomodado com essa estrutura rigorosa. “(...) Seguir algumas posturas, moldes para a aula de vídeo, conter algumas ações que são diferentes no presencial”. (Prof. C) O professor D foi o único a explicitar que não sentiu qualquer dificuldade na prática para EaD. Segundo o mesmo os treinamentos em que participou foram suficientes para que as

dificuldades encontradas no processo fossem dirimidas. “Não, pois tive treinamento o que facilitou bastante a minha práxis nesta modalidade”.

Papel da IES face às dificuldades da prática

Relativamente a esta subcategoria, as referências foram igualmente distribuídas. Metade dos professores dizem ter recebido apoio formativo da IES para o enfrentamento das dificuldades impostas na docência a distância e a outra metade afirma não ter recebido apoio da IES nessa questão (tabela 27).

Tabela 27: Percurso profissional do professor EaD: Papel da IES face as dificuldades da prática

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Papel da IES face as dificuldades da prática	Promoveu ações formativas específicas	1	1				1		1	4
	Não promoveu ações formativas			1	1	1		1		4

Quatro sujeitos referem que a instituição de ensino superior promoveu ações formativas de modo a sanar os constrangimentos dos docentes. Estas instituições possuem um papel relevante ao escutar as dificuldades e criar estratégias para as sanar:

“Muito e a partir da voz dos professores. Os professores chegando iam mostrando as dificuldades, eles iam percebendo e aí iam buscando a criação dessas equipes interdisciplinares que gerenciavam essas ações, por exemplo para alguém entrar no vídeo na época em que eu fui não tinha treinamento não tinha nada a gente entrava e pronto, depois começou a ter uma pessoa de cinema e vídeo contratada pela instituição de ensino que fazia um treinamento e que aprovava ou não aquela pessoa. Então as coisas começaram a acontecer a partir do momento que aqui foi crescendo e as demandas e dificuldades foram surgindo. (Prof. A)

O professor B também reforça a importância da IES na promoção de ações formativas de modo a sanar as dificuldades encontradas na prática EaD.

“Minha IES promoveu algumas oficinas formativas que ajudaram muito, pois me instrumentalizaram para desenvolver uma prática a distância mais segura”. (Prof. B)

Verifica-se, pois, pela afirmação dos professores F e H que tais formações promovidas pela IES foram uma mais valia para seu crescimento pessoal e profissional. Nessas afirmações é possível concluir que as IES possuíram um papel importante no âmbito da formação continuada e em serviço, assumindo uma responsabilidade e construindo com suas equipes pedagógicas, estratégias para o desenvolvimento de competências específicas para os seus docentes. Assim se refere o Prof. F

“Sim, realizou. Muitas formações para os docentes no âmbito tecnológico e pedagógico, essas formações serviram de base para meu desenvolvimento enquanto docente EaD.” (Prof. F)

“Sim. Realizou diversas formações e escutou muito os professores e as dificuldades que se apresentavam. Assim buscamos juntos resolver os problemas. (Prof. H) No entanto, para a outra metade dos entrevistados, a IES nada ou pouco fez para atenuar as dificuldades apresentadas pelos professores no âmbito da prática EaD.

“Houve até uma iniciativa de nos convidar para participar de espécie de orientação e ambientação, mas acho que não foi suficiente poderíamos ter tido uma preparação prévia mais longa, foi tudo rápido, mas acho que nós só tivemos dois encontros com o diretor que iria gravar conosco as vídeoaulas. Os demais docentes resumiram-se a dizer que não houve apoio.” (Prof. G)

Papel do docente face às dificuldades da prática

Nessa subcategoria podemos perceber através dos indicadores que a maioria dos docentes buscaram soluções para o enfrentamento das dificuldades impostas na prática da docência a distância. Podemos verificar que o aspecto mais evidenciado pelos nossos entrevistados foi o apoio de outros colegas (tabela 28).

Tabela 28: Percurso profissional do professor EaD: Papel do docente face às dificuldades da prática

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Papel do docente face as dificuldades da	Realizou formações continuada e em serviço	1					1		1	3

prática	Autoformação	1	1			1			1	4
	Apoio de outros colegas	1	1	1		1		1	1	6
	Não houve dificuldades				1					1

Três dos nossos docentes afirmaram realizar formações continuada e em serviço de modo a superar as dificuldades da prática. Por exemplo, o Prof A refere:

“Criaram equipes de formação, equipes para orientar como a estrutura de avaliação se dava, equipe para orientar o planejamento das aulas, equipes para cada coisa eles foram também criando os cursos de formação Os cursos técnicos, os cursos de como se maquiar para o vídeo, dicção, postura ,cursos de edição de vídeo, organização do AVA, curso de como se vestir pra televisão, cursos de um monte de coisa que foi ajudando a gente nesse processo, acho que isso foi a formação continuada em serviço foi o que ajudou a sanar os problemas.(Prof. A)

“Através das formações em serviço que me foram muito úteis e me capacitaram para atuar de forma mais segura e profissional.” (Prof. F)

“Com muito empenho, vontade de aprender e fazer o meu melhor. Busquei formação, busquei apoio entre os colegas que tinham mais experiência que eu, propus a IES que nos dessem algumas formações mais específicas e fui estudar sobre o assunto.” (Prof. H)

Importa destacar que a maioria dos entrevistados buscaram mais que uma alternativa para a superação das dificuldades no campo da prática EaD. Entretanto, quatro dos nossos entrevistados apontaram a autoformação como uma maneira de superar tais constrangimentos. De acordo com o Prof. E “foi, com muitas leituras e reuniões pedagógicas que buscou ultrapassar as dificuldades”. Esta posição também é compartilhada com o Prof. H quando diz que “(...) fui estudar sobre o assunto”. No entanto, o Prof. B acaba também por revelar a autoformação como uma das formas de superação dos constrangimentos vividos, diz ele:

“Através de pesquisas sobre ensino a distância, ampliando minha compreensão sobre ensino mediado por tecnologia, conversando com outros profissionais mais experientes. Sem dúvidas essa troca foi bastante enriquecedora”. (Prof. B)

Com exceção do Prof. D que afirmou não haver dificuldades a serem superadas fica evidente que, em geral, os nossos entrevistados para além de alguma formação e

estudo individual, apoiaram-se na sua própria experiência, ou na dos colegas, para se prepararem para o exercício da docência a distância.

5.1.4 Competências para a docência EaD

Nessa categoria, à semelhança da anterior, apresentaremos as subcategorias e seus indicadores, de modo a interpretar o discurso dos entrevistados.

Competências exigidas

Buscamos fazer uma análise das referências feitas pelos nossos entrevistados, no que diz respeito às competências exigidas para o ingresso na docência a distância. Todos os docentes à exceção de um afirmam que lhes foram exigidas diversas competências para atuarem nessa modalidade de ensino (ver tabela 29).

Tabela 29: Competências para a docência EaD: Competências exigidas

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Competências exigidas	Domínio de conteúdo	1		1		1			1	4
	Domínio tecnológico		1	1	1	1	1			5
	Boa oralidade			1		1				2
	Formação na área de atuação					1	1	1		3
	Não houve exigências para EaD							1		1
	Disponibilidade de tempo								1	1
	Empatia no Vídeo	1	1			1				3

A partir da análise da tabela 29, verifica-se que cinco dos nossos oito professores referem o domínio tecnológico como a competência mais exigida para atuação na modalidade a distância. Podemos constatar isso nas falas dos professores B, C, D, E e F e de modo a ilustrar estas afirmações trouxemos como exemplo a fala do Prof.

C quando diz “Conhecimento do conteúdo, conhecimento em tecnologia, habilidade de comunicação oral, habilidade de uso da tecnologia”. E do Prof. D que se refere “A ênfase maior foi em relação a lidar com as ferramentas tecnológicas”. Todos os professores, à exceção de D e G, referem-se a mais de uma competência exigida para atuarem na docência a distância. No entanto, cabe a ressalva que apesar de não explicitar tacitamente outras competências para além da tecnológica, fica claro na afirmação do prof. D ao utilizar a expressão a “ênfase maior” que seguramente a competência tecnológica não foi a única exigida. Alguns docentes também afirmaram terem sido submetidos a testes de vídeo para serem aprovados ou não ao cargo. Isso constata-se na fala do professor B ao dizer que lhe foi exigido:

“Competência com as tecnologias e se possuía empatia para as vídeoaulas. Precisei fazer um teste de vídeo, simulando uma aula para saber se tinha boa dinâmica para ministrar aulas ao vivo” (Prof. B).

Esta determinação também foi citada pela Prof. A no decorrer da entrevista

“Para alguém entrar no vídeo, na época em que fui não tinha treinamento, não tinha nada a gente entrava pronto, depois começou a ter uma pessoa de cinema e vídeo contratada pela instituição de ensino que fazia um treinamento e que aprovava ou não aquela pessoa” (Prof. A).

Empatia no vídeo também foi citado pelo prof. E. Por estas afirmativas revela-se que a boa atuação no vídeo também era uma condicionante para os docentes serem admitidos para a docência a distância. Outra competência exigida muito citada pelos docentes entrevistados foi o domínio de conteúdo. Quatro dos nossos docentes afirmaram ter sido o conhecimento da matéria uma competência exigida na sua contratação. Este facto fica muito bem exemplificado nas palavras do prof. A

“A competência conceitual da minha área. Eles queriam que eu fosse uma boa professora de língua portuguesa. Eu dava a disciplina de metodologia da Língua Portuguesa para o curso de pedagogia que anteriormente era normal Superior, eu precisava ser uma pessoa especialista nos conteúdos daquela área. O resto não era tão importante porque eles achavam quem estava tudo muito no âmbito técnico, por exemplo: eles achavam que bastava ensinar a preencher um formulário de planeamento, ela professora da disciplina de língua materna, mestre com certeza vai saber preencher o formulário, vai acertar a fazer os slides, eu vou dizer a ela como são as regras, quais as normas da ABNT, vou dizer que não é para usar tanto texto tem que ser mais as palavras chaves e ela vai seguir que nós acreditamos

na capacidade dela e na capacidade de chegar diante de um vídeo e mandar ver e a aula acontecer. Então a preocupação deles era se eu tinha conteúdo”. (Prof. A)

Também o Prof H afirmou exigirem “tivesse domínio de conteúdo e disponibilidade para realizar o TAD (trabalho a distância), entrar no AVA, responder regularmente ao fórum”.

No que se refere à oralidade, dois docentes afirmaram ser esta também uma competência exigida pelo empregador, por exemplo, quando o Prof. C diz “conhecimento do conteúdo, conhecimento em tecnologia, habilidade de comunicação oral, habilidade de uso da tecnologia”. Outro bom exemplo dessa situação está na fala do Professor E que em tom de desaprovação, enumerou as competências exigidas no momento da sua candidatura ao cargo, e por fim exclamou que achou aquilo demais.

“Primeiro, conhecimento do conteúdo; segundo, ser formado na área; terceiro, habilidade de comunicação oral; quarto, disponibilidade de tempo; quinto, habilidade de uso da tecnologia. Tudo isso me foi perguntado, achei demais. (Prof. E)

Três professores (E, F e G) afirmaram que a formação na área de atuação foi uma das competências exigidas para sua admissão. Por exemplo o prof F diz “Algumas, ter noções de informática, graduação na área que iria atuar”.

Prof. G “Apenas a graduação na área, não foi solicitada nenhuma experiência em educação a distância, não era um critério de seleção”. Podemos também constatar que a Prof G foi a única a afirmar que não foi solicitado nenhuma competência específica para atuar na EaD.

Outra competência explicitada por um dos nossos entrevistados (Prof. H) foi referente a disponibilidade de tempo para trabalhar no ambiente virtual de aprendizagem e acesso ao fórum de maneira regular.

Competências desenvolvidas

Nessa subcategoria analisaremos que competências foram desenvolvidas a partir da prática para a docência a distância citadas pelos nossos entrevistados. As transformações vivenciadas por esses docentes, no que diz respeito ao novo contexto de

trabalho e de prática educativa, levaram nossos entrevistados a expor suas opiniões acerca dessa temática (ver tabela 30).

Tabela 30: Competências para a docência EaD: Competências desenvolvidas

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total	
		A	B	C	D	E	F	G	H		
Competências desenvolvidas	Criatividade e dinâmica nas aulas	1								1	2
	Domínio tecnológico		1	1		1	1	1			5
	Construção de recursos didáticos		1				1			1	3
	Melhoria da comunicação		1	1	1	1					4
	Domínio de ferramentas avaliativas		1			1	1			1	4
	Trabalhar de modo interdisciplinar				1						1
	Planejamento e adequação de conteúdo ao formato da EaD	1						1	1	1	4
	Trabalhar de modo síncrono e assíncrono		1		1		1				3
	Percepção das necessidades dos alunos					1					1

Para a maioria dos nossos entrevistados o domínio tecnológico foi a competência mais desenvolvida na sua prática para EaD. Todos os docentes listaram um amplo número de competências que buscaram desenvolver e ou aprimorar. De acordo com o Prof. B, as competências mais relevantes foram:

“Conhecimentos tecnológicos, conhecimentos sobre interação mediada por tecnologia, saber trabalhar com vários recursos que pudessem incentivar a participação dos alunos no ambiente virtual, desenvolver matérias didáticos mais interessantes, criar avaliações com ferramentas digitais”. (Prof. B)

Já para o Prof. C o desenvolvimento da comunicação foi uma das competências fundamentais a ser trabalhada e nesse sentido ele afirma:

“Busquei aprimorar minha comunicação para poder ser mais objetiva nos feedbacks, no domínio da tecnologia para que pudesse dominar as diversas ferramentas disponibilizadas pela Instituição de Ensino.” (Prof. C)

De facto, todas essas competências exigem do professor um alto nível de conhecimento e envolvimento sem as quais dificilmente poderá abordar essa tarefa (Aretio et al., 2007). Foi com essa perspectiva que o Prof. H nos afirma:

“Aprender a priorizar o conteúdo da aula e adequar conteúdo com objetivos e tempo tudo a medida, estabelecer estratégias para uma aula dinâmica, interessante, provocativa e desenvolver avaliações e atividades em formato digital, saber escolher e criar recursos para aulas nesse formato e incorporando os mais diferentes recursos. São essas competências e tantas outras que desenvolvemos e melhoramos a nossa prática que as vezes reflito, de como foi possível ser professor antes disso tudo. Sem essas competências não tem como ser professor a distância”. (Prof. H)

Outra referência feita pelos entrevistados foi quanto ao domínio das ferramentas avaliativas, sendo que quatro entre oito dos nossos docentes, afirmaram ter buscado desenvolver esta competência. Esta informação revela uma preocupação e uma fragilidade quanto a necessidade de saber avaliar no contexto da EaD e foi mesmo nesse aspecto que o Prof. E afirmou que é preciso as seguintes competências:

“Domínio do conteúdo, ser muito organizado, saber planejar as aulas de acordo com o tempo disponível, saber se comunicar, ser objetivo e claro, saber trabalhar com a tecnologia, fomentar o ambiente virtual de aprendizagem, identificar necessidades de aprendizagem dos alunos para intervir e fornecer devolutivas de forma mais objetiva e por fim e tão importante quanto, foi aprender a avaliar e criar avaliações nessa modalidade. É muito difícil, pois exige criar uma avaliação mais elaborada e reflexiva. Não dá para ser igual aos do presencial. É preciso também estabelecer critérios avaliativos muito claros, de maneira que é uma dor de cabeça, é uma trabalhadeira sem fim”. (Prof. E)

Quanto a outras competências mais mencionadas pelos nossos entrevistados encontramos o planejamento e a adequação do conteúdo ao formato EaD. Planejar e desenvolver ações em contextos reais a partir de um amplo conjunto de recursos tem sido um desafio para nossos docentes. É o que afirma o Prof F:

“A docência é muito árdua, mas para quem realmente quer fazer a diferença vai em busca de novas possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias, que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino. Eu por exemplo

aprendi muito com tudo isso. Aprendi a dominar a tecnologia, planejar uma aula a distância, escolher o recurso mais adequado para aula, trabalhar no AVA, avaliar de outras maneiras. Isso tudo foi crescimento”. (Prof. F)

Essa ideia também é compartilhada pela prof. G:

“Pela experiência que tive verifico que necessito desenvolver certas competências para atuar nessa modalidade, seguramente o componente tecnológico, entretanto, verifico que a experiência me proporcionou desenvolver uma certa habilidade no âmbito do planejamento de aula mais detalhado” (Prof. G)

Já para o Prof A, a criatividade é uma competência fundamental para atuar na docência a distância segundo ela a criatividade somada aos diversos recursos metodológicos impulsiona o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

“A criatividade, acho que o professor de EaD ele precisa ser muito criativo, precisa ter muitas ideias, não vai fazer do mesmo jeito todos os dias. O professor que trabalha no ensino presencial talvez ele entre todos os dias peça ao aluno para pegar o texto que ela passou na semana passada e ele faça uma discussão sobre aquele texto em todas as aulas dele, isso pode acontecer, mas na educação a distância não acontece pois os alunos vão desligar a televisão, não vão assistir, vão adiantar o vídeo, vão dar um jeito de pegar o controle e desligar a gente. Então ele precisa ser muito criativo, ele precisa trabalhar com muitas mídias, ele precisa trabalhar de uma forma que leve o sujeito a produzir conhecimento de maneira significativa então Eu provoço aquele sujeito pra quem traga à baila tudo que ele sabe sobre aquilo ali, depois Eu avançou com informações em mídias diferentes, eu trago um texto denso daquele autor base, mas eu tenho um vídeo de alguém falando sobre aquilo E mostrando na prática como aquilo vai se dar, Eu tenho um organograma, infográfico que também traz mais informações sobre aquilo ali, e depois eu entro com minha aula e trago esse outro conhecimento e junto de tudo isso meu estudante precisa sistematizar depois aquilo numa outra produção, então essa é a forma de produção de conhecimento que eu chamo de significativa, de aprendizagem significativa porque eu não derramo pro sujeito eu ajudo o sujeito a construir. É um ganho grande da educação a distância, é uma competência grande é uma das coisas que me ajudou aprimorar e a ver desse jeito, em ser criativo, em pensar diversas formas de aprender, em ter que ser significativo, tem que provocar o outro a pensar enfim, tem que ter estas competências todas” (Prof. A)

No que se refere ao trabalho síncrono e assíncrono alguns professores alertaram para o aprimoramento dessa competência.

“A descontração diante das câmeras para não ficar engessado, aprender a trabalhar com colegas de outras áreas para desenvolver aulas mais interessantes, desenvol-

ver materiais didáticos em diversos formatos, usar modos de interação síncronos e assíncronos”. (Prof. D)

Só um dos docentes mencionou como competência a percepção as necessidades de aprendizagem. Esse facto, salta aos olhos posto que cada vez mais torna-se essencial que o professor conheça e perceba os seus estudantes, no sentido de desenvolver ações que proporcionem a estes participarem do seu próprio processo de aprendizagem de modo significativo e autónomo. Assim, diz “identificar necessidades de aprendizagem dos alunos para intervir e fornecer devolutivas de forma mais objetiva” (Prof. E)

Competências atribuídas

No que diz respeito as competências essenciais atribuídas pelos entrevistados para lecionarem na modalidade a distância, destacam-se quatro indicadores, a saber: no âmbito do conhecimento científico, tecnológico, na comunicação e no trabalho colaborativo (ver tabela 31).

Tabela 31: Competências para a docência EaD: Competências atribuídas

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Competências atribuídas	Conhecimento científico	1			1	1	1		1	5
	Conhecimento Tecnológico	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Comunicação		1	1	1	1		1	1	6
	Trabalho colaborativo		1	1		1				3

Verifica-se que o conhecimento tecnológico foi destacado pelos entrevistados como a competência essencial para lecionar na modalidade a distância. A unanimidade na resposta revela uma preocupação constante do professorado com as mudanças no cenário educativo, impostas pela era digital. As razões pelas quais essa preocupação em possuir a o conhecimento tecnológico como competência essencial para atuar na EaD, pode ser verificada através do discurso de cada um dos professores. Assim o Prof. A refere que “os domínios das ferramentas tecnológicas são importan-

tes para educação como um todo. O professor não pode mais se esquivar dessa habilidade”. Também afirma:

“Dinamismo, desenvoltura na relação com a câmera de vídeo, comunicação, trabalho em equipe. No entanto, é essencial a boa interlocução com tecnologia digital, sem essa competência fica muito, mas, muito difícil ser professor a distância.” (Prof. B)

Essa preocupação com o domínio tecnológico fica ainda mais explícita nas palavras do professor D:

“Conhecer bastante as ferramentas tecnológicas disponíveis, sem essa competência nós professores não fazemos absolutamente nada. A tecnologia hoje é o que gera a mudança da prática e eu percebo que ainda tenho muitos colegas que não sabem nem ligar o computador ou elaborar um *slide* e isso é preocupante.” (Prof. D)

A tecnologia também é evidenciada pelo Prof. C “Conhecimento em tecnologia, saber utilizar as ferramentas tecnológicas e a internet para elaborar matérias didáticos apropriados”.

Outra competência apontada como essencial pelos nossos entrevistados foi a comunicação. Para seis dos nossos entrevistados esta é uma credencial importante que o professor a distância deve ter em atenção.

“Saber se comunicar de forma clara e objetiva, trabalhar com diversos recursos e mídias, saber gerenciar o tempo, propor avaliações e atividades mais criativas, dar feedback para os alunos sobre seu processo de aprendizagem, motivar a turma, trabalhar em equipe. (Prof. C)

Prof. E “(...) saber se comunicar, ser objetivo e claro, saber trabalhar com a tecnologia é imprescindível, fomentar o ambiente virtual de aprendizagem”. Nas palavras do Prof. G é possível verificar com mais clareza a importância dessa competência.

“Uma linguagem direta com um público que você não conhece e que está do outro lado, então sei lá até a forma de falar precisa ser reaprendida, quero dizer adequada, melhorada e mais direta, além do que é necessário ter flexibilidade para este tipo de modalidade. São várias competências que agora eu entendo que são necessárias”. (Prof. G)

O Prof. H apresenta a importância da comunicação para o professor a distância na seguinte afirmativa:

“Flexibilidade é fundamental, domínio tecnológico, boa comunicação, domínio de conteúdo e determinar o conteúdo aos objetivos da aula. Mas, para mim, o professor que sabe ser objetivo, claro e que é compreendido pelo aluno e se faz também compreender está anos luz a frente dos demais seja no presencial, seja a distância. A distância dominar a tecnologia e se comunicar são as competências que o professor não pode negligenciar”. (Prof. H)

O conhecimento científico também foi apontado por cinco dos nossos entrevistados como competência essencial. Assim afirma o Prof. A

“Eu acho que seja a competência do domínio conceitual, este é o mais essencial, fora isso penso que o professor que deseja pode ir atrás daquilo que não possui tanta habilidade” (Prof. A)

Na abordagem da Prof. F o processo de formação continuada e estudo individual está em alinhamento com o domínio do conhecimento científico e tecnológico, diz:

“O domínio tecnológico e o domínio conceitual, no entanto, os educadores poderão refletir sobre sua prática e a partir daí procurar aperfeiçoamentos que poderão ser cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado ou até mesmo palestras, seminários, leituras de livros entre eles os de grandes teóricos da educação. A partir do estudo dos mesmos confrontar as ideias, experiências vivenciadas pelos mesmos e fazer a associação com os problemas enfrentados na prática docente a fim de uma resposta para os problemas enfrentados em sala de aula. Por isso, há a necessidade do educador fazer um paralelo entre a teoria e a prática, desenvolver conhecimento, estudar visto que, um depende do outro. Sabemos que o educador não é valorizado o suficiente pelo trabalho que desenvolve, no entanto, nem por isso o mesmo deixará de ir em busca de formação para melhor desempenhar o seu trabalho”. (Prof. F)

No que diz respeito ao trabalho colaborativo como competência essencial atribuída ao docente a distância, três dos entrevistados assinalam a importância dessa credencial.

“Habilidade de comunicação oral, habilidade de uso da tecnologia, domínio pedagógico domínio do conteúdo, saber se comunicar e saber trabalhar em equipe. Trabalhar com o outro é uma condição fundamental nessa prática”. (Prof. E)

O trabalho em equipe ainda é citado pelos professores B e C. No entanto, colaborando com essa perspectiva é possível verificar na bibliografia referenciada nesta pesquisa a importância do trabalho colaborativo nessa modalidade. O próprio papel do professor tutor, revela o protagonismo das ações colaborativas e das parcerias nessa modalidade, bem como trabalhar com equipes interdisciplinares compartilhando decisões e informações.

5.1.5 Contributos da docência a distância para o ensino

Nessa categoria buscamos através das referências dos nossos entrevistados apresentar os contributos promovidos pela docência a distância para o sistema de ensino. Anteriormente verificamos que os professores atribuem um número considerável de credenciais para atuarem na modalidade a distância. Entretanto, é importante verificar se a aquisição dessas credenciais impulsionou uma melhoria na prática. Nas tabelas seguintes apresentam-se as subcategorias e indicadores por nós construídos a partir da interpretação da informação. As subcategorias são as seguintes; Desenvolvimento pessoal e profissional; obstáculos da docência a distância; Vantagens da docência a distância.

Desenvolvimento pessoal e profissional

Abordarmos nesse contexto o desenvolvimento profissional e pessoal em conjunto, pois, consideramos ser estes dois lados da mesma moeda, visto que, as mudanças ocorridas no campo profissional, reverberam consideravelmente no campo pessoal. Desta forma apesar de termos conceitos diferenciados para cada um sabemos que nesses processos a reciprocidade das ações é inegável.

Tabela 32: Contributos da docência EaD: Desenvolvimento pessoal e profissional

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Desenvolvimento pessoal e profissional	Proporciona motivação para boas práticas	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Favorece busca por mais formação	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Confere confiança e segurança nas ações	1			1	1	1	1	1	6
	Favorece o crescimento como pessoa		1	1	1	1		1	1	7

Referente ao desenvolvimento pessoal e profissional, podemos observar na tabela 32 que todos os entrevistados apontam a motivação para as boas práticas e a busca por mais formação como indicadores com mais referência. Fica evidente que para os professores entrevistados a formação é a base para o desenvolvimento de todas as outras ações na área da modalidade a distância. Na palavra do Prof. A fica claro que apesar da falta de formação inicial para atuar nesta modalidade, as formações ao longo do processo enquanto docente a distância foram o que lhe conferiram a competência para o desenvolvimento deste trabalho.

“Olha não tive uma formação como já pontuei, formação mais formal, mas, as formações que eu tive nas instituições elas me serviram muito pois, elas lapidaram meu processo como professora de educação distância, então eu podia ter muito conteúdo mas, eu não sabia nada de como ser professora de educação a distância, fui aprendendo no processo de ser professor da educação a distância mas, fui aprendendo também na interação com essas propostas, com esses cursos mais técnicos, mais pontuais que eles ofereciam, porque não existia um currículo organizado, pensado para essa construção, para a cabeça de professor de educação a distância se desse, que eles colaboraram sim e eu sinto muita falta das universidades não terem em seu currículo de licenciatura pelo menos cursos ou disciplinas voltadas para essa formação do sujeito para ele experimentar, produzir material didático mesmo que seja a pouco, mas que ele pudesse experimentar produzir material de vídeo, produzir material impresso, material multimídia para ele ir para esse lugar de quem cria também. Sabe eu sinto muita falta disso, mas o que eu tive foi muito bom, foi muito significativo e me ajudou demais.” (Prof. A)

O Prof. B também apresenta de forma muito clara os impactos que a formação proporcionou a sua prática.

“As formações elas foram complementares e me proporcionaram um crescimento profissional e conseqüentemente pessoal também. Desenvolvi e aprendi muita coisa como: conhecimentos sobre interação mediada por tecnologia, saber trabalhar com vários recursos que pudessem incentivar a participação dos alunos no ambiente virtual, desenvolver matérias didáticos mais interessantes, criar avaliações com ferramentas digitais, claro que tudo isso impactou na minha prática e no meu modo de ser e estar enquanto pessoa”. (Prof. B)

O Prof. C também possui a mesma perspectiva quando relata

“Não consigo me enxergar fazendo tudo o que fiz sem formação. Sei que ainda é necessária muita coisa, mas, sem esse mínimo digamos assim, eu não conseguiria lecionar na educação a distância”. (Prof. C)

Já para o Prof. D para além da busca por mais formação a motivação para as boas práticas fizeram a diferença no seu caso, diz ele:

“Sem dúvida a formação foi um divisor de águas, quanto mais você aprende mais você deseja colocar em prática o que aprendeu. Isso, claro, melhorou muito a minha performance enquanto professor e também enquanto pessoa por que perdi a timidez e comecei até a me expressar muito melhor”. (Prof. D)

A professora E também nos descreve as mudanças ocorridas:

“As formações foram positivas no sentido de fortalecer as competências essenciais para a EaD, já expostas anteriormente como: habilidade para comunicação oral, domínio pedagógico, mais conhecimento, habilidade tecnológica. Mas, acho que o acréscimo de tudo isso não seja só no campo profissional. O ganho é pessoal. Você fica mais exigente consigo mesmo e com os outros, criterioso com as escolhas, mais responsável nas decisões, mais decidido e isso você não só utiliza no campo profissional, você acaba por levar para sua vida, enquanto pessoa. Eu sou outra professora, eu sou outra Pessoa depois da educação a distância”. (Prof. E)

“As formações foram importantes e me estimularam a buscar novas formações. Fiquei mais segura enquanto docente, meu fazer pedagógico cresceu muito e isso motivou bastante a criar e desenvolver novas estratégias de trabalho”. (Prof. F)

Como já evidenciado a Prof. G afirmou não possuir nenhum tipo de formação para a docência a distância, entretanto, não podemos deixar de pontuar que a mesma ao expor suas opiniões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal ressaltou a necessidade da formação como uma condição para o aprimoramento da sua prática.

“Não houve formação, mas, sim uma orientação bem aligeirada. Então, se tivesse de facto realizado uma formação ela faria total diferença a minha prática educativa. No entanto, verifico cada vez mais a necessidade constante de formação para o aprimoramento nessa modalidade, porque mesmo esses pequenos treinamentos já criam uma certa motivação para a mudança da prática docente. Eu quando penso na mudança que uma formação credível e confiável acarretaria na minha vida como um todo, me indigno com esse nosso sistema educacional.” (Prof. G)

No discurso da Prof. H também é possível verificar os impactos da formação no âmbito profissional e pessoal.

“Hoje me considero muito mais capaz para ensinar em qualquer modalidade. Essas formações não só melhoram a sua prática para a modalidade a distância, elas te fortalecem como um todo”. (Prof. H)

Obstáculos da docência a distância

Percebe-se pelo número referências citadas pelos nossos entrevistados que os entraves sentidos e ou percebidos na docência a distância são amplos. Constata-se pelos indicadores apresentados na tabela 33, que a falta de formação se constitui o grande entrave para a docência a distância.

Tabela 33: Contributos da docência EaD: Obstáculos da docência a distância

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Obstáculos da docência a distância	Falta de formação	1		1			1	1	1	5
	Literacia digital	1		1				1	1	4
	Não presencialidade		1		1	1		1		4
	Alto grau de exigências			1		1				2
	Equidade dos recursos tecnológicos para os alunos					1				1
	Falta de estrutura física, pedagógica e tecnológica				1				1	2
	Falta de políticas públicas						1		1	2
	Modelos de aulas	1	1	1						3
	Entraves na criação de aulas e recursos		1		1				1	3
	Preconceito com a modalidade								1	1
Trabalhar com o outro	1			1					2	

Gestão do tempo			1				1
-----------------	--	--	---	--	--	--	---

De acordo com cinco dos entrevistados a falta de formação constitui-se como o maior obstáculo para o exercício da docência a distância. Fica muito claro que para esses docentes o processo formativo exerce um papel fundamental para seu desempenho.

“Olha, diversos obstáculos alguns já mencionei como a falta de formação para atuar na modalidade, entretanto existem muitos outros que se interligam e que a meu ver são também extremamente difíceis como a questão dos modelos de aulas já pré determinados que acabam por engessar a prática, como trabalhar coletivamente, a falta de domínio tecnológico”. (Prof. A)

O Prof. C também comunga dessa opinião quando afirma: “Não consigo me enxergar fazendo tudo o que fiz sem formação. (...) A falta de formação é um grande obstáculo para a docência a distância”. Nas palavras do Prof. F podemos perceber de forma ainda mais contundente a preocupação com essa carência formativa:

“Ainda a falta de formação de alguns colegas, que ainda rejeitam essa modalidade de ensino. O docente não pode se privar de estudar, grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo” (Prof. F)

Ainda sobre falta de formação, os professores G e H afirmam sequencialmente “e é obvio, como já citei por diversas vezes a falta de formação docente”.

“Na realidade exercer a docência na modalidade a distância é algo muito desafiador, o professor precisa sempre se reinventar, aprender novas formas de fazer aquilo que já faz a décadas, criar novas dinâmicas e interagir com o tecnológico tudo ao mesmo tempo. Trabalhar de forma síncrona e assíncrona, dominar todo o aparato tecnológico que envolve uma aula a distância é muito difícil. O que acho é que há entraves pela falta de formação” (Prof. H)

A literacia digital e a não presencialidade foram aspetos abordados por quatro dos nossos entrevistados como entraves à prática profissional em EaD. Com efeito, o Prof. E afirma: “Contato direto com o aluno que não é possível com a EaD, pouca disponibilidade dos recursos tecnológicos para todos”. Nessa mesma perspectiva o Prof. G nos esclarece

“Como ainda faço parte daquela geração que ainda está ali presencialmente de fazer perguntas para o professor, acho que um dos inconvenientes é o costume de estar com o aluno, de ver, de falar com ele imediatamente, do corpo-a-corpo acho que seria um inconveniente mas, acho que não seria um inconveniente que invalida a qualidade do processo não sei nem se seria isso, um obstáculo, mas acho que é algo que falta por conta da minha geração que foi formada com esta perspectiva, outro ponto é o domínio da tecnologia, nesta modalidade de ensino a tecnologia é fundamental, saber utilizá-la e comunicar-se através dela é muito importante”. (Prof. G)

Outros dois pontos abordados pelos entrevistados foram os modelos de aulas, que segundo eles “engessam a prática” e os entraves na sua criação e elaboração de recursos para as mesmas. Nesse sentido, o Prof. A alerta: “entretanto existem muitos outros que se interligam e que a meu ver são também extremamente difíceis como a questão dos modelos de aulas já pré-determinados que acabam por engessar a prática”. O Prof. B também traduz seus receios da seguinte forma:

“A adequação ao modelo de EaD da instituição em curto espaço de tempo, desenvolver atividades e elaborar matérias didáticos em mídias diferentes”. (Prof. B)

Percebe-se nessas duas afirmativas, que as instituições de ensino exercem um controle de como o conteúdo das aulas serão transmitidos pois, a determinação de um padrão a ser seguido para o desenvolvimento das aulas, invade a autonomia didático pedagógica do docente. Isso é o que também afirma a Prof. C quando diz:

“Ainda mais, que os níveis de exigência das instituições com os modelos de aula são extremamente complicados. Ter que seguir a um modelo de aula deixa o professor muito limitado e fere a nossa autonomia. Isso é um absurdo, mas, se não for dessa forma não trabalhamos na EaD”. (Prof. C)

Importa-nos clarificar que a prof. C já tinha mencionado essa situação anteriormente na nossa entrevista revelando seu desconforto com a situação:

“Na verdade, adaptamos uma nova forma de videoaulas que não engessasse tanto o professor e que ele se comportasse mais natural possível, além do dia a dia que vai deixando o professor com um maior domínio no vídeo”. (Prof. C)

O Prof. D também apresenta o modelo de aula como um obstáculo a ser superado ao afirma o desconforto com a adequação do tempo e o modelo da aula.

“Estimular a sua participação nas atividades do AVA e a gestão do tempo nesse processo de ensino, adaptar o tempo e o modelo de aula estipulado pela IES”. (Prof. D)

Um obstáculo apontado por um dos docentes que nos chamou a atenção foi a equidade dos recursos tecnológicos. Sabe-se que, apesar de pouco mencionado, este é um problema muito sentido dentro das instituições de ensino no Brasil. A inclusão digital ainda é um entrave a ser superado por todo sistema educativo.

“Pouca disponibilidade dos recursos tecnológicos para todos o que impacta no aprendizado e impede que todos estejam nas mesmas condições (...)” (Prof. E)

A Prof. H revela o preconceito com a modalidade e o elitismo acadêmico um obstáculo para sua prática diz ela:

“A academia ainda é muito preconceituosa com a EaD. Fala muito sobre EaD, mas, pouco faz para desenvolvê-la de forma significativa. Esses são os entraves que a EaD sofre e conseqüentemente tem reflexos na prática docente”. (Prof. H)

A falta de políticas públicas também foi sinalizada por dois dos nossos entrevistados.

“Necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo, isso é consequência da falta de políticas públicas”. (Prof. F)

“O que acho é que há entraves pela falta de formação, pela falta de políticas públicas sérias para área (...)” (Prof. F)

Vantagens da docência a distância

Nessa subcategoria podemos destacar através das referências dos nossos entrevistados (ver tabela 34), um amplo número de indicadores no que se refere às vantagens da docência para a modalidade a distância. Os professores destacam o trabalho com realidades distintas e para um alunado mais carenciado uma das vantagens desse processo. Sete dos oito docentes afirmam sentirem-se agrados com a possibilidade de alcançar grupos excluídos do sistema educacional e proporcionar a este grupo instrução.

“O maior contato com as mais variadas pessoas e de diferentes contextos sociais o que implica em planejar aulas para um público muito heterogêneo e ensinar a esses alunos que não podem frequentar um curso presencial por diversos motivos. (Prof. A).

“Poder trabalhar com alunos da zona rural que vive em condições de vida mais difíceis e conhecer mais um pouco dessa realidade”. (Prof. B)

Tabela 34: Contributos da docência EaD: Vantagens da docência a distância

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos								Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	
Vantagens da docência a distância	Proporciona desafios	1							1	2
	Trabalhar com realidades distintas	1	1	1	1	1		1	1	7
	Tempo para pesquisar		1						1	2
	Trabalhar de modo interdisciplinar	1	1			1		1		4
	Trabalhar em equipe	1	1			1		1		4
	Maior disciplina e compromisso	1								1
	Aulas com maior qualidade		1	1					1	3
	Maior domínio tecnológico		1	1		1		1	1	5
	Resultados e satisfação dos alunos				1			1	1	3
	Melhoria da prática			1		1	1			3

O professor C também destaca:

“Alcançar o maior número de pessoas onde há carência de professores ou de determinadas disciplinas.” (Prof. C)

“Levar o ensino nas diversas comunidades onde não há professor ou disciplinas que são mais carentes” (Prof. D)

“Alcançar os alunos que tem dificuldade de acesso nas unidades escolares” (Prof. E)

“Assim o aluno não para de estudar, porque não vai perder uma aula e não vai ficar sem informação, porque aula está ali disponível e o poder de alcance é absurdo. Sua aula chega em localidades que você jamais imaginaria e alcança um aluno, que provavelmente sem a educação a distância não estivessem a estudar, a ter acesso a um ensino formal” (Prof. G)

“Levar educação a um número maior de alunos nos lugares mais distantes e saber que alguns deles só tem esta possibilidade de instrução e abraça esta possibilidade e se envolve, se dedica, se esforça muito para conseguir se formar” (Prof. H)

O segundo ponto mais abordado pelos docentes como vantagens da docência EaD foi o maior domínio tecnológico. Cinco entrevistados explicam essa vantagem.

“Aprender muitas coisas relacionadas as tecnologias (...)” (Prof. B)

“Desenvolver aulas mais criativas e dinâmicas com auxílio das tecnologias da comunicação e da informação, melhorei muito a minha capacidade de comunicação e de trabalhar com as novas tecnologias, foi um aprendizado muito grande”. (Prof. C)

“Dominar melhor as tecnologias” (Prof. E)

“As vantagens são desde trabalhar com as novidades da tecnologia o que possibilita que o aluno tenha um material disponível no ambiente virtual de aprendizagem e que ele pode ter acesso a qualquer hora, qualquer dia, em qualquer lugar do país e do mundo que esteja. Assim o aluno não para de estudar, porque não vai perder uma aula e não vai ficar sem informação, porque aula está ali disponível e o poder de alcance é absurdo” (Prof. G)

“Trabalhar com tecnologia de ponta” (Prof. H)

Outra vantagem apontada pelos entrevistados está ligada ao trabalho colaborativo, em equipe e de maneira interdisciplinar com seus pares e outros profissionais que compõem a estrutura institucional da EaD como: técnicos de TIC, designer gráficos, tutores dentre outros:

“Desenvolver a capacidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais” (Prof. A)

“E trabalhar em equipe tanto de forma multidisciplinar como interdisciplinar” (Prof. B)

“Trabalhar com diversos tipos de profissionais de diversas áreas, maior tempo para preparação das aulas e muitas vezes de forma colaborativa com outros colegas de departamento, achei que minha prática melhorou muito inclusive na modalidade presencial” (Prof. E)

“Outra vantagem é trabalhar com professores de diversas áreas do conhecimento de forma colaborativa, interdisciplinar. Eu penso que são essas as vantagens de se ensinar a distância” (Prof. G)

Quatro docentes também referenciaram a melhoria da prática como uma vantagem da docência a distância. Dizem eles:

“Melhorei muito a minha capacidade de comunicação e de trabalhar com as novas tecnologias, foi um aprendizado muito grande”. (Prof. C)

“Achei que minha prática melhorou muito inclusive na modalidade presencial”. (Prof. E)

“A importância da mudança da prática pedagógica que implica a releitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo”. (Prof. F)

Outras vantagens da docência EaD sinalizadas pelos professores são os resultados e a satisfação dos alunos. Estes consideram que a melhoria das aulas e o próprio contato com regiões carentiadas, onde antes não havia professores, proporciona um clima de satisfação e melhora os resultados da aprendizagem, isso gera também um sentimento de dever cumprido para o professor:

“Levar o ensino nas diversas comunidades onde não há professor ou disciplinas que são mais carentes. O custo provavelmente é mais razoável. Atingir milhares de alunos e em cada projeto realizado comprovar através dos resultados o entusiasmo, empenho, interesse e a alegria dos alunos de terem participado e adquirido conhecimento”. (Prof. D)

“Possibilita que o aluno tenha um material disponível no ambiente virtual de aprendizagem e que ele pode ter acesso a qualquer hora, qualquer dia, em qualquer lugar do país e do mundo que esteja. Assim o aluno não para de estudar, porque não vai perder uma aula e não vai ficar sem informação, porque aula está ali disponível, Isso gera satisfação a eles e a nós que percebemos o trabalho significativo e também se reverte em resultados nos processos avaliativos deles e nosso” (Prof. G)

“Saber que alguns deles só tem esta possibilidade de instrução e abraça esta possibilidade e se envolve, se dedica, se esforça muito para conseguir se formar. Isso tudo requer muita responsabilidade e ao mesmo tempo é muito reconfortante enquanto educadora, afinal, qual o sentido de educar se não for para transformar essas histórias”. (Prof. H)

Uma mais valia apontada pelos nossos entrevistados foi referente aos desafios que a docência EaD promove. No dizer dos professores A e H se tornam evidentes.

“Inúmeras vantagens, o desafio que me moveu para o que hoje sou enquanto professora” (Prof. A).

“Ser desafiada a fazer algo que não tinha a menor noção de como era feito, isso me tirou completamente da zona de conforto e o mais interessante é que esse desafio permanece, pois ele é diário. O desafio que levou a um maior aprendizado e que possibilitou aulas mais significativas, mais objetivas e facilitou muito a compreensão do aluno; sair da zona de conforto para buscar novas formas” (Prof. H)

Dois dos nossos docentes referem-se a maior disponibilidade de tempo para pesquisa e preparação das aulas. No dizer discurso dos professores B e H podemos constatar tal afirmativa.

“No meu caso foram várias vantagens como: o tempo de pesquisa que ficou maior e conseqüentemente a preparação das aulas que acabou por ganhar mais qualidade, as aulas ficaram muito mais interessantes” (Prof. B)

“Tempo para pesquisar e desenvolver aulas mais interessantes, novas maneiras de ensinar aquele assunto, a elaboração de materiais didáticos mais conectados com a realidade, poder responder a uma dúvida no AVA a qualquer hora do dia” (Prof. H)

Maior disciplina e compromisso também foram referencias indicadas pelos entrevistados que sinalizam como uma vantagem proporcionada pela docência a distância.

“Maior disciplina, compromisso” (Prof. A)

5.1.6 Caracterização do gestor entrevistado no estudo

O entrevistado é professor, bacharel em administração, tem 40 anos de idade e atualmente ocupa o cargo de Coordenador Geral da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia. Essa caracterização constitui a nossa primeira tarefa. De modo a salvaguardar o anonimato desse gestor o apresentaremos como GEST. Nosso entrevistado já é professor há dez anos na UNEB, ocupa o cargo de Coordenador Geral da UNEAD há quatro anos, sendo esta a sua primeira experiência enquanto gestor.

“Eu sou coordenador-geral da Unidade Acadêmica de Educação a Distância que é o órgão responsável pelo desenvolvimento de ações, projetos e cursos na mo-

dalidade distância da Universidade do Estado da Bahia. Na universidade estou há 10 anos e como Coordenador-geral estou no cargo há 4 anos” (Gest.)

Da análise de conteúdo efetuada à entrevista foram por nós identificadas quatro categorias, que passamos a apresentar em tabelas separadas, nos quais indicamos as subcategorias respectivas. As categorias que construímos foram: Estrutura e organização da universidade para EaD; Ações formativas promovidas pela IES para EaD; Competências exigidas pela IES para que os docentes lecionem nos cursos da modalidade a distância; Contributos do processo formativo para a EaD.

5.1.7 Estrutura e organização da universidade para EaD

Nessa categoria queremos evidenciar através do discurso do nosso entrevistado o modo como a UNEAD está estruturada e organizada para disponibilizar seus cursos na modalidade a distância. Dessa forma estabelecemos seis subcategorias como apresentado na tabela 35.

Tabela 35: Estrutura e organização da universidade para EaD

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Estrutura e Organização da Universidade para EaD	Organização da IES para EaD	(...) Ocorre através de uma Unidade acadêmica (UNEAD) que tem equivalência de departamento.
	Cursos ofertados na modalidade EaD	(...) Graduação, pós-graduação, extensão e demais atividades de pesquisa.
	Número de docentes atuantes na EaD	(...) 145 professores
	Área de abrangência da IES	(...) 36 polos municipais e estaduais e alcançamos 16 territórios de identidade
	Número de estudantes	(...) 4500 alunos entre graduação e pós-graduação lato sensu
	Unidade específica para formação docente	Não, não tem, não tem, não existe essa unidade não(...)

De acordo com o nosso entrevistado, a organização da UNEB para a modalidade a distância inicia-se em 2008 e 2009, a partir de grupos de pesquisa vinculados a um grupo gestor que coordenava projetos na área da modalidade a distância, nesse sentido o gestor afirma:

“Primeiro historiando a educação a distância ela se constitui institucionalmente, como espaço institucional são dois marcos importantes 2008 e 2009 com um chamado coordenação de projetos que era vinculado à reitoria em 2009, uma coordenação de projetos, era isso, eram vários projetos de educação a distância, vinculados a esse núcleo gestor. Em 2011, surge uma gerência de Educação a distância, vinculado A PROGRADE (pró reitoria de graduação) e depois em 2014 com a UNEAD que é uma unidade acadêmica para gerir projetos de educação distância, que ocupa um patamar equivalente, aos nossos departamentos(...)

Verifica-se, pois, através do discurso do gestor que UNEAD foi criada com o intuito de fortalecer o processo de institucionalização da EaD na Universidade, pois a mesma possui o estatuto de departamento. No que diz respeito aos cursos ofertados na modalidade a distância na UNEAD, o GEST. afirma:

“É responsável por ensino de graduação, pós-graduação, extensão e demais atividades de pesquisa. Então nesse período, a principal ação de oferta de vagas de cursos de educação distância, estão vinculados ao sistema da Universidade Aberta do Brasil. Foi a UAB quem fomentou a maior parte das ações, uma parte. (...) Cerca de 97% de graduação e de pós-graduação dentro da Universidade vem a partir do fomento dos cursos vinculados ao sistema da Universidade Aberta do Brasil. De ações outras complementares, são ações também vindas de fomento externo e principalmente em convênio com o Estado, o Estado da Bahia e da Secretaria de Educação”.

Mais a frente na entrevista essa percentagem é traduzida em números pelo gestor.

“De graduação são 13 cursos: 12 licenciaturas e 1 bacharelado da UNEAD então todos esses que eu falei, estes 13 são vinculados ao sistema Universidade Aberta do Brasil custeados pela UAB, pós-graduação lato sensu nós temos seis também todos custeadas pelo sistema UAB, agora temos esse curso que está vinculado ao Departamento de ciências humanas e tecnologias do campus de Juazeiro mas, não está vinculado a UNEAD mas oferecemos o suporte. Temos dois cursos lato sensu vinculados ao Departamento de educação daqui de Salvador que a gente também oferece suporte pedagógico” (Gest.)

No total das contas percebe-se que a UNEAD oferece 22 cursos entre Graduação, pós-graduação e extensão em parcerias com a UAB e Secretaria de Educação. Relativamente ao número de docente que atuam na modalidade a distância na UNEAD o entrevistado fez uma estimativa, sem saber precisar exatamente quantos

docentes efetivamente trabalham na IES em que coordena. O gestor também fez uma estimativa entre contratados temporariamente e efetivos:

“Das licenciaturas eu vou dar o número aproximado, porque não tenho exatamente esses dados aqui. A gente tem média por semestre, uns por semestre porque um cômputo geral das disciplinas 70 a 80 docentes todo semestre participando do projeto EaD mais ou menos 70 a 80. Na graduação, na pós-graduação número um pouco menor são aproximadamente 15 professores, 18 professores mais ou menos, no lato senso participando é como eu falei na oferta semipresencial são mais ou menos 50 turmas então 50 docentes então é mais ou menos esse universo que a gente tem aí por semestre participando. Então como falei tem semestre que é o mesmo docente que vem ofertando semipresencial, ele continua ofertando todo o semestre. E nas nossas graduações e pós-graduações há revezamento, claro, o professor sai de um curso e vai para outra pode ter repetição. E às vezes entram professores novos e a gente vai girando mais ou menos assim. (Gest.)

Percebe-se, pois, que o GEST fala de aproximadamente 145 professores a trabalharem na UNEAD. No que diz respeito a área de abrangência da IES para EaD o entrevistado pontuou:

“A nossa área de abrangência é muito extensa. Ofertamos cursos a mais de 36 polos municipais e estaduais e alcançamos 16 territórios de identidade. Ou seja, a UNEAD oferta curso superior aos lugares mais distantes do Estado da Bahia, especialmente as zonas rurais”. (Gest.)

Quanto ao número de estudantes, o gestor já soube precisar. Disse ele:

“O aluno é vinculado ao Departamento então hoje vinculado sistema UAB diretamente ligado à UNEAD um número aproximado dia 4500 alunos entre graduação e pós-graduação lato senso”. (Gest.)

Relativamente a UNEAD possuir uma unidade ou centro específico para capacitar seus docentes para a modalidade a distância, nosso entrevistado, foi categórico:

“Não, não tem, não tem, não existe essa unidade não. A UNEAD cabe a missão de formar, aperfeiçoar, qualificar docentes, profissionais para atuar na modalidade distância e aí sim agente faz como formação continuada. A gente tem por exemplo uma especialização em educação a distância, a gente tem alguns cursos de extensão para formação de profissionais para atuarem na educação a distância, curso de extensão para contedudista, educação distância, para ser professor formado, para ser tutor ou para discutir os conceitos e a legislação de educação a distância. Tem sido feito como educação continuada não há uma ação para aquele professor ou aluno egresso que vai passar pelo processo de transformação, a gente tem processo de formação continuada”. (Gest.)

5.1.8 Ações formativas promovidas pela IES para EaD

Relativamente a essa categoria buscaremos evidenciar, através do discurso do gestor da UNEAD, as ações formativas promovidas pelas IES, de modo a compreender de maneira mais ampla como são realizadas. Seguidamente, apresentamos a tabela 36 que nos vai permitir uma leitura global das quatro subcategorias encontradas e suas respectivas unidades de registro.

Tabela 36: Ações formativas promovidas pela IES para a EaD

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Ações formativas promovidas pela IES para a EaD	Formações desenvolvidas para a docência EaD	(...)como programa efetivamente não tem
	Tipo de formação	(...)curso de extensão e fluxo contínuo (...)não há formação específica(...)
	Dificuldades do processo formativo	(...)não há uma ação preventiva digamos assim, né, antecipada da demanda. A gente vai atuando conforme essa necessidade
	Objetivos da ação formativa	(...)o foco principal dessa formação é a qualificação docente para atuar(...)

Formações desenvolvidas para a docência EaD

No que diz respeito a formações desenvolvidas para a docência a distância, verificamos pelo discurso do gestor que não há uma ação específica e direcionada exclusivamente para esse grupo. Nesse sentido o Gest explica:

“É isso, como programa efetivamente não tem, não surgiu. Só como pós-graduação ou em curso de extensão que a gente trabalho a pós-graduação ofertada pela Vinculação a UAB”. (Gest.)

Tipos de formação

Os tipos de formação promovidas pela IES, segundo o seu gestor, estão no âmbito da formação continuada, ou seja, para todos aqueles que desejem nela ingressar não sendo destinadas especificamente para o corpo docente da UNEAD. Entretanto, o gestor ressalta que:

“Quase que anualmente a gente abre vagas para curso de extensão e fluxo contínuo. A gente sempre quando inicia um edital e vai começar um semestre a gente faz um processo de formação para os docentes, os que não tinham formação ou aos docentes que atuaram na área muito tempo a gente faz um treinamento e retoma discussão, mas, um programa específico para isso não existe, a gente não tem”. (Gest.)

Verifica-se, pelo discurso do nosso entrevistado, que as ações formativas para os docentes da UNEAD não são regulares e somente destinadas para o trabalho para o qual o docente foi requisitado naquela ocasião, revelando assim não haver um plano formativo para esse grupo.

“Eu acho que podem ser, mas, veja bem elas foram suficientes porque elas são montadas para aqueles docentes que vão atuar naquele momento com educação a distância, inclusive ela vale também para quem vai trabalhar com a oferta semipresencial. A gente tem uma ação para quem vai trabalhar na semipresencial e outra ação para quem vai trabalhar na oferta graduação a distância, então digamos assim ela foi concebida exatamente para quem se apresentou para atuar na educação a distância naquele momento”. (Gest.)

Formações desenvolvidas para a docência EaD

No âmbito das dificuldades do processo formativo o nosso entrevistado afirma:

“Mas, eu acho digamos assim, que somos carentes de uma ação, como vou dizer, uma ação antecipada que não esteja vinculada a um edital específico de oferta de curso(...)” (Gest.)

“Ter uma uma ação regular onde o sujeito participa independente se ele vai ou não assumir algum componente letivo, assim nesse sentido não há uma ação preventiva digamos assim, né, antecipada da demanda. A gente vai atuando conforme essa necessidade(...)” (Gest.)

No que diz respeito aos objetivos da ação formativa dentro da UNEAD o gestor nos afirma que o foco principal está na qualificação do docente.

“Olha o foco principal dessa formação é a qualificação docente para atuar, para propor inclusive. Não só para atuar, mas, pra propor projetos nessa modalidade a distância ou projetos de educação mediada por tecnologia que é até mais amplo do que educação distância(...)com foco principalmente dentro da Universidade. As ações hoje, são ações para aperfeiçoar, para formar ou aperfeiçoar este docente

para atuar com educação distância ou atuar com mediação tecnológica dentro da universidade” (Gest.)

Objetivos da formação

Entretanto, de acordo com o entrevistado, as ações formativas propostas na UNEAD não se limitam exclusivamente a esse grupo, mas também a tutores, técnicos administrativos e analista universitário.

“E hoje a gente estende não apenas ao docente, mas ao analista universitário também, que está incluso nesse processo de formação(...)a gente sente que muitas ações de apoio administrativo para além da formação do professor são ações de característica técnico administrativo aonde a educação distância dentro da universidade, tem se mostrado muito estratégica pelo tamanho da Universidade. Então, normalmente quem atua nesses processos formativos, processos técnicos normalmente é o analista universitário, ele atua numa tutoria, já atua numa tutoria presencial então a gente já está fazendo esse trabalho para prepará-lo também para atuar numa tutoria online ou uma tutoria mediada tecnologicamente. Então o foco realmente ainda tem sido o endógeno, o voltado para o docente da Universidade para atuar nos projetos da Universidade, mas, atendendo o público externo”. (Gest.)

Fica evidente pelas palavras do gestor que as ações formativas destinadas aos docentes que compõem o quadro da UNEAD e ao seu corpo técnico-administrativos, quando ocorrem, são no âmbito técnico e adaptado as necessidades do momento.

5.1.9 Competências exigidas pela IES aos docentes a distância

Nesta categoria, queremos evidenciar, do discurso do entrevistado, duas afirmações que de algum modo ilustram as exigências feitas pela IES aos professores no âmbito da docência a distância.

“A principal competência é a autonomia tecnológica, ou seja, é fazer com que o docente ele seja capaz de dispor dos recursos tecnológicos que aí estão (...) e o potencial de articulação, de integração com a pedagogia também” (Gest.)

A tabela 37 permite-nos uma leitura global das subcategorias encontradas e suas respectivas unidades de registro.

Tabela 37: Competências exigidas pela IES aos docentes a distância

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Competências exigidas pela IES aos docentes distância.	Competências exigidas	ter autonomia tecnológica (...) E a outra dimensão é a didática, é pedagógica.
	Competências desenvolvidas	A autoaprendizagem e autonomia para criação e proposição(...)

Competências exigidas

Nesta subcategoria apresentaremos as referências do nosso entrevistado perante as competências exigidas pela instituição para lecionarem na modalidade a distância. A partir das opiniões que vai expressando, percebemos que o gestor da UNEAD aponta, como competência principal para o docente atuar na modalidade a distância, o domínio tecnológico. Isso já nos tinha ficado evidente, quando revelou anteriormente, que o foco do processo formativo estava alicerçado nas plataformas tecnológica. Diz ele:

“Ter autonomia tecnológica, autonomia no trato da tecnologia para produção do seu conteúdo, para produção e disponibilização do seu conteúdo e da sua metodologia. Então embora a UNEAD apresente uma proposta metodológica, claro todas as IES tem dentro do seu projeto, mas, o que a gente visa é que esse docente seja capaz de criar de gerar seu próprio conteúdo, seu próprio formato de trabalho”. (Gest.)

No entanto, apresentou como uma das competências exigidas pela IES aos docentes, a articulação do Tecnológico com o pedagógico.

“Na realidade são duas dimensões a primeira dimensão é a dimensão técnica, tecnológica simples, de às vezes usar um aplicativo, de você usar uma ferramenta. E a outra dimensão é a didática, é pedagógica, pois, você tem aqueles que dominam ferramentas e aquele sujeito que não domina a ferramenta, nenhuma aplicação e não tem nenhuma perspectiva pedagógica também o que é de se esperar, já que sequer sabe usar ferramenta , fica mais difícil ele pensar como seria um modelo, ou modelagem, ou um projeto de um concurso nesse formato” (Gest.)

Sobre o processo formativo docente de tipo inicial como facilitador para as dificuldades sentidas no momento da contratação, o gestor respondeu:

“Sem dúvida, sem dúvida. Se já na formação desse docente, lá atrás isso já tivesse presente sim faria toda diferença”. (Gest.)

Competências desenvolvidas

No que diz respeito esta subcategoria, diz o entrevistado:

“A autoaprendizagem e autonomia para criação e proposição, a capacidade de autoaprendizagem, porque não há como a gente manter todo mundo atualizado o tempo todo nos recursos tecnológicos e nas reflexões de como esse recurso tecnológico e aparato tecnológico impacta no processo de aprendizagem e mediação”. (Gest.)

Essa afirmativa reforça o que já nos tinha dito antes sobre o baixo número de ações formativas contempladas na IES, posto que o desenvolvimento da competência da autoaprendizagem que indicou está vinculado a falta de recursos da IES em capacitar seus docentes, principalmente aqueles que compõem o quadro temporário para cada ação.

“Não tem com agente prever o tempo todo e está o tempo todo discutindo isso, então esse docente necessita desenvolver essa capacidade de aprendizagem, não tem como a gente não esperar, nem desejar isso, desejar porque nem todo mundo tem, ainda assim não vai deixar de trabalhar com a gente, não vai deixar de ter um projeto”. (Gest.)

5.1.10 Contributos do processo formativo para EaD

Nessa categoria, relativa aos contributos do processo formativo para EaD para a instituição de ensino. Na tabela 38 verificaremos as referencias do entrevistado para cada subcategoria.

Tabela 38: Contributos do processo formativo para EaD

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Contributos do Processo Formativo para EaD	Vantagens da formação para a qualidade dos cursos EaD	(...) ampliar a nossa capacidade de alcance da oferta de curso (...) colocar a disposição da sociedade profissionais para desenvolver projetos que tenham o maior alcance.
	Desenvolvimento profissional.	(...) mediante a um processo formativo consistente, que possibilite esse crescimento profissional.
	Inconvenientes das ações formativas	Vejo uma luta política, isso é uma grande restrição, dificulta implantar essa ideia. As restrições advindas de qualquer necessidade de reforma

Vantagens da formação para a qualidade dos cursos de EaD

Nessa subcategoria analisaremos através do discurso do entrevistado as vantagens da formação docente no que diz respeito a qualidade dos cursos a distância. Nesse sentido o gestor afirma que há duas leituras, interna a universidade e externa:

“Ampliar a nossa capacidade de alcance da oferta de curso obviamente quanto mais docente eu tiver habilitados, qualificados, formados para atuar na educação a distância amplia a minha capacidade de ação de ir mais adiante aumentar o portfólio de ofertas para sociedade pensando aqui internamente” (Gest.)

No campo externo o gestor afirma que a vantagem é:

“De formar professores que vão sair para o mercado, que vão sair da universidade, os nossos egressos. Com certeza, você vai colocar a disposição da sociedade profissionais para desenvolver projetos que tenham o maior alcance, aí eu vou cair naquilo que valorizo na educação distância, que é ampliar o processo de democratização da educação e do ensino” (Gest.)

Para o gestor a qualificação do docente impacta o sistema gerando uma democratização da educação, posto estar em contato direto com os alunos:

“O mais relevante da educação mediada por tecnologia é a possibilidade de alcance e democratização. Através de uma estrutura robusta e mais cara do que a presencial, pois a presencial só precisa de uma sala de aula, um professor e boa vontade (...), uma vez montada a estrutura, permite capilaridade de alcance qu (...)”

que nenhuma rede de ensino presencial consegue dar. Então claro que você vai profissionalizar e sobretudo esse profissional que está perto da realidade do que é, do que pensa e de como pensa esse estudante que está aí hoje, o estudante do ensino médio, o estudante da educação básica. Hoje as crianças com quatro e cinco anos de idade mexem com tecnologia (...) um professor que não lida, que não compreende o processo, a linguagem tecnológica e não a usa a favor dele é um desserviço a educação, a sociedade”. (Gest.)

Fica evidente pelo discurso do gestor que quanto mais preparado o docente for, mais capaz será para dar respostas a demandas complexas.

Desenvolvimento profissional

Os contributos do processo formativo para EaD no desenvolvimento profissional através da ótica do gestor são os que descreve:

“É isso, eu vou retornar a questão da autonomia, esse professor ele precisa ter o exercício da autonomia para criação, para proposição. Eu acho que é um ponto chave para seu desenvolvimento enquanto profissional. O professor para trabalhar na EaD precisa ter também a competência tecnológica, a relação com tecnologia não tem como não possuir. Outro ponto é articulação, a capacidade de comunicar, articular com outros espaços não tem como você fazer a mesma coisa que faz nas nossas salas de aulas presenciais, que são fechadinhas e só é você e o aluno ali fechado. Sua capacidade de ver os potenciais de articulação isso é decisivo, inovador e só será possível mediante a um processo formativo consistente, que possibilite esse crescimento profissional.” (Gest.)

Na fala do entrevistado surge a tecnologia como condição para o desenvolvimento da prática. Já tínhamos constatado que essa é a competência na sua visão imprescindível para a docência a distância. É possível inferir daqui que a maior parte das ações formativas da UNEAD estejam focadas na parte tecnológica. Entretanto, apesar de sugerir a articulação do tecnológico e pedagógico não explicita nenhum plano de formação que a preveja.

Inconvenientes do processo

Relativamente a essa subcategoria, vamos analisar através do discurso do entrevistado os inconvenientes das ações formativas ofertadas pela universidade. De acordo com as palavras do gestor, a barreira encontrada é a resistência dos grupos de docentes que compõem os departamentos da universidade em discutir o currículo e o processo formativo. Nesse sentido esclarece o gestor:

“Não vejo inconvenientes, vejo barreiras, restrições. A Universidade vive em um eterno o conflito de inovação, renovação e conservadorismo então obviamente essa seria uma barreira, mas, não diria um inconveniente, seria uma barreira e que é até hoje, até mesmo para os projetos EaD que estão estruturados e que ainda assim é objeto de algumas discussões que parece que a gente voltou 50 anos atrás. De vez em quando alguém levanta uma ideia que a gente fica atônito (...)”. (Gest.)

De modo a clarificar melhor tal afirmativa o nosso entrevistado revela as dificuldades em concretizar linhas de ações no campo da EaD, devido as disputas políticas de determinados grupos dentro da própria universidade.

“Esse é um fator restritivo de se discutir, vamos rediscutir o currículo, vamos rediscutir um processo de formação, vamos ampliar a discussão sobre educação e mediação tecnológica nas matrizes que aí estão, certamente enfrentaria resistência. É uma luta política mesmo dentro da universidade (...). Vejo uma luta política mesmo isso eu acho que seria uma grande restrição é o que dificultaria implantar essa ideia, é isso as restrições advindas de qualquer necessidade de reforma de matriz” (Gest.)

Percebe-se ainda no decorrer da sua explanação que enfoca como outra restrição o facto dos departamentos da UNEB trabalharem de modo individualizado o que não favorece ao debate transversal de novos componentes curriculares.

“Outra dificuldade seria ampliar a discussão dessa temática e reforçar essa linha formativa de maneira transversal ao currículo. Seria outra maneira transversalizar a discussão que não necessariamente você teria uma remodelagem matricial criação de novos componentes, mas, que fosse um processo natural de uma discussão natural inserida de maneira transversal”.

(...)

“A estrutura da UNEB são departamentos, e alguns têm o quantitativo de docentes capazes de uma discussão avançada e amadurecida sobre educação e tecnologias. Outros que se mantém ali naqueles lócus com docentes eficientes para a discussão do tema, mas que discuti de forma muito pragmática ou tecnicista, ou foge, ou as

vezes só discutiu no âmbito político e não discutiu âmbito didático, metodológico enfim, os departamentos aqui funcionam autocontidos dentre aquela equipe ali (Gest.)

Percebe-se, pois, que a docência a distância ainda enfrenta um grande número de entraves como apontados pelo gestor. Entre eles destacamos os seguintes: a ausência de disciplinas na matriz curricular dos cursos de licenciatura que promovam as metodologias, didáticas e estágio supervisionado na docência a distância, isso seria uma mais valia para os futuros professores em qualquer nível de ensino que possam vir a atuar; a falta de um planejamento prévio para as ações formativas em EaD no âmbito da formação continuada; o conservadorismo da academia, que ainda trata a EaD como uma modalidade menor e não possibilita discussões sobre a temática de forma séria nos seus departamentos; os desafios impostos aos docentes pelos avanços tecnológicos.

No prosseguimento do nosso estudo, vamos realizar a apresentação e análise de dados do Estudo 2.

5.2. Apresentação e análise de dados do questionário – estudo 2

Apresentaremos nesta seção a análise dos dados referente ao inquérito por questionário aplicado aos docentes da UNEAD. A análise levará em conta as dimensões em que foram previamente definidas, a saber: Dimensão I: Dados pessoais e perfil profissional; Dimensão II Percurso formativo para EaD; Dimensão III Dificuldades para lecionar na modalidade a distância; Dimensão IV Percepção dos professores sobre EaD.

5.2.1 Dados pessoais e perfil profissional

Dos 145 professores a lecionar na UNEAD no semestre em que decorreu o estudo, obtivemos 102 respostas ao questionário. Temos, assim, uma taxa de resposta

de 70.3% o que pode ser considerado muito boa. Dos respondentes, 69 (62.7%) são do sexo feminino e 33 são do sexo masculino (32.3%).

Na tabela 41 apresentamos as características sociodemográficas. Os participantes têm idades compreendidas entre os 24 e os 68 anos, com uma média de 45 anos, têm um tempo médio de serviço de, aproximadamente, 19 anos, sendo que 75% deles têm, pelo menos, 25 anos de serviço docente, e estão a lecionar na modalidade a distância, em média, há quase 8 anos, sendo que 75% apresentam uma experiência docente na EaD de, pelo menos, 11 anos.

Tabela 39: Tempo médio de serviço docente, docência EaD e idade (n=102)

	Idade	Tempo de serviço docente (em anos)	Tempo total de serviço na modalidade a distância
Média	45.14	19.15	7.79
Dp	8.692	8.316	4.657
Mínimo	24	2	0
Máximo	68	48	20

Nota: 0 anos de tempo de serviço na modalidade a distância significa que o docente está há menos de 1 ano a lecionar nessa modalidade.

No que diz respeito aos graus acadêmicos (ver tabela 40), 97.1% dos docentes tem uma graduação presencial e 7.8% afirmaram tê-la obtido na modalidade a distância, sendo que, 7.9% deles dizem ter duas graduações, uma presencial e uma a distância.

Quanto ao mestrado, 61.8% obteve em cursos presenciais e 4.9% na modalidade a distância, 35.3% não têm o grau de mestre e 2% afirmam ter dois mestrados, um a distância e outro presencial.

A pós-graduação, não conferente de grau, e que no Brasil permite obter o título de especialista, apresenta os valores mais elevados de certificação nas duas modalidades, 29.4%. Além disso, 77.5 % tem uma pós-graduação presencial e 35.3% obteve-a na modalidade a distância. Finalmente, 22.6% dos participantes no estudo têm o grau de doutor, com um deles obtido na modalidade a distância. Cabe referir que o Brasil não permite ainda a obtenção do grau de doutor na modalidade e distância pelo que este grau pode ter sido obtido em uma IES estrangeira.

Tabela 40: Graus académicos dos docentes

Grau académico	Presencial		A distância		Sem grau		Presencial+distância	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Doutoramento	22	21.6%	1	1%	79	77.5%	0	0%
Mestrado	63	61.8%	5	4.9%	36	35.3%	2	2%
Pós-graduação	79	77.5%	36	35.3%	17	16.7%	30	29.4%
Graduação	99	97.1%	8	7.8%	0	0%	7	7.9%

Nota: As percentagens são calculadas em relação aos 102 docentes participantes no estudo.

Relativamente à sua situação profissional, ou estabilidade na profissão, 87.3% diz ser efetivo na IES e só 12.7% afirma ter um contrato anual ou plurianual o que demonstra a existência de um corpo docente bastante estável (ver tabela 41).

Tabela 41: Situação profissional na instituição de ensino

Situação contratual	n	%
Efetivo	89	87.3%
Contratado	13	12.7%

5.2.2 Percurso formativo para EaD

Ao serem questionados sobre o número de ações de formação que frequentaram para lecionar a distância, verificamos que ainda há 12 de docentes (11.8%) que afirmam não ter frequentado qualquer ação de formação que os habilitasse a lecionar nesta modalidade de ensino.

A este propósito, importa refletir sobre estes docentes que estão a lecionar a distância sem nunca terem frequentado qualquer ação de formação específica para lecionar nessa modalidade de ensino apesar de todas as indicações, nomeadamente a legislação em vigor no Brasil, apontarem para a necessidade de uma formação para a área. Este facto está relacionado com o tempo de serviço docente na modalidade a distância, tendo-se verificado que 7 dos 12 professores apresentavam um tempo de serviço inferior a 4 anos, conforme se vê na tabela 42, onde se faz o cruzamento entre o tempo de serviço e o número de ações frequentadas.

Tabela 42: Tempo de serviço na modalidade a distância e o número de ações de formação frequentadas

Tempo de serviço na modalidade a distância	Número de ações de formação				Total
	Nenhuma	1 a 3	4 a 6	mais de 6	
0 a 4 anos	7	15	5	0	27
5 a 8 anos	3	19	3	4	29
9 a 11 anos	2	11	9	11	33
12 a 20 anos	0	4	4	5	13
Total	12	49	21	20	102

Averiguámos esta associação através do teste qui-quadrado, tendo concluído, com um nível de confiança de 95%, que as variáveis apresentam uma associação estatisticamente significativa, isto é, o tempo de serviço a lecionar na modalidade a distância está relacionado com o número de ações de formação específicas para lecionar na modalidade (ver tabela 43). As pessoas com mais anos de serviço foram as que indicaram ter frequentado menos ações, o que denota falta de investimento dessas pessoas na melhoria profissional.

Tabela 43: Teste do qui-quadrado para associação entre as variáveis tempo de serviço na modalidade a distância e número de ações de formação frequentadas

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado de Pearson	25.775	9	.002

Nota: n= 102. Uma vez que a significância do teste (0,02) é inferior ao nível de significância estabelecido (0,05) concluímos pela associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis.

Contudo, a grande maioria dos docentes (88.2%) participou em cursos de capacitação específica onde quase metade deles, 48%, frequentou entre 1 e 3 ações de formação e 40.2% frequentaram mais de 4 ações distribuídas pelas categorias indicadas na tabela 44.

Tabela 44: Número de ações de formação específicas para lecionar a distância

Número de ações de formação	n	%
Nenhuma ação de formação	12	11.8%
1 a 3 ações de formação	49	48.0%
4 a 6 ações de formação	21	20.6%
Mais de 6 ações de formação	20	19.6%

Das ações de formação frequentadas, 14.7% dos professores afirmaram que foram presenciais, 12.7% totalmente a distância e 60.8% responderam que algumas foram presenciais e outras a distância.

Para 86.3% dos professores a Instituição de Ensino realiza ações de formação para capacitar os seus docentes. Além disso, a IES proporciona outros apoios para que o seu corpo docente possa frequentar ações de formação que habilitem o desenvolvimento de competências para lecionar a distância.

Dos apoios mais referidos, além da realização de formações para o seu corpo docente, a dispensa de serviço, total ou parcial, foi referida por 17.1% dos docentes, e o apoio financeiro foi pontuado por 4.5% dos sujeitos participantes. Entretanto, apesar da alta percentagem de respostas no sentido da oferta de formações por parte da IES, 23.4% dos docentes considera que essas formações não constituem um apoio por parte da IES (ver tabela 45).

Tabela 45: Apoios concedidos pela IES para frequentar ações de formação

Apoios da IES	n	%
Não houve apoio	26	23.4%
Apoio financeiro	5	4.5%
Dispensa parcial de serviço	17	15.3%
Dispensa total de serviço	2	1.8%
Ações de formação	61	55.0%

Nota: Pergunta de resposta múltipla pelo que as percentagens são calculadas com base em todas as categorias escolhidas. Por essa razão, o número de respostas (n= 111) é superior ao número de sujeitos da amostra (n = 102).

Relativamente às motivações apresentadas pelos professores para frequentarem ações de formação que promovessem as competências necessárias para lecionar na modalidade a distância, foi usada uma escala de Likert de 5 categorias, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), composta por 16 itens.

Como já referimos, além da validação teórica do questionário, o seu conteúdo foi validado por peritos. Contudo, importa não só validar o instrumento, mas também analisar, estatisticamente, a sua fiabilidade, ou consistência interna, de modo que possamos garantir homogeneidade do conteúdo dos itens e que a escala mede de facto aquilo para a qual foi criada, neste caso, a motivação para a frequência das ações de formação. Uns dos indicadores estatísticos que mede a consistência interna

do questionário é o coeficiente alfa de Cronbach, que varia entre 0 e 1, e cujos valores aceitáveis se situam entre 0.7 e 0.9.

Calculado o coeficiente alfa de Cronbach para a escala de motivação, com 16 itens, obtivemos o valor de 0.909 o que permite validar a fiabilidade da escala. Desse modo, na tabela 48, apresentamos os valores médios, e as respetivas medidas de dispersão, para cada um dos itens.

Tabela 46: Médias e desvio padrão para todos os itens constituintes da escala de motivação para a formação

	Média	Dp	Cv
Melhorar as minhas condições salariais	3.6	1.356	38%
Aprender a criar o desenho formativo a distância para propor na minha instituição	3.76	1.193	32%
Assessorar e gerir o ambiente virtual de aprendizagem	4.11	0.977	24%
Propor projetos inovadores para a área	4.12	0.992	24%
Aprimorar a dinâmica do trabalho em rede	4.13	0.864	21%
Aprender a determinar a metodologia a distância mais adequada para cada ação formativa	4.17	0.951	23%
Conhecer as novidades para área	4.17	1.03	25%
Aperfeiçoar técnicas para dinamizar grupos e fomentar a participação	4.2	0.877	21%
Possuir credenciais académicas na área da educação a distância	4.2	0.939	22%
Aprender a integrar os diferentes meios e recursos	4.22	0.884	21%
Aprimorar-me na elaboração de materiais didáticos que facilitem o processo de aprendizagem	4.31	0.92	21%
Desenvolver estratégias para motivar e facilitar a aprendizagem	4.33	0.807	19%
Ajudar a planejar estratégias nas aulas de educação a distância	4.41	0.792	18%
Desenvolver estratégias de como utilizar as TIC para melhorar as aprendizagens	4.41	0.748	17%
Desenvolver autoconfiança para trabalhar com recursos audiovisuais e tecnológicos	4.42	0.821	19%
Aperfeiçoar as minhas competências para o trabalho na modalidade a distância	4.48	0.738	16%

Nota: Cv é o coeficiente de variação que permite analisar o desvio padrão (Dp) relativamente ao seu valor médio. Esta escala só foi respondida por 90 professores que indicaram anteriormente ter frequentado, pelo menos, uma ação de formação. Os itens estão ordenados por ordem crescente da sua pontuação média, e não pela ordem em que aparecem no questionário.

Se bem que todos os itens se encontrem no espetro da concordância, ao analisar a tabela 46 constatamos que os mais valorizados se prendem com questões tecnológicas e, como era espectável, o item *aperfeiçoar as minhas competências para o trabalho na modalidade a distância* apresenta a maior concordância e, simultanea-

mente, o menor valor do coeficiente de variação o que demonstra uma certa unanimidade nas respostas.

Em sentido contrário, *a melhoria das condições salariais* é o menos pontuado, em termos médios, mas é também aquele que apresenta uma maior divergência de opiniões ($Cv = 38\%$). De facto, após uma análise mais detalhada dos resultados podemos ver que 35.6% dos professores concorda totalmente e 20% deles concordam com a afirmação, havendo, ainda, mais de 25% que optaram pela indefinição avaliativa (ver tabela 47).

Tabela 47: Distribuição de respostas do item *melhorar as minhas condições salariais*

Categorias	n	%
Discordo totalmente	11	12.2
Discordo	6	6.7
Não concordo nem discordo	23	25.6
Concordo	18	20
Concordo totalmente	32	35.6

Nota: Percentagens calculadas com $n=90$ (número de professores que frequentaram ações de formação)

Quando interrogados sobre a utilidade das ações de formação na melhoria do seu desempenho profissional, 91% dos professores afirmaram ter sido muito útil ou útil e só 9% consideraram de pouca utilidade essas mesmas ações (ver tabela 48).

Tabela 48: Utilidade das ações de formação na melhoria do desempenho profissional

Utilidade das ações de formação	n	%
Muito útil	43	48%
Útil	39	43%
Pouco útil	8	9%

Nota: nenhum dos docentes afirmou que as ações de formação não foram nada úteis na melhoria do seu desempenho.

Relativamente aos 12 docentes que afirmaram não ter frequentado qualquer ação de formação para lecionarem na modalidade a distância, foi construída uma escala de 5 pontos com 9 itens para averiguar das razões dessa ausência de formação. Calculado o coeficiente alfa de Cronbach, para verificar a consistência interna da escala, obtivemos o valor de 0.793, que se encontra dentro dos valores aceitáveis e que nos permite concluir da fiabilidade da mesma.

Tabela 49: Razões para não participar em nenhuma ação de formação para lecionar na modalidade a distância

	Média	Dp	Cv
Não necessito de qualquer formação nessa área pois já possuo os conhecimentos adequados	1.58	0.669	42%
As ações de formação não trazem nada de novo	1.58	0.9	57%
Não tenho tempo para realizar formações	2.25	1.215	54%
As ações de formação são muito genéricas	2.33	0.985	42%
Tenho dificuldade em conciliar as formações com a minha vida profissional	2.75	1.288	47%
A oferta formativa na minha região é reduzida	2.75	1.138	41%
Os custos dessas formações são muito elevados	2.83	1.267	45%
A instituição de ensino não incentiva os docentes a fazerem essa formação	3.17	1.115	35%
A instituição de ensino não libera carga horária	3.58	1.443	40%

Nota: Cv é o coeficiente de variação que permite analisar o desvio padrão (Dp) relativamente ao seu valor médio. Esta escala só foi respondida por 12 professores que indicaram não ter participado em nenhuma ação de formação. Os itens estão ordenados por ordem crescente do seu valor médio, e não pela ordem em que aparecem no questionário.

O valor elevado do coeficiente de variação de todos os itens permite concluir, desde já, da grande divergência de opinião quanto às razões apresentadas pelos docentes (ver tabela 49). Além disso, o facto de a IES não liberar carga horária para participar nas ações foi o item mais pontuado em termos médios, 3.58, seguido do outro item relacionado com a instituição de ensino, *a instituição de ensino não incentiva os docentes a fazerem essa formação*, que obteve um alto valor de concordância em termos médios de 3.17 em 5. Deste modo, na opinião dos participantes, a não criação de condições por parte da instituição de ensino é uma das razões mais apontadas para a não participação em ações de formação. Ainda dentro do percurso formativo do professor para lecionar na modalidade a distância quisemos saber como é que ele classifica a sua formação inicial e a sua formação atual.

Os resultados apontam no sentido de não ter havido qualquer formação para lecionar a distância nos cursos de graduação, situação essa colmatada com as formações contínuas entretanto frequentadas. De facto, 92.2% dos professores participantes no estudo declararam não ter tido formação para lecionar a distância durante o seu curso de graduação, contudo, quando questionados sobre a sua formação atual, 91.1% dos docentes consideram que é boa ou suficiente. Além disso, das pessoas

inquiridas, 94.1% consideram-se muito aptos, ou aptos, para lecionar nesta modalidade de ensino (ver tabela 50).

Tabela 50: Classificação da formação para a docência a distância

	n	%
Como classifica a sua formação inicial para lecionar na modalidade a distância		
Boa	3	2.9%
Suficiente	3	2.9%
Fraca	2	2.0%
Sem formação	94	92.2%
Como classifica a sua formação atual para lecionar na modalidade a distância		
Boa	69	67.6%
Suficiente	24	23.5%
Fraca	7	6.9%
Sem formação	2	2.0%
Em que media se considera apto a lecionar na modalidade a distância		
Muito apto	51	50.0%
Apto	45	44.1%
Pouco apto	6	5.9%

Nota: n=102.

5.2.3 Dificuldades para lecionar na modalidade a distância

Retomamo o questionário (com uma escala de Likert de 5 pontos) com 12 itens devidamente validados pelos especialistas, conforme descrito no capítulo anterior. Quanto à sua fiabilidade, esta escala apresenta um coeficiente alfa de Cronbach de 0.946, o que está dentro dos parâmetros admissíveis, pelo que concluímos da existência de uma boa consistência interna do instrumento.

Ao calcularmos as estatísticas descritivas de cada um dos itens verificamos que todos eles têm um alto valor de concordância (todos acima de 3.25) o que é demonstrativo das dificuldades sentidas pelos docentes, as quais abrangem os domínios tecnológico, didático pedagógicos e até organizacionais. Como verificamos pela da tabela 51, apesar das respostas concordantes em todos os itens, a gestão do tempo no

processo de ensino aprendizagem a distância e a determinação das metodologias mais adequadas para cada ação formativa, são aqueles que obtiveram as respostas menos concordantes.

Já o estabelecimento de regras de conduta e cortesia na comunicação eletrônica foi a dificuldade mais evidenciada, com respostas mais concordantes, com um valor médio perto de 5. Além disso, as respostas relativas às dificuldades sentidas pelos docentes para lecionar a distância apresentam coeficientes de variação relativamente baixos e muito semelhantes para os diferentes itens, o que indicia uma uniformidade de opiniões entre os participantes do estudo.

As respostas aos itens desta escala situam-se, maioritariamente, nos níveis 4 e 5, correspondentes, respetivamente, a “concordo” e “concordo totalmente” com as afirmações. Em todos os itens a percentagem de respostas situadas nestes dois níveis é sempre superior a 69%.

Tabela 51: Médias e desvio padrão para todos os itens constituintes da escala de dificuldades sentidas para lecionar na modalidade a distância

Dificuldades sentidas para lecionar a distância	Média	Dp	Cv
Tenho dificuldade em temporalizar o processo de aprendizagem	3.96	1.098	28%
Tenho dificuldade em determinar a metodologia a distância adequada para cada ação formativa	3.98	1.09	27%
Tenho dificuldade em trabalhar em colaboração com profissionais de outras áreas técnicas e científicas	4.12	1.037	25%
Tenho dificuldade em determinar os critérios e ferramentas de avaliação	4.12	1.008	24%
Tenho dificuldade em integrar as diferentes mídias e recursos	4.13	0.992	24%
Tenho dificuldade em definir e planificar o programa do curso	4.15	1.047	25%
Tenho dificuldade em elaborar materiais didáticos para o ambiente virtual	4.19	1,041	25%
Tenho dificuldade em determinar o conteúdo de acordo com os objetivos e alunado a que se dirige	4.19	0.941	22%
Tenho dificuldade em assessorar e gerir o ambiente de aprendizagem	4.24	0.858	20%
Tenho pouco domínio das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades	4.25	0.898	21%
Tenho dificuldade em priorizar os conteúdos de aprendizagem	4.27	0.946	22%
Tenho dificuldades em estabelecer regras de conduta e cortesia na comunicação eletrónica	4.41	0.905	21%

Nota: Cv é o coeficiente de variação que permite analisar o desvio padrão (Dp) relativamente ao seu valor médio. n= 102. Os itens estão ordenados por ordem crescente do seu valor médio, e não pela ordem em que aparecem no questionário.

Além disso, as correlações entre os vários itens de dificuldade apresentam altos valores do coeficiente de correlação de Pearson (todos significativos a um nível de significância de 0.05). Uma análise da matriz de correlação (ver tabela 52), e considerando só os valores do coeficiente de correlação superiores a 0.7, permite verificar que a dificuldade em determinar critérios e ferramentas de avaliação das aprendizagens a distância relaciona-se positiva e fortemente com a dificuldade em gerir o ambiente virtual de aprendizagem, em fazer uma gestão eficaz dos conteúdos e em determinar a metodologia mais adequada para lecionar a distância. Esta última dificuldade, definir a metodologia mais adequada, e a gestão do tempo relacionam-se fortemente, apresentando o mais alto coeficiente de correlação, acima de 0.8 (ver tabela 52).

Tabela 52: Matriz de correlação dos itens da escala de dificuldades para lecionar a distância

Itens de dificuldade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Tenho pouco domínio das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades	--											
2 Tenho dificuldade em definir e planificar o programa do curso	.581**	--										
3 Tenho dificuldade em elaborar materiais didáticos para o ambiente virtual	.553**	.737**	--									
4 Tenho dificuldade em trabalhar em colaboração com profissionais de outras áreas técnicas e científicas	.276**	.458**	.401**	--								
5 Tenho dificuldades em estabelecer regras de conduta e cortesia na comunicação eletrónica	.247*	.510**	.380**	.634**	--							
6 Tenho dificuldade em integrar as diferentes mídias e recursos]	.575**	.620**	.619**	.621**	.636**	--						
7 Tenho dificuldade em temporalizar o processo de aprendizagem	.412**	.651**	.526**	.621**	.604**	.668**	--					
8 Tenho dificuldade em determinar os critérios e ferramentas de avaliação	.492**	.621**	.488**	.612**	.685**	.688**	.657**	--				
9 Tenho dificuldade em assessorar e gerir o ambiente de aprendizagem	.603**	.589**	.538**	.425**	.563**	.721**	.567**	.758**	--			
10 Tenho dificuldade em priorizar os conteúdos de aprendizagem	.442**	.729**	.621**	.522**	.746**	.722**	.706**	.735**	.701**	--		
11 Tenho dificuldade em determinar a metodologia a distância adequada para cada ação formativa	.481**	.679**	.570**	.501**	.540**	.644**	.818**	.732**	.619**	.745**	--	
12 Tenho dificuldade em determinar o conteúdo de acordo com os objetivos e alunado a que se dirige	.389**	.585**	.571**	.596**	.502**	.632**	.668**	.707**	.607**	.721**	.785**	--

Nota: n = 102. ** - correlação significativa para um nível de significância de .01. * - correlação significativa para um nível de significância de .05

5.2.4 Percepção dos professores sobre EaD

No que diz respeito à percepção dos docentes sobre a educação a distância, o questionário apresentava uma escala de Likert de 5 pontos com 24 itens que, à semelhança das outras escalas, tem um coeficiente alfa de Cronbach de 0.78, o que atesta a sua fiabilidade para fins de investigação.

Tabela 53: Médias e desvio padrão para todos os itens constituintes da escala de percepção dos docentes sobre a educação a distância

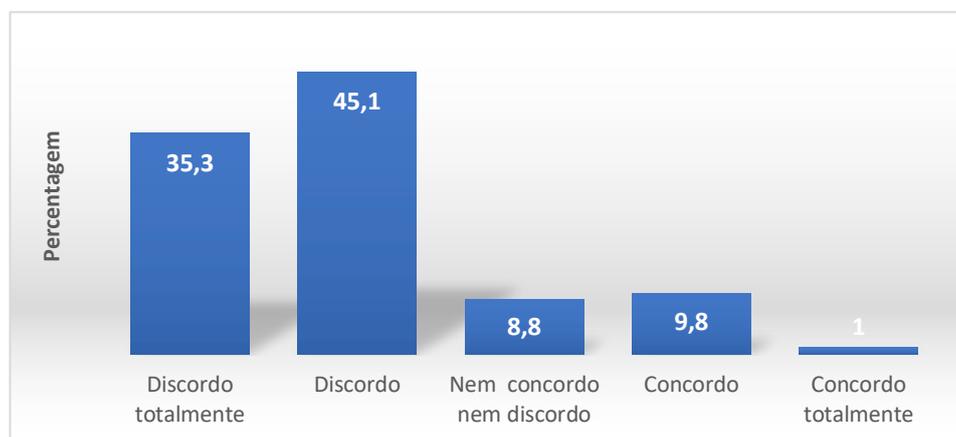
Percepção dos docentes sobre educação a distância	Média	Dp	Cv
Ensinar na modalidade a distância é igual a ensinar na modalidade presencial	1.96	0.964	49%
O professor EaD recebe incentivos para desenvolver materiais didáticos	2.61	1.162	45%
A EaD é uma modalidade de ensino bem desenvolvida no meu país	2.84	1.022	36%
Os alunos da EaD são mais empenhados que os alunos presenciais	2.84	0.829	29%
Ensinar na modalidade a distância é uma tarefa difícil	2.85	1.057	37%
O meu país possui normas claras que regulam as ofertas educativas para EaD	3.26	0.984	30%
Ensinar na modalidade a distância exige mais responsabilidade	3.3	1.37	42%
O professor EaD prepara melhor suas aulas devido a maior quantidade de recursos	3.31	1.219	37%
O professor EaD trabalha mais que na modalidade presencial	3.43	1.156	34%
Ensinar na modalidade a distância requer um amplo domínio tecnológico.	3.83	0.955	25%
Ensinar na modalidade a distância exige formação específica	3.94	0.973	25%
Ensinar na modalidade a distância implica flexibilidade de horários	3.96	1.014	26%
A EaD promove a inclusão, favorecendo a inserção de alunos mais carenciados em espaços educativos	3.98	0.965	24%
A EaD é uma modalidade de ensino flexível	4.03	0.895	22%
Ensinar na modalidade a distância alterou a minha prática docente para melhor	4.12	0.893	22%
A EaD é uma modalidade que promove a autonomia do aluno	4.19	0.829	20%
A EaD é uma modalidade de ensino confiável	4.2	0.901	21%
Na formação inicial o professor deveria ser capacitado para lecionar em EaD	4.25	0.919	22%
Ensinar a distância exige avaliações mais diversificadas que permitam o aluno comprovar seu progresso.	4.31	0.783	18%
Sinto-me segura(o) para lecionar na modalidade a distância	4.33	0.836	19%

Percepção dos docentes sobre educação a distância	Média	Dp	Cv
Ensinar na modalidade a distância é uma tarefa desafiadora	4.35	0.699	16%
Ensinar na modalidade a distância exige uma equipe de colaboradores especializados	4.45	0.591	13%
Ensinar na modalidade a distância requer atualização constante	4.52	0.728	16%
Ensinar na modalidade a distância exige uma boa estrutura organizacional	4.55	0.556	12%

Nota: Cv é o coeficiente de variação que permite analisar o desvio padrão (Dp) relativamente ao seu valor médio. n= 102. Os itens estão ordenados por ordem crescente do seu valor médio, e não pela ordem em que aparecem no questionário.

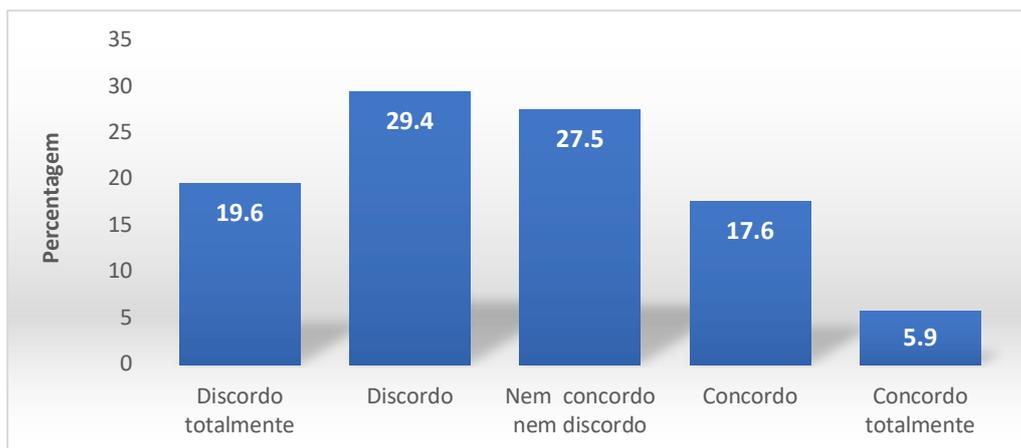
Pela análise da tabela 53 dos níveis médios de concordância dos itens relativos à percepção dos docentes sobre a educação a distância, de uma maneira geral, de acordo com a opinião dos participantes no estudo, de entre os itens com menores níveis médios de concordância (entre 1 e 2.75) o item *Ensinar na modalidade a distância é igual a ensinar na modalidade presencial* foi o que apresentou menor nível médio o que significa que, na opinião dos respondentes, se verificam diferenças entre estes dois sistemas de ensino, presencial e distância. Analisando mais de perto esta situação, no gráfico 2 apresentamos a distribuição das percentagens de respostas, onde verificamos que mais de 80% dos docentes discorda, ou discorda totalmente, da afirmação.

Gráfico 2: Ensinar a distância é igual a ensinar na modalidade presencial



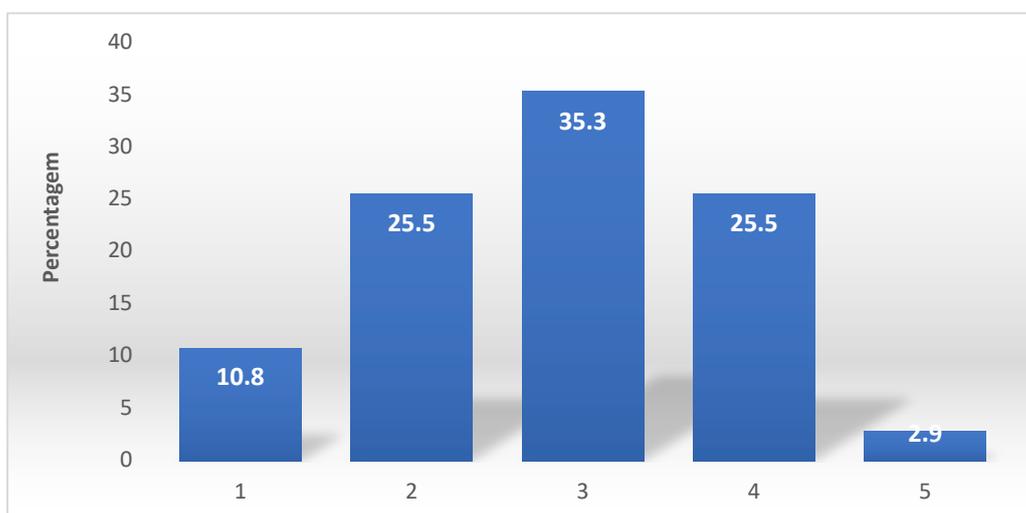
Assinalamos ainda que, na opinião dos inquiridos, o professor EaD não recebe incentivos para o desenvolvimento de materiais didáticos (ver gráfico 3). A percentagem de respostas discordantes a este item é de 49% verificando-se, no entanto, que mais de um quarto dos docentes não tem opinião (nem concorda, nem discorda)

Gráfico 3: O professor EaD recebe incentivos para desenvolver materiais didáticos



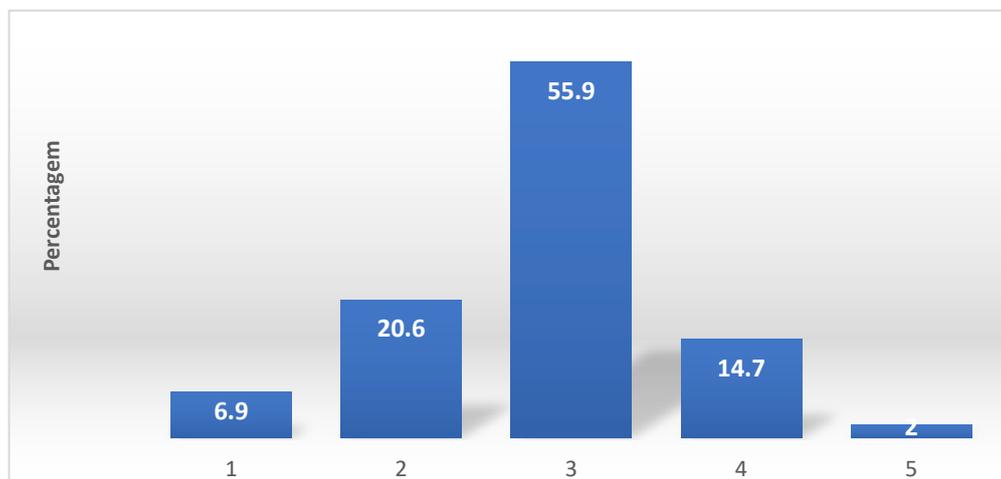
Ainda dentro das respostas discordantes, níveis médios inferiores a 3, os docentes discordam que a modalidade esteja bem desenvolvida no Brasil. Contudo, uma análise mais fina das respostas dadas a este item (ver gráfico 4) permite perceber que apesar dos níveis de discordância serem percentualmente superiores aos de concordância, a maior porcentagem de respostas é neutra, 35.3%, dando conta de uma opinião pouco clara sobre o desenvolvimento da modalidade na Brasil.

Gráfico 4: A EaD é uma modalidade de ensino bem desenvolvida no Brasil



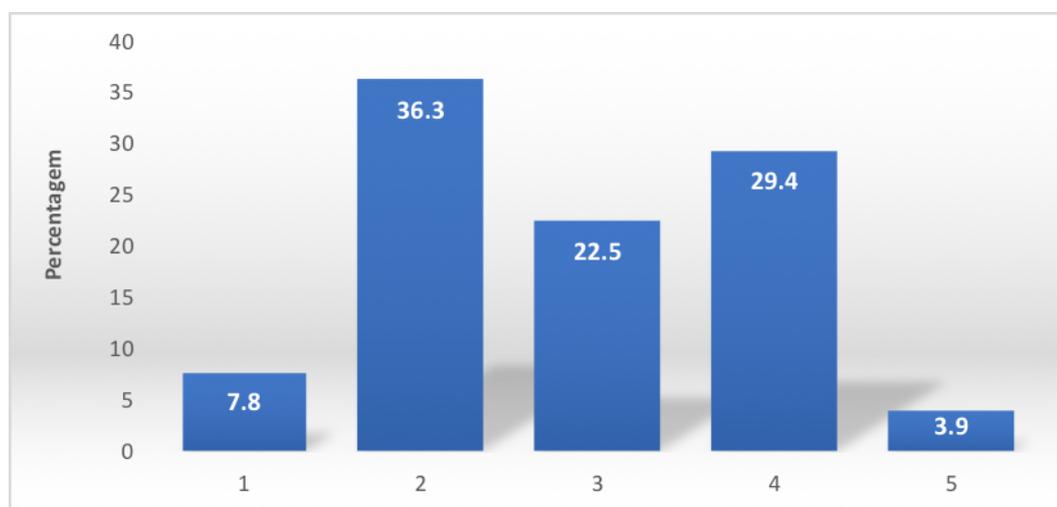
Já quanto ao empenho dos alunos a distância face aos seus colegas que aprendem em regime presencial, apesar do nível médio ser inferior a 3, o que denota um nível de discordância relativo a esse item, a análise do gráfico 5 coloca em evidência a grande porcentagem de respostas neutras, quase 56%, denotando a falta de opinião manifestada pelos docentes relativa a esse tema.

Gráfico 5: Os alunos EaD são mais empenhados que os alunos presenciais



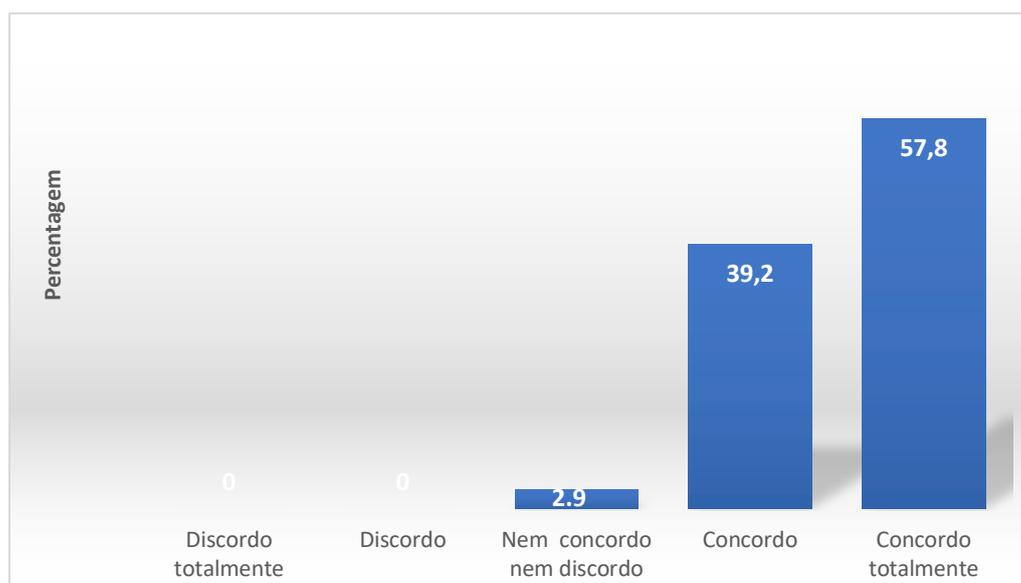
Finalmente, a percepção da dificuldade de ensinar na modalidade a distância está um pouco dividida entre os professores que concordam que é uma tarefa difícil, 33.3%, e os 44.1 % que discordam desse item (ver gráfico 6) sendo que a porcentagem das opiniões neutras (nem concordo nem discordo), neste item, ser também bastante elevada: 22.5%.

Gráfico 6: Ensinar na modalidade a distância é uma tarefa difícil



Em sentido contrário, dentro das respostas concordantes, a necessidade de uma boa estrutura organizacional para lecionar a distância mereceu a concordância quase total, 98.2%, dos professores inquiridos, sem qualquer nível de discordância (discordo totalmente ou discordo). Os 2.8% dos docentes que não manifestaram concordância neste item mantiveram uma posição neutra (nem concordo nem discordo) (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Ensinar na modalidade a distância exige uma boa estrutura organizacional



5.3. Discussão e integração dos resultados

A partir de uma abordagem metodológica mista, foi possível desenvolver em simultâneo dois estudos que tiveram objetivos diferentes, mas complementares. As respostas obtidas através de um questionário, que foi a técnica de recolha de dados do estudo 2, aplicadas aos professores da UNEAD, juntamente com os resultados da análise de conteúdo efetuada às respostas dos professores e gestor às entrevistas realizadas durante o estudo 1, permitiram a triangulação preconizada por este tipo de metodologia e o cumprimento dos objetivos deste trabalho. Podemos afirmar, pela integração da informação proveniente das várias fontes e técnicas, que se denotam no processo de formação dos professores na modalidade a distância incongruências na prática da docência nessa modalidade educacional, na legislação existente, nas políticas públicas e no percurso formativo e profissional desses docentes.

Para darmos início à nossa investigação, sentimos a necessidade de realizar uma ampla busca nas bases de dados científicos e repositórios abertos com o intuito de reforçar nossos conhecimentos teóricos sobre o tema e que pudessem também nos servir como fundamentação para esse trabalho, bem como para o delineamento dos estudos e para a construção das técnicas de recolha de dados. O aprofundamento que

essas questões nos impuseram, levaram à percepção da complexidade do processo formativo dos professores que atuam na modalidade a distância em diferentes esferas, como por exemplo, na esfera legal, em que normativos do governo foram criados a título de nortear a prática docente para EaD; na esfera profissional, onde cada vez são maiores as exigências de credenciais específicas para lecionar; na esfera social, quando a qualidade do ensino não acompanha a oferta e a pressão recai no professor.

Não perdendo de vista todos esses aspectos que impactam diretamente no fazer dos professores, buscamos respostas para as questões que nortearam toda a lógica desse trabalho. Constatamos, pois, através das entrevistas e questionários aplicados que 92,2% dos docentes participantes dessa pesquisa não foram preparados na sua formação inicial para atuarem na modalidade a distância e que 75% dos docentes antes de serem confrontados com a situação em contexto de trabalho desconheciam qualquer referência ao tema. Verificou-se também, que no quadro das licenciaturas do Brasil, não havia qualquer menção, no que diz respeito a formação para a docência a distância. O futuro professor, na sua formação inicial não era confrontado com didáticas, metodologias e práticas supervisionadas para a EaD.

As implicações dessas ausências acarretam desequilíbrio ou descompasso em todo o sistema educacional brasileiro, principalmente, quando a modalidade a distância passou a ser utilizada como política pública de acesso a educação para a população mais carenciada e como veículo para capacitar professores do ensino básico, que não possuíam o grau de licenciado (Alonso & Silva, 2018).

A ausência de professores habilitados para a docência a distância forçou as IES a assegurarem o processo formativo do seu corpo docente, levando à formação em contexto de trabalho. Isto verifica-se em nossa pesquisa, dado que 86.3% dos docentes em EaD frequentaram ações de formação, promovidos pela IES em que lecionam e destes, mas só 18,1% tiveram liberação parcial ou total da carga horária para frequentar os cursos de formação. Além disso, as formações promovidas pelas IES aos seus professores ocorrem dentro de uma lógica mercadológica e de expansão, em que se alinham baixos custos, celeridade nos processos, treinamento específico para o modelo EaD adotado pela instituição e foco na tecnologia.

Observou-se ainda pelo discurso dos professores, que os treinamentos promovidos pelas IES ao seu corpo docente os ajudavam momentaneamente, mas, estavam longe de garantir uma prática segura. Tal conclusão ficou evidente nas respostas de

91% dos docentes entrevistados, cuja principal motivação para frequentarem as formações a distância foi o aperfeiçoamento das competências para se trabalhar com as TIC.

O foco nos procedimentos e habilidades tecnológicas em detrimento da vertente pedagógica, foi visto pelos docentes como um ponto negativo em todo esse processo. O protagonismo dado às tecnologias e a pouca importância atribuída à articulação com os processos pedagógicos foram alguns dos constrangimentos apontados pelos participantes desse estudo. Ainda nesse aspecto, verificou-se que os professores se utilizam de metodologias do ensino presencial, com aulas expositivas e materiais didáticos com a mesma função, ao invés de desenvolverem estratégias específicas para o contexto a distância.

Outro fator identificado foi a ausência de um plano formativo prévio (prévio) e provisório (provisório) desenvolvido pela IES para seus docentes. As entrevistas efetuadas com os docentes e o gestor permitiu constatar, que os departamentos científicos da IES demonstraram pouco interesse em debater problemáticas referentes a modalidade a distância. Mesmo com todo o crescimento dos cursos e alunos no sistema EaD, verificamos que a modalidade ainda se ressentia de um dos seus maiores desafios, a superação do preconceito sobre esta forma de ensino como constatado por Moore e Kearsley (2013). Nesse sentido, aponta-se que o desenvolvimento de um plano estratégico para ações formativas que comporte a flexibilidade exigida na EaD, como também a articulação do tecnológico com o pedagógico, seria uma mais valia para superação dos constrangimentos detectados pela IES, quanto daqueles sentidos pelos docentes no momento da sua prática.

Anderson e Dron (2017), nos chama atenção para necessidade dessa articulação pedagógica e tecnológica, e revela que as ferramentas de aprendizagem com capacidade de apoiar muitos dos modelos e pedagogias existentes nos sistemas de ensino superior são na sua grande maioria subutilizadas pelo professor. Como salientado, a ausência de formação para a modalidade a distância nos cursos de licenciaturas e no ensino superior, reverbera em todo sistema educacional e, no centro desse processo estão as políticas públicas do governo brasileiro para EaD, que utilizam a modalidade como veículo para a capacitação de professores da educação básica, mas, desconsideram a formação dos seus formadores.

Este contrassenso tem implicações reais em todo o processo educativo e isto fica ainda mais evidente quando nossa pesquisa aponta que mais de 80% dos docentes entrevistados afirmam necessitar de mais de uma formação na área da EaD para superarem a insegurança da prática. Contudo, 48% desses docentes, mais da metade do total, frequentou entre uma e três ações de formação, e 40.2% frequentaram mais de quatro ações formativas. Esses dados são expressivos e revelam que os professores não conseguem atuar na modalidade a distância amparados unicamente pela formação inicial e contínua.

Tal aspecto também foi constatado no censo da ABED de 2018, quando verificou-se que apesar do grau elevado de Doutores e Mestres em seus cursos a distância, as IES privadas eram as que mais promoviam formação em serviço para seus docentes e as mais rigorosas no processo de contratação do professor.

Embora a ampla regulamentação na área mediante a acelerada expansão e até um certo protagonismo em relação às políticas de qualidade para o setor já destacadas no capítulo 2 desse estudo, o que fica também evidente, é o governo brasileiro não perceber que uma das maiores deficiências do sistema EaD no país é a ausência desse componente curricular nos cursos iniciais de formação de professores. Constata-se dessa forma a desarticulação entre as instituições de ensino e seus currículos (Gatti, 2021).

Esta é uma incongruência com as próprias regulamentações impostas ao setor, visto que a legislação brasileira considera que os diplomas dos cursos a distância sejam equivalentes aos cursos na modalidade presencial (Arruda, 2018). Disso, realce-se que os cursos de licenciatura na modalidade a distância hoje superam em números de alunos e de cursos os de licenciatura da modalidade presencial (INEP, 2019). O que convém dizer, seguramente, é que estes futuros profissionais exercerão a docência também nessa modalidade, embora seu processo formativo não contemple teorias, metodologias e práticas supervisionadas para EaD. Logo à partida, verifica-se o despropósito dessa ausência há tantos anos na grade curricular dos cursos de licenciatura, pelo que os futuros professores do presencial, quanto da modalidade a distância, perpetuarão essa lacuna ainda por muitos anos.

Tais constatações nos remetem a outro ponto importante do nosso trabalho: a análise documental da legislação brasileira para a modalidade a distância. Destarte

verifica-se que ao longo de quase um século a modalidade a distância esteve sempre de algum modo regulada pelo Estado Brasileiro (Torgal, 2017).

Para além do número de leis, decretos, pareceres, portarias e normativos que reforçam essa afirmativa, tal como vimos no capítulo 2, verificou-se que os programas de correspondência, rádio educativa, telecursos, entre outros, tiveram um papel importante no contexto educacional do brasileiro, principalmente, no que se refere à população mais carenciada e geograficamente mais dispersa (Nunes, 2009).

A análise documental da legislação brasileira, por sua vez, permitiu-nos constatar que embora o Brasil seja um dos países pioneiros na criação de referenciais de qualidade para a modalidade de EaD desde 1998, que só veio acontecer em outros países no início do século XXI (Mathes, 2019), e que embora possua um amplo lastro regulatório e diversas ações no âmbito da formação docente (presencial), no caso específico da formação do docente a distância as políticas públicas são inexistentes.

Importante assinalar que a análise da legislação para EaD identificou que a concepção da modalidade foi alterada durante os últimos três governos do Brasil, refletindo de algum modo a política de educação delineada pelos governantes do período. Percebe-se desse modo que o Brasil ainda sofre com problemas de natureza política quando as leis são alteradas em justificativa de programas de governo e não de Estado. Essa falta de continuidade dos programas em virtude das políticas passageiras acaba por enfraquecer o sistema.

O nosso estudo deu particular importância ao percurso formativo e profissional dos docentes que fizeram parte dessa pesquisa. De acordo com os resultados dos dois estudos, notou-se que a docência presencial foi uma escolha refletida e construída principalmente no seu percurso formativo, no entanto, a docência a distância ocorreu em contexto de trabalho, ou seja, foi sendo construída no decorrer do seu percurso profissional. Desse modo, no que se refere aos docentes a distância não se pode desvincular o respectivo percurso formativo do seu percurso profissional pois, como vimos, a sua formação ocorre maioritariamente no seu contexto profissional.

Talvez por essa razão, os docentes em a sua primeira experiência profissional na EaD referiram-se à dificuldade que sentiram e que gerou um alto grau de insegurança e acréscimo de responsabilidades, e isso deveu-se à necessidade que enfrentaram de adequação por autoaprendizagem das metodologias ao novo contexto e ao domínio das TIC. Foi interessante verificar que o enfrentamento dessas dificuldades contou,

em parte, com o que sabiam da experiência de ensino presencial e com o apoio de outros colegas. Esta segunda conclusão revela a importância do trabalho cooperativo docente e da aprendizagem entre pares, mesmo no exercício profissional.

Evidenciou-se também que houve um aumento de confiança na prática a partir das formações e experiências adquiridas na docência a distância, o que levou a 94.1% dos inquiridos a afirmar estarem aptos ou muito aptos para lecionar a distância. Destaca-se, assim, o potencial impacto positivo das oportunidades de formação contínua de docentes, principalmente, quando estas estão verdadeiramente alinhadas as necessidades percebidas pelos professores na prática educativa.

Outro ponto fundamental nessa pesquisa foi identificar as competências dos professores a distância, fossem elas as exigidas no momento contratual, fossem as desenvolvidas em contexto de formativo e profissional, ou aquelas atribuídas pelo próprio docente à sua prática. Nesse aspecto esta investigação identificou que o domínio tecnológico foi a competência mais exigida na contratação do docente, acompanhada do domínio de conteúdo.

No âmbito das competências desenvolvidas, observamos que o domínio tecnológico também foi o mais referido, seguidamente pela necessidade de melhoria da comunicação, o domínio de ferramentas avaliativas, o planeamento e a adequação de conteúdo ao formato EaD. No que se refere às competências atribuídas pelos próprios docentes ao exercício das suas funções, o conhecimento tecnológico foi o ponto mais referido pelos entrevistados. Fica assim evidente que o domínio na tecnologia ainda se configura como o maior entrave para a prática a distância na visão dos docentes e da IES, estando esta conclusão na linha de outros trabalhos como (Anderson & Rivera-Vargas, 2020)

Em relação aos contributos da docência a distância para o desenvolvimento pessoal e profissional, verificamos que a busca por mais formação e a motivação para as boas práticas configuram-se como os contributos mais apontados por todos os docentes. Cabe esclarecer que esses itens foram apontados de forma unanime.

No que diz respeito aos obstáculos enfrentados pela docência a distância, a falta de formação foi a deficiência mais apontada pelos docentes, seguida da literacia digital. Na percepção dos professores inquiridos os maiores obstáculos da docência a distância situam-se: no pouco domínio das ferramentas tecnológicas para desenvolvimento das atividades; na ausência de estabelecimento de regras de conduta na comu-

nicação eletrônica; nas questões da gestão do ambiente de aprendizagem; na ausência de critérios e ferramentas de avaliação; na necessidade de priorizar os conteúdos de aprendizagem; na premência de definir o tipo de conteúdo tendo em conta os objetivos e ao grupo a quem se dirige. Estas conclusões foram já referidas por trabalhos realizados em outros contextos, como (Aretio, 2019; Hicks, 2015; Sangrà et al., 2020)

Posto isso, fica evidente que a falta de formação para docência a distância e o pouco domínio na tecnologia se configuram como os maiores entraves para a prática a distância tanto na visão dos docentes como das IES. Embora se reconheça que os docentes de algum modo frequentam algum tipo de ação formativa em contexto de trabalho na modalidade a distância, as respostas das entrevistas revelaram que essas ações além de estarem muito vinculadas aos aspectos técnicos, elas estão apartadas da prática real do exercício da profissão.

Relativamente as vantagens da docência a distância, os itens mais referenciados pelos entrevistados foram trabalhar com realidades distintas, adquirir maior domínio tecnológico, trabalhar em equipe e de forma interdisciplinar e melhoria da prática. Desse modo, reconhece-se na pesquisa que a docência a distância impulsionou de alguma maneira o desenvolvimento e a busca por credenciais digitais pelos docentes.

Passamos à Conclusão da nossa tese, onde incluiremos recomendações para a prática profissional docente, na modalidade a distância, a partir da integração dos resultados do nosso estudo. Referiremos algumas limitações metodológicas do trabalho desenvolvido, bem como sugestões que entendemos deixar em aberto para pesquisas futuras no domínio.

Conclusão

Este trabalho incidiu na formação de professores para a modalidade de EaD no Brasil. Representa o resultado de nossas inquietações sobre o quadro legal para a modalidade, os seus constrangimentos e vantagens, bem como sobre o percurso formativo dos docentes que nela operam. Tais inquietações decorrem do nosso próprio percurso profissional na EaD, quando nos vimos confrontada com o desconhecimento acerca de modelos e práticas pedagógicas mediadas por tecnologia digital.

Isso foi, sem dúvida, um indicativo para procurar perceber que tanto os cursos de graduação como os de pós-graduação não estavam a responder às necessidades do sistema educativo, no tocante a EaD. Na realidade, a política pública de expansão da EaD, promovida e financiada pelo Estado brasileiro, utilizando-a como meio, não assegurava um dos pontos mais básicos de qualquer plano de ação formativa: a formação dos seus formadores. Trata-se de uma falha que, intencional ou não, potencia e agrava os problemas da educação no país, pois, perpetua uma condição de negligência e descaso com o fazer docente, como também coloca em risco a qualidade da educação oferecida pelas IES.

Estas reflexões nos conduziram à realização do estudo, cujo sentido fundamental foi compreender a formação dos professores para a EaD. Estrutura-se ele em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, situámos o enquadramento teórico. Começamos por refletir sobre o contexto histórico da EaD e sua concepção como modalidade inclusiva, ao possibilitar acesso a educação aos que por diversas razões não poderiam dela se beneficiar. Esse sentido humanístico da educação aberta, flexível e para todos, nos fez refletir o quanto a EaD pode ser benéfica, quando bem planeada e com uma estrutura pedagógica e tecnológica articuladas. Consideramos também as ideias subjacentes ao EaD, que reforçam o preconceito com a modalidade e a julgam como uma educação de qualidade inferior. Procuramos ainda, identificar as perspectivas duais das gerações EaD e suas complementariedades, refletimos sobre a ubiquidade das tecnologias

e o seu pouco entrosamento com a pedagogia. Em seguida, verifica-mos os reflexos desse descompasso no fazer do professor. Por fim, analisamos a visão de progresso das gerações tecnológicas e pedagógicas e alguns equívocos advindos dessa visão, como: a ideia de ruptura na utilização das TIC em cada período, desconsiderando muitas vezes, a complementariedade delas no processo educacional; o acesso de todos aos mais avançados meios de aprendizagem mediados pelas tecnologias.

No segundo capítulo, contemplamos, à luz da legislação, o processo de quase um século da EaD e a formação docente no Brasil. O exercício permitiu-nos identificar o lastro regulatório da modalidade da EaD no país e analisar as políticas que a sustentam, bem como comparar os critérios de qualidade criados pelo governo, através de três referenciais de qualidade. No seguimento, aprofundamos o processo formativo do professor a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e nos avanços advindos na área, principalmente no que se refere a EaD. Evidenciamos o protagonismo da EaD, associado à política do governo brasileiro para o acesso ao ensino superior, confrontando essa constatação com a falta de políticas de formação para os professores e ações mais concretas como um plano de desenvolvimento de carreira e melhores condições de trabalho.

Considerámos, também, relevante clarificar as especificidades do docente na modalidade, abordando a natureza do trabalho pedagógico do professor a distância. Começamos por refletir sobre os principais obstáculos a prática do EaD e verificamos que um deles é a ausência de formação específica para aí atuar, a que se aliam os poucos os conhecimentos pedagógicos relacionados com esse contexto; a falta de uma estrutura organizacional que leve a perceber a modalidade no seu todo e a necessidade de desenvolvimento de aptidões tecnológicas. Para superar esses obstáculos, serão necessárias ações efetivas por parte das IES, no sentido de oferecer as condições adequadas ao trabalho docente, proporcionando aos professores uma melhor articulação do conhecimento disciplinar com as tecnologias para o fomento de uma aprendizagem efectiva.

No terceiro capítulo, apresentamos as políticas públicas para a EaD no Brasil à luz da legislação, contemplando sua implementação e regulamentação, bem como as implicações no cenário atual da educação brasileira. Verificamos, à partida, que a história da EaD neste país é muito bem demarcada e que apesar de inicialmente não ser

denominada de EaD, consideramos que as premissas da modalidade já faziam parte do sistema implementado em cada período.

Nesse sentido, foi possível ainda observarmos que a EaD no Brasil esteve sempre muito regulada pelo Estado, o que foi constatado a partir da análise de um vasto acervo normativo-legal. Essa análise possibilitou traçarmos uma linha do tempo da EaD no Brasil de 96 anos que nos permitiu verificar que, mesmo depois da democratização do país, as políticas de controle da EaD pelo Estado ainda estão presentes. Diante da complexidade dos documentos, consideramos igualmente pertinente a análise comparativa dos referenciais de qualidade desenvolvidos pelo governo, nos anos de 1998, 2003 e 2007. Observamos que poucos itens foram alterados, não imprimindo mudanças significativas nos documentos de uns anos para os outros. Ainda mediante a análise documental, percebemos que durante as substituições de governo no Brasil as concepções de EaD foram sendo modificadas e condizentes com os programas desenhados para a educação por cada presidente durante o seu mandato. Essas mudanças são relevantes por alterarem significativamente as prioridades do governo no contexto EaD.

Nesse sentido, a concepção de 1998 colocava o foco nas tecnologias e no processo de autoaprendizagem, já na de 2005 o foco era a mediação didático pedagógica realizada pelos professores e alunos, através das TIC. E em 2007, algumas pequenas mudanças no texto de 2005 foram inseridas, mas, revelando a ótica adotada até aos dias atuais. Palavras como: pessoal qualificado, políticas de acessos, acompanhamentos e avaliações compatíveis e a substituição da palavra professor, por profissionais da educação era um prognóstico de como seriam desenvolvidas as políticas educativas para o setor em cada época. É nosso entender que ao longo das últimas décadas as mudanças efetivadas no Brasil, na área da educação, delegaram a EaD um protagonismo nunca antes visto. As vantagens que a modalidade vislumbra no que diz respeito aos baixos investimentos para uma considerável oferta tem sido o esteio de uma política pública de Estado que tem como prioridade o maior acesso ao ensino superior pelas camadas mais carenciadas e a formação de professores.

No entanto, verificamos que o acesso ao ensino superior pela camada mais carenciada ocorre através das IES privadas, o que nos parece um contrassenso, posto que os valores dos cursos nessas instituições ainda são altos para os padrões financeiros de boa parte dos estudantes. Mesmo com os financiamentos promovidos pelo go-

verno, o que se tem verificado é o endividamento dos estudantes que não tem qualquer garantia de trabalho futuro para o pagamento do empréstimo. No que diz respeito aos cursos de formação de professores através da EaD, os problemas persistem e se agravam. Verifica-se um maior investimento nas tecnologias, nas estruturas físicas das IES e uma total ausência de políticas públicas de formação para a docência.

Relativamente ao estudo empírico relatado na segunda parte desta tese, buscamos dar resposta a questão prévia que se colocou, no sentido de perceber como são formados os professores para atuarem na EaD. Nesse sentido, conduzimos nossa investigação apoiada nos métodos mistos, por entendemos que esse tipo de investigação iria nos proporcionar uma visão mais abrangente dos processos formativos a distância dos professores. Dessa forma, planeamos a nossa pesquisa em dois estudos, que passamos a mencionar

No estudo 1 objetivamos identificar a visão da IES através do relato do gestor e dos professores. A nossa intenção era conhecer perspectivas do mesmo cenário e isso só seria possível através dos relatos dos participantes. Dessa forma, importava-nos conhecer a opinião gestor sobre a formação do professor a distância, perceber de que maneira compreende as necessidades formativas e identificar através dos seus relatos as intenções da IES para com o processo formativo, como também, era importante escutar o relato do professor EaD, no sentido de compreender os seus percursos formativos e profissionais. Considerávamos uma mais valia para o estudo perceber através do relato dos participantes a experiência com a docência percebida por cada um, em diferentes contextos de vida.

A técnica de recolha de dados selecionada para este estudo foi a entrevista semi-estruturada, o que nos permitiu obter narrativas dos participantes e ouvi-los falar de suas experiências e visões. Esta decisão metodológica revelou-se uma maneira profícua de perceber quem são, que tipos de decisões tomaram e, de algum modo, compreender com mais clareza os percursos escolhidos. Buscamos nesse trabalho manter a integridade dos seus discursos buscando ser o mais fiel possível ao que foi dito.

O estudo 2 teve um carácter quantitativo, dado que foi nossa intenção abranger um conjunto alargado de professores, que responderam a uma técnica estruturada de recolha de dados. Para sua concretização, enviamos para cada participante um questionário de modo a identificar as razões que levaram os professores a optarem por trabalhar na modalidade a distância.

Por fim, realizámos a análise interpretativa dos dados de cada estudo de modo separado, para que depois pudéssemos realizar a comparação e interpretação dos resultados dos dois estudos, fazendo a integração dos mesmos nas conclusões delineadas, como exigem os métodos mistos. A reflexão em torno dos dados de ambos os estudos, tendo em atenção a lógica subjacente dos discursos (estudo 1) e da interpretação estatística (estudo 2), foi fundamental para o delineamento mais válido das conclusões que apresentamos.

Alguns desafios marcaram a realização deste estudo. Inicialmente, a falta de pesquisas na área da docência a distância revelou-se um obstáculo à prossecução do nosso projeto de doutoramento, o que implicou um trabalho de busca amplo para a constituição do referencial teórico. Para além disso, muitos trabalhos que encontramos estavam focados na associação entre a educação a distância e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sala de aula, não abordando a formação docente, inicial e contínua, para o desempenho profissional.

Outros aspectos limitativos estiveram ligados à nossa deslocação ao Brasil para realização dos estudos empíricos. A disponibilidade e conciliação de tempo dos docentes e gestor entrevistados, bem como a dificuldade em obter as respostas no questionário – o que exigiu diversas notificações por e-mail ao grupo de professores inquiridos –, foram fatores que colocaram desafios inesperados. O fato de ter sido envolvida apenas uma entidade educacional, no caso a Universidade do Estado da Bahia, mais especificamente a sua Unidade Acadêmica de Educação a Distância, restringiu o âmbito de estudo

No momento tão atípico que vivenciamos a partir do início de 2020, com a pandemia, a educação sofreu significativas mudanças. A Covid-19 tem provocado uma alteração nas condições efetivas de alunos e de professores, quer para o sucesso académico, quer para o desempenho da profissão docente, e a EaD tem sido a solução para esse momento tão peculiar. Entretanto, verificou-se no momento crítico pandémico que a falta de infraestruturas tecnológicas das escolas, a falta de formação docente para atuar em sistemas a distância, a dificuldade em desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem e, principalmente, a falta de acesso a *internet* e a dispositivos tecnológicos por muitas famílias se constituíram como entraves para esse novo tempo.

No entanto, apesar de ter superado algumas das dificuldades iniciais, a verdade é que o sistema educacional ainda não responde de forma consistente a situação

emergencial que foi vivenciada há cerca de dois anos e que deixou marcas profundas no sistema de ensino, com inevitáveis retrocessos e desigualdades no acesso ao conhecimento por estudantes de diferentes níveis de ensino. Tendo em conta esse novo cenário educacional, e com base no estudo realizado, foi possível identificar algumas preocupações referentes a docência a distância, o que nos permitiu, que levantássemos algumas questões que se podem configurar como pistas para trabalhos futuros.

Seria interessante investigar as competências para a EaD que incluam a articulação entre a competência instrumental e metodológica; bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para essa modalidade, que promovam o desenvolvimento de métodos expeditos de avaliação; igualmente importante seria escutar os alunos no e perceber as suas opiniões em relação a aprendizagem a distância. Considera-se pertinente, também, analisar em que medida as alterações introduzidas a partir do contexto pandémico podem ser relevantes para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Com esse trabalho, fortalecemos uma consciência mais profunda acerca das necessidades reais dos professores no contexto da EaD e de como estes profissionais são constantemente penalizados pela falta de estratégias e de planeamento no âmbito das formações que lhes são oferecidas.

Apresentamos algumas possibilidades que podem servir de reflexão e ação para o desenvolvimento de propostas no âmbito da EaD mais realistas e em sintonia com ‘o fazer’ do professor. Para tanto, recomendamos que seja incorporada na base curricular dos cursos de formação inicial e contínua para professores no Brasil a preparação específica para a docência a distância, integrando as metodologias e práticas supervisionadas para EaD, de modo a colmatar as deficiências e os constrangimentos apurados.

Para além do exposto, sugerimos que se faça uma investigação mais profunda, no que se constituiu chamar como credenciais essenciais para a prática a distância. É salutar a necessidade de definir um quadro de competências específicas que seja mais representativo e afinado com as reais necessidades dos professores, do que os encontrados atualmente na literatura. Seria também uma mais valia nesse processo, o desenvolvimento de pesquisas que dessem voz aos alunos dos cursos de EaD, para perceber as suas reais necessidades para aprender, resolver problemas, robustecer a autonomia e trabalhar em colaboração. Como se trata maioritariamente de um público

adulto, torna-se valioso compreender a natureza desse aprendizado para uma compreensão mais alargada de eventuais perfis dos alunos a distância.

No que diz respeito a EaD como política pública de expansão da educação superior no país, ficou para nós claro que essa expansão deve ser acompanhada de mudanças mais profundas no sistema acadêmico superior. O processo de ensino e aprendizagem em tão larga escala exige uma formação docente capaz de responder aos desafios que vão surgindo nos mais variados contextos sociais do país.

Por fim, consideramos que o estudo que agora encerramos pode, de algum modo, contribuir para a constituição de estudos congêneres na área da formação de professores, bem como fomentar a criação e o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas que regulam a EaD no Brasil e noutros países, dando voz a diferentes protagonistas.

Bibliografia

- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1319–1335.
- Alonso, K. M., & Silva, D. G. da. (2018). A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. *Educação & Sociedade*, 39(143), 499–514. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018200082>
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. Em F. M. Litto & M. Formiga (Eds.), *Educação a Distância : O estado da arte* (pp. 9–13). Pearson Education do Brasil.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, 5, 53–63.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2014). A validação da investigação qualitativa. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (p. 357 até 366). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
- Anderson, T., & Dron, J. (2017). Integrating learning management and social networking systems. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 5–19. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/950>
- Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 37, 208–229. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.208-229>
- Aretio, L. G. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel Educaión.
- Aretio, L. G. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.
- Aretio, L. G. (2015). MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1). <https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13812>
- Aretio, L. G. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia Blended. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9–22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1>
- Aretio, L. G. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el diálogo didáctico mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Aretio, L. G. (2020a). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

- Aretio, L. G. (2020b). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Aretio, L. G., Corbella, M. R., & Figaredo, D. D. (2007). *De la Educación a Distancia a la Educación Virtual*. Editorial Ariel.
- Arruda, E. P. (2016). Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. *Inclusão Social*, 10(1), 105–118.
- Arruda, E. P. (2018). Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Educação (UFES)*, 43(4), 823–842. <https://doi.org/10.5902/1984644432607>
- Associação Brasileira de Educação a Distância. (2021). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no 2019/2020*. InterSaberes.
- Barberà, E., Gómez-Rey, P., & Fernández-Navarro, F. (2016). A cross-national study of teacher's perceptions of online learning success. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 31(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1151350>
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Edições 70.
- Bates, A. W. T. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education* (2nd ed.). Routledge.
- Belloni, M. L. (2005). Educação a distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), 187–198. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000100010>
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. *Digithum*, 9(9).
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1–10.
- Cacete, N. H. (2014). Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1061–1076. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*.
- Costa, A., & Morgado. (2014). Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal. Estudo exploratório. *Indagio Didactica*, 6(1).
- Costa, C. J. da, & Pimentel, N. M. (2009). O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(2), 71–90.
- Costa, E. A. P. (2017). Reflexões sobre a formação de professores: dilemas recorrentes e algumas questões em curso. *polemica*, 17(3). <https://doi.org/10.12957/polemica.2017.31043>
- Costa, F. A., & Viseu, S. (2008). Formação - Acção - Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. Em F. A. Costa, S. Viseu, & H. Peralta (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 238–258). Porto Editora.
- Costa, R. (2013). Educação a distância um desafio atual. Em D. Mill & C. Maciel (Eds.),

Educação a Distância: Elementos para Pensar o Ensino Aprendizagem Contemporâneo. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

- Coutinho, R. E. T., & Escola, J. J. J. (2017). Autoformação, Profissionalização docente e as tecnologias educativas nos Cursos de Pedagogia na Modalidade à Distância das IES públicas no Brasil. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(1). <https://doi.org/10.24219/rpi.v2i1.139>
- Creswell, J. W. (2013). Pesquisa de métodos mistos. Em *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Número 9).
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Damião, M. H., & Nascimento, M. A. (2021). Desenvolvimento da consciência crítica na formação inicial de professores durante a pandemia. *Linhas Críticas*, 27. <https://doi.org/10.26512/lc27202139241>
- Deeson, E. (2004). Handbook of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 511–512. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2004.00409_10.x
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 13–25.
- Fernández, J. T. (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2).
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovations in distance education pedagogy. *Distance Education*, 6(2), 235–241.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2011). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons.
- Gatti, B. (2021). Formação de professores no brasil: políticas e programas. *Paradigma*, XLII, 01–17. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>
- Gatti, B., & Barretto, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gomes, C. (2009). A Legislação que trata da EaD. Em F. M. Litto & M. M. M. Formiga (Eds.), *Educação a Distância : O estado da arte* (pp. 21–27). Pearson Education do Brasil.
- Gomes, M. J. (2005). E-learning : reflexões em torno do conceito. Em P. Dias & C. V. de Freitas (Eds.), *Challenges'05 : actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* (pp. 229–236). Centro de Competência da Universidade do Minho. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Grajek, S. (2017). Top 10 IT Issues, 2017: Foundations for student success. *Educause Review*, 52(1).
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. *Handbook of educational psychology*, 77, 15–46.
- Gunawardena, C. N., & Mcisaac, M. S. (2003). Distance Education. Em D. Jonassen & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 355–395). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guri-Rosenblit, S. (2015). Sistemas e instituições de Educação a Distância na Era Online: uma crise de identidade. Em O. Zawacki-Ritcher & T. Anderson (Eds.), *Educação a*

- Distância Online: construindo um agenda de pesquisa*. Artesanato Educacional.
- Hicks, M. (2015). Formação de professores e apoio ao corpo docente. Em O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Educação a Distância Online: construindo uma agenda de pesquisa* (1.ª ed.). Artesanato Educacional.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Educação na PNAD Contínua Núcleo Básico Módulo ampliado Trimestralmente*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Censo da Educação Superior 2013: Resumo Técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Notas Estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Instituto Monitor. (2006). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância ABRAEAD - 2006*. Instituto Monitor Ltda.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1&2), 21–34.
- Kipnis, B. (2009). Educação Superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. Em M. M. M. F. Fredric Michael Litto (Ed.), *Educação a Distância : O estado da arte*.
- Knappertsbusch, F., Langfeldt, B., & Kelle, U. (2021). Mixed-Methods and Multimethod Research. *Soziologie - Sociology in the German-Speaking World*, 261–272. <https://doi.org/10.1515/9783110627275-018>
- Kozłowska, L., Ortega, S. M., Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerber, L., Lauri, L., Risse, M., Schorg, K., & Seppmann, G. (2018). *Considerations For Quality Assurance Of E-Learning Provision*.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *Internet and Higher Education*, 33, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001>
- Marcelo, C. (2005). Estudio sobre competencias profesionales para e-learning. Em *Proyecto Prometeo* (Número May).
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). Fundamentos de metodologia científica. Em *Editora Atlas S. A.* <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Mathes, J. (2019). *Global quality in online , open , flexible and technology enhanced education. An analysis of strengths , weaknesses , opportunities and threats* (Número July). ICDE.
- Mill, D. & Maciel, C. (2013). *Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-*

- aprendizagem contemporâneo*. EdUFMT.
- Mill, D., Oliveira, M. R. G. de, & Ribeiro, L. R. de C. (2010). Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. Em D. Mill, M. R. G. de Oliveira, & L. R. de C. Ribeiro (Eds.), *Polidocência na Educação a Distância*. EDUFSCAR.
- Mill, D. R. S., Ribeiro, L. R. de C., & Oliveira, M. R. G. de. (2010). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. EDUFSCAR.
- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. (2018). *Relatório de gestão do exercício de 2017*.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2013). *Educação distância: sistemas de aprendizagem online* (3ª ed.). Cengage Learning.
- Moore, M. G., Pittman, V., Anderson, T., & Kramarae, C. (2003). From Chautauqua to the virtual university: a century of distance education in the United States. Em *Information Series* (Número 393).
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Nasseh, B. (1997). *A Brief History of Distance Education*. Senior Net Articles. <http://www.seniornet.org/edu/art/history.html>
- Neves, C. M. de C. (2005). A educação a distância e a formação de professores. Em M. E. B. de Almeida & J. M. Moran (Eds.), *Integração das Tecnologias na Educação* (pp. 137–204). Ministério da Educação, Seed.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. Em R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63–73). Pergamon Press.
- Nunes, I. B. (2009). A história da EaD no mundo. Em F. M. Litto & M. Formiga (Eds.), *Educação a Distância : O estado da arte*. Pearson Education do Brasil.
- Oliveira, M. R. G. de, Mill, D., & Ribeiro, L. R. de C. (2010). A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. Em D. Mill, L. R. de C. Ribeiro, & M. R. G. de Oliveira (Eds.), *Polidocência na Educação a Distância*. EDUFSCAR.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2018). Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil. Em *Revisões das Políticas Nacionais para a Educação*.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2013). *O Instrutor Online*. Penso.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2015). *Lições da sala de aula virtual - as realidades do ensino on-line*. Penso.
- Platon, C. (1983). *Projeto de Lei Nº 1751 de 1983*.
- Puxan, F. B., Forés, A., & Gros, B. (2007). Ús dels blocs en educació superior. *Jornada Espiral*, 1–13.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Rondelli, E. (2002). As experiências das redes de universidades virtuais no Brasil. Em C.

- Maia (Ed.), *Guia Brasileiro de Educação à Distância* (pp. 27–32). Editora Esfera.
- Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14(20), 177–198. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.010>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5ª ed.).
- Sangrà, A. (2002). Los retos de la educación a distancia. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(3), 1–8.
- Sangrà, A., Badi, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guàrdia, L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J. E., Romero, M., & Romeu, T. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. *ePub*, 218.
- Secretaria de Educação Superior. (2014). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*.
- Silva, R. S. da. (2015). *Ambientes Virtuais e Multiplataformas Online na EaD: Didática e design tecnológico de cursos digitais*. Novatec Editora.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Soberanis, A., Noemi, Z., Bustillos, B., Graciela, C. A., Javier, L. E., & Edna, L. S. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias académicas Antología Básica*.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61–88.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (5ª ed.). Editora Vozes.
- Taylor, A., & McQuiggan, C. (2008). Faculty Development Programming: If We Build It, Will They Come? | EDUCAUSE. *Educause Quarterly*, 3, 28–37.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1–14.
- Torgal, L. R. (2017). O Estado Novo e a Propaganda. Em *Visao Historia* (70.ª ed., Vol. 41).
- Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. del C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-Learning: A systematic literature review (2009-2018). *Sustainability (Switzerland)*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/su12125153>
- Veletsianos, G. (2016). *Emergence and innovation in digital learning*.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (2006). *La universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Zawacki-Ritcher, O., & Anderson, T. (2015). Introdução: Áreas de Pesquisa em Educação a Distância Online. Em O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Educação a Distância Online: construindo um agenda de pesquisa*. Artesanato Educacional.

Referências de normativos legais

- Decreto n.º 16.657, de 5 de novembro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 07/12/1924, p. 26148 (1924)
- Decreto n.º 21.111, de 1 de março Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção1, 04/03/1932, p. 3914 (1932)
- Lei n.º 378, de 13 de janeiro, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 15/01/1937, p. 1210 (1937)
- Decreto-lei n.º 4073 de 30 de janeiro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Secção 1, 09/02/1942, p. 1997 (1942)
- Lei n.º 5.198 de 3 de janeiro, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 04/01/1967, p. 113 (1967)
- Lei n.º 5.379 de 15 de dezembro, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 19/12/1967, p. 12727 (1967)
- Decreto n.º 65.239 de 26 de setembro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 29/09/1969, p. 8168 (1969)
- Lei n.º 5.692 de 11 de agosto, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 12/08/1971, p. 6377 (1971)
- Projeto de Lei n.º 1878 de 29 de março, Câmara dos Deputados (1974)
- Projeto de Lei n.º 3700 de 10 de junho, Câmara dos Deputados (1977)
- Projeto de Lei n.º 1751 de 19 de agosto, Câmara dos Deputados (1983)
- Projeto de Lei n.º 203 de 16 de maio, Câmara dos Deputados (1987)
- Projeto de Lei n.º 4592 de 16 de março, Câmara dos Deputados (1990)
- Decreto n.º 1917 de 27 de maio, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 28/05/1996, p. 9213 (1996)
- Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (1996)
- Decreto n.º 2.494 de 10 de fevereiro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 11/2/1998, p. 01 (1998)
- Portaria n.º 301/98 de 7 de abril, Ministério da Educação e do Desporto, Diário Oficial da União, Seção 1, 09/04/1998 (1998)
- Decreto n.º 2561 de 27 de abril, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 28/04/1998, p. 1 (1998)
- Ministério da Educação. (1999). Referências para a Formação de Professores.
- Portaria n.º 2.297 de 8 de novembro, Secretaria de Educação Superior, Diário Oficial da União, Seção 1, 09/11/1999, p. 89 (1999)
- Secretaria de Educação à Distância. (2000). Indicadores de qualidade para cursos de

graduação a distância.

Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 10/01/2001, p. 1 (2001)

Resolução n.º 1 de 3 de abril, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, Diário Oficial da União, Seção 1, 09/04/2001, p. 12 (2001)

Portaria n.º 2.253 de 18 de outubro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 19/10/2001, p. 18 (2001)

Portaria n.º 335 de 6 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 2, 07/02/2002, p. 7 (2002)

Secretaria de Educação à Distância. (2003). Referenciais de qualidade para cursos a distância.

Lei n.º 10.861 de 14 de abril, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 15/04/2004, p. 3 (2004)

Portaria n.º 4.059 de 10 de dezembro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 13/12/2004, p. 34 (2004)

Portaria n.º 4.361 de 29 de dezembro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 30/12/2004, p. 66 (2004)

Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 20/12/2005, p. 1 (2005)

Decreto n.º 5.773 de 09 de maio, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 10/05/2006, p. 6 (2006)

Decreto n.º 5.800 de 08 de junho do Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 09/06/2006, p. 4 (2006)

Decreto n.º 5.840 de 12 de julho, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 14/07/2006, p. 7 (2006)

Secretaria de Educação a Distância. (2007). Referenciais de qualidade para educação superior a distância.

Portaria Normativa n.º 1 de 10 de janeiro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 11/01/2007, p. 7 (2007)

Portaria Normativa n.º 2 de 10 de janeiro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 11/01/2007, p. 8 (2007)

Lei n.º 11.502 de 11 de julho, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 12/07/2007, p. 5 (2007)

Parecer n.º 195/2007, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, aprovado em 13 de setembro de 2007, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 13 (2007)

Parecer n.º 197/2007, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, aprovado em 13 de setembro de 2007, Diário Oficial da União, Seção 1, 08/11/2007, p. 13 (2007)

Portaria n.º 1.047 de 7 de novembro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 08/11/2007, p. 11 (2007).

Portaria n.º 1.050 de 7 de novembro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 08/11/2007, p. 12 (2007)

- Decreto n.º 6.303 de 12 de dezembro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 13/12/2007, p. 4 (2007)
- Portaria n.º 318 de 02 de abril, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 08/04/2009, p. 13 (2009)
- Decreto n.º 7.480 de 16 de maio, Poder Executivo, *Diário Oficial da União*, Seção 1, 17/05/2011, p. 1 (2011)
- Lei n.º 13.005 de 25 de junho, Poder Legislativo, Diário Oficial da União, Seção 1, 26/06/2014, p. 1 (2014)
- Parecer n.º 564/2015, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, aprovado em 10 de dezembro de 2015, *Diário Oficial da União*, Seção 1, 10/03/2016, p. 22 (2016)
- Ministério da Educação. (2017). Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país - MEC. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>
- Decreto n.º 9.057 de 25 de maio, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 26/05/2017, p. 3 (2017)
- Decreto n.º 9.235 de 15 de dezembro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, 18/12/2017, p. 2 (2017)
- Portaria n.º 1.428 de 28 de dezembro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 31/12/2018, p. 59 (2018)
- Decreto n.º 9.665 de 2 de janeiro, Poder Executivo, Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra-B, 02/01/2019, p. 6 (2019)
- Portaria n.º 2.117 de 6 de dezembro, Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Seção 1, 11/12/2019, p. 131 (2019)

Documento legal português

- Decreto-lei n.º 46136, de 31 de Dezembro do Ministério da Educação Nacional, Pub. L. No. Diário do Governo n.º 305, Série I (1964).

Anexos

Anexo 1: Pedido de autorização para recolha de dados

Anexo 2: Primeiro guião de entrevista ao gestor

Anexo 3: Primeiro guião de entrevista aos professores

Anexo 4: Estrutura final das entrevistas ao gestor e professores

Anexo 5: Grelha de categorias e subcategorias do gestor

Anexo 6: Grelha de categorias e subcategorias dos professores

Anexo 7: Categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registro

Anexo 8: Guião do questionário aos professores para validação dos peritos

Anexo 9: Versão impressa do questionário a professores elaborado na plataforma

Limesurvey da Universidade de Coimbra

Anexo 1: Pedido de autorização para recolha de dados

Exmo(a). Sr(a) Diretor(a)
da Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia

O meu nome é *Adriana Maria Lage da Costa*, sou doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. No momento estou a desenvolver uma Investigação, cujo tema é: *A Formação de Professores para a Educação a Distância no Brasil e em Portugal: Políticas, Programas e Percursos*.

O objetivo principal desta investigação é analisar a formação docente para atuar na modalidade a distância nestes países. Secundariamente, o estudo pretende também perceber qual o comprometimento das Instituições de Ensino Superior neste processo, quais as políticas e quais os percursos formativos dos docentes e como tudo isso afeta a qualidade do ensino.

Para tal, gostaria de solicitar a sua autorização e colaboração para aplicar os instrumentos de recolha de dados aos docentes, coordenadores de curso e tutores online da Universidade do Estado da Bahia.

Estes instrumentos são um questionário online enviado para o email dos docentes e tutores e entrevistas com alguns docentes e coordenadores de cursos.

Saliento ainda, que as informações aqui registradas serão analisadas para elaboração da tese de doutoramento e de outras publicações de carácter científico, sendo tratadas com o mais absoluto sigilo a fim de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes.

Certa que o seu contributo irá me ajudar a desenvolver este estudo, agradeço antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO RESPONSÁVEL da UNEB/EAD

Eu _____
_____, responsável do(a) _____, autorizo/não autorizo _____ a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação “*A Formação de Professores para a Educação a Distância no Brasil e em Portugal: Políticas, Programas e Percursos*”.

_____, ____ de _____ de 2018

Adriana Maria Lage da Costa

Anexo 2: Primeiro guião de entrevista ao gestor

Guião de Entrevista [Adaptado de Amado e Ferreira (2014)]

Entrevistadora: Adriana Maria Lage da Costa

Entrevistado: Gestor(a)

Data: abril de 2018

Recursos: Áudio gravação

Local: Salvador/ Bahia- Brasil

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Legitimação da entrevista	Apresentar a relevância do estudo ao entrevistado e estabelecer um ambiente propício a entrevista.	Agradecer a disponibilidade em participar do estudo; Apresentar o problema, o objetivo da pesquisa e a sua relevância; Valorizar a participação e o contributo do entrevistado para o estudo; Garantir a confidencialidade da entrevista e pedir autorização para gravar o diálogo.	
Perfil sociodemográfico	Obter os dados académicos e profissionais do entrevistado.	Gostaria que começasse a nos falar sobre qual a sua formação académica e sua experiência profissional.	Qual a sua formação académica? Há quantos anos exerce um cargo de gestão? Há quantos anos trabalha na modalidade a distância? Há quantos anos trabalha nesta IES?

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Estrutura e organização da Universidade para a EAD	Obter dados acerca estrutura organizativa da Universidade no âmbito da Educação a distância.	Fale sobre como está organizada a Universidade para o ensino a distância.	<p>Como está organizada, estruturada a universidade para ofertar os cursos na modalidade distância?</p> <p>Quantos cursos são ofertados pela UNEAD?</p> <p>O corpo docente da UNEAD é composto por quantos profissionais?</p> <p>A UNEB possui uma unidade, um centro ou um departamento específico destinado só a formação de professores para lecionar na modalidade distância?</p>
Ações formativas promovidas pela IES para a EAD	Conhecer as propostas formativas desenvolvidas na IES para os professores EAD.	Conte-nos quais propostas formativas são desenvolvidas na IES no âmbito da docência EAD.	<p>A UNEAD fornece curso de formação para seus docentes EAD? Se sim, quais os programas de formação docente para atuarem na modalidade a distância a Universidade oferece?</p> <p>Quantas ações formativas para a docência EaD, foram ofertadas nos últimos dois anos pela Universidade? Em sua opinião, foram suficientes?</p> <p>Quais são os objetivos gerais que se buscam atingir mediante os programas de formação e ou ações formativas para a docência EaD que se desenvolvem na sua Universidade?</p>
Competências exigidas pela IES para que os docentes lecionem nos cursos na modalidade a dis-	Obter dados sobre as competências exigidas para os docentes lecionarem nos cursos da IES e	Diga-nos quais competências são exigidas para um docente lecionar nos cursos EAD da sua	Quais os requisitos são solicitados para a contratação do docente para atuar na modalidade a distância?

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
tância.	conhecer as competências desenvolvidas nas ações formativas promovidas pela IES.	IES:	<p>Que competências se pretendem desenvolver ou potencializar com os programas de formação e ou ações formativas orientadas para a docência EaD desenvolvidos na sua universidade?</p> <p>Quais são as vantagens da universidade oferecer ações de formação orientadas para a docência EaD?</p> <p>Quais os inconvenientes da universidade oferecer ações de formação orientadas para a docência EaD?</p> <p>Em sua opinião quais competências que não podem faltar para um docente atuar na modalidade a distância?</p> <p>A Universidade através dos cursos de graduação que habilitam para docência, tem desenvolvido ações para prepará-los para atuarem na modalidade a distância?</p> <p>Em sua opinião, quais requisitos faltam na formação inicial e contínua docente para torná-los capazes de responde aos desafios específicos para a formação em EAD?</p>
Agradecimentos e finalização	Agradecer a participação e disponibilidade do entrevistado.	Agradecemos o valioso contributo ao nosso estudo	

Anexo 3: Primeiro guião de entrevista aos professores

Guião de Entrevista [Adaptado de Amado e Ferreira (2014)]

Entrevistadora: Adriana Maria Lage da Costa

Entrevistado: Professor(a)

Data: abril de 2018

Recursos: Áudio gravação

Local: Salvador/ Bahia- Brasil

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Legitimação da entrevista	Apresentar a relevância do estudo ao entrevistado e estabelecer um ambiente propício a entrevista.	Agradecer a disponibilidade em participar do estudo; Apresentar o problema, o objetivo da pesquisa e a sua relevância; Valorizar a participação e o contributo do entrevistado para o estudo; Garantir a confidencialidade da entrevista e pedir autorização para gravar o diálogo.	
Perfil sociodemográfico	Obter os dados académicos e profissionais do entrevistado.	Gostaria que começasse a nos falar sobre qual a sua formação	Qual a sua formação académica? Há quantos anos exerce a docência?

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
		acadêmica e sua experiência profissional.	<p>Há quantos anos trabalha na modalidade a distância?</p> <p>Há quantos anos trabalha nesta IES?</p>
Percurso Formativo do Professor EAD	Obter dados acerca da formação docente para EAD, a opção por trabalhar nesta modalidade de ensino e identificar requisitos para formação específica em EAD, Contribuição da IES no processo formativo.	Fale sobre suas experiências de formação para lecionar na modalidade a distância.	<p>O que te levou a escolher a profissão de professor?</p> <p>Na sua formação inicial para docência, você foi preparado para lecionar na modalidade a distância? Se sim, de que maneira foi preparado? Se não, há que você atribui o fato de não ter sido preparado para lecionar na EAD?</p> <p>já possuía alguma formação continuada na área de Educação a distância?</p> <p>Como se deu a sua formação em EAD?</p> <p>Essa formação na área foi por conta própria ou promovida pela IES?</p> <p>Tem participado de alguma formação para a docência em EAD? Quais?</p> <p>Quais os reflexos positivos dessa formação para seu desempenho enquanto do-</p>

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Percurso Profissional do Professor EAD	Conhecer as vivências do entrevistado enquanto professor da modalidade a distância, perceber as vantagens e os constrangimentos de se lecionar na modalidade a distância.	Conte como foi a sua prática relacionada a modalidade a distância	<p>cento?</p> <p>Como e quando foi a sua primeira experiência com a Educação a Distância?</p> <p>Como você se sentiu em relação a essa primeira experiência de trabalhar com EaD?</p> <p>A sala de aula virtual lhe intimidou?</p> <p>Qual?</p> <p>Você sentiu alguma dificuldade para o exercício da sua função? Quais?</p> <p>Como resolveu essa dificuldade?</p> <p>A IES realizou algum tipo de apoio para atenuar esta dificuldade?</p> <p>Na sua opinião, quais os inconvenientes em exercer a docência na modalidade a distância?</p> <p>E quais as vantagens em exercer a docência na modalidade a distância?</p>
Competências exigidas, desenvolvidas e atribuídas a docência	Obter dados sobre as competências desenvolvidas e ou atribuídas	Diga-nos quais competências a docência EAD lhe exigiu.	Quando foi contratado para lecionar na EAD, quais competências lhe foram soli-

Categoria	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
EAD.	a docência na modalidade a distância.		<p>citadas pelo empregador para atuar na modalidade a distância?</p> <p>Você considera que as formações realizadas lhe capacitaram para o exercício da docência EAD?</p> <p>Quais competências você buscou aprimorar ou desenvolver através da formação?</p> <p>Na sua opinião quais competências são essenciais para lecionar na modalidade a distância?</p>
Agradecimentos e finalização	Agradecer a participação e disponibilidade do entrevistado.	Agradecemos o valioso contributo ao nosso estudo	

Anexo 4: Estrutura final das entrevistas ao gestor e professores

Categorias	Gestor da UNEAD	Categorias	Professores da UNEAD
Estrutura e organização da IES para EaD	<p>1.Qual o cargo que ocupa dentro desta instituição de ensino superior e quantos anos atua como gestor?</p> <p>2.Como está organizada, estruturada a universidade para ofertar os cursos na modalidade distância?</p> <p>3.Quantos cursos são ofertados pela UNEAD?</p> <p>4.Quantos professores compõem o quadro da UNEAD?</p> <p>5.A UNEB possui uma unidade, um centro ou um departamento específico destinado só a formação de professores para lecionar na modalidade distância?</p>	Percorso formativo do professor EAD	<p>1.Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>2.O que te levou a escolher a profissão de professor?</p> <p>3. Há quantos anos exerce a docência?</p> <p>4. Há quantos anos trabalha na modalidade a distância?</p> <p>13.Na sua formação inicial para docência, você foi preparado para lecionar na modalidade a distância? Se sim, de que maneira foi preparado? Se não, há que você atribui o fato de não ter sido preparado para lecionar na EAD?</p> <p>14. Como se deu a sua formação em EAD?</p> <p>15.Essa formação na área foi por conta própria ou promovida pela IES?</p> <p>16.Tem participado de alguma formação para a docência em EAD? Quais?</p> <p>17.Quais os reflexos positivos dessa formação para seu desempenho enquanto docente?</p> <p>18.Você considera que as formações realizadas lhe capacitaram para o exercício da docência EAD?</p>
Ações formativas promovidas pela IES para EaD	<p>6.Quais os programas de formação docente para atuar na modalidade distância que a universidade oferece?</p> <p>7.A Universidade tem um programa próprio (plano Institucional) dentro do qual se enquadra a oferta formativa para o professor que leciona na modalidade a distância?</p> <p>8.Quantas ações formativas para a docência ead foram ofertadas nos últimos dois anos pela Universidade? E em sua opinião foram suficientes?</p> <p>9.Quais são os objetivos gerais que se busca atingir mediante os programas de formação para docência ead que se desenvolve na sua universi-</p>	Percorso profissional do professor EAD	<p>5.Como e quando foi a sua primeira experiência com a Educação a Distância?</p> <p>6.Como você se sentiu em relação a essa primeira experiência de trabalhar com EaD?</p> <p>7. A sala de aula virtual lhe intimidou?</p> <p>8.Nesse período, já possuía alguma formação na área de Educação a distância? Qual?</p> <p>9.Você sentiu alguma dificuldade para o exercício da sua função? Quais?</p> <p>10.Como resolveu essa dificuldade?</p> <p>11.A IES realizou algum tipo de apoio para atenuar esta dificuldade?</p>

	<p>dade?</p> <p>10.A Universidade através dos cursos de graduação que habilitam para docência, tem desenvolvido ações para prepará-los para atuarem na modalidade a distância?</p>		
Competências exigidas pela IES para a docência EaD	<p>11.Quais competências se pretende desenvolver ou potencializar com os programas de formação e ou ações formativas orientadas para a docência EaD desenvolvidos na sua universidade?</p> <p>12.Em sua opinião quais competências que não podem faltar para um docente atuar na modalidade a distância?</p> <p>13.Em sua opinião, quais requisitos faltam na formação inicial e contínua docente para torná-los capazes de responder os desafios específicos para a formação em EAD?</p> <p>14.Quais os requisitos são solicitados para a contratação do docente para atuar na modalidade a distância?</p>	Competências para a docência EAD	<p>12.Quando foi contratado para lecionar na EAD, quais competências lhe foram solicitadas pelo empregador para atuar na modalidade a distância?</p> <p>19.Quais competências você buscou aprimorar ou desenvolver através da formação?</p> <p>20.Na sua opinião quais competências são essenciais para lecionar na modalidade a distância?</p>
Contributos e inconvenientes do processo formativo para EaD	<p>15.Quais são as vantagens da Universidade em oferecer ações de formação para docência em EAD?</p> <p>16.Quais seriam os inconvenientes da universidade em oferecer ações de formação?</p> <p>17.Agora para finalizarmos, o que faltou dizer sobre educação a distância e formação de professores? Na opinião do professor o que é importante ressaltar?</p>	Contributos e inconvenientes da docência EAD	<p>21.Na sua opinião, quais os obstáculos em exercer a docência na modalidade a distância?</p> <p>22.E quais as vantagens?</p>

Anexo 5: Grelha de categorias e subcategorias do gestor

Categorias	Subcategorias
Estrutura e organização da Universidade para a EaD	Organização da IES para EaD
	Cursos ofertados na modalidade EaD
	Número de docentes atuantes na EaD
	Área de abrangência da IES
	Número de estudantes
	Unidade específica para formação docente
Ações formativas promovidas pela IES para a EaD	Formações desenvolvidas para a docência EaD
	Tipo de formação
	Dificuldades do processo formativo
	Papel da IES face as dificuldades
	Objetivos da ação formativa
Competências exigidas pela IES para que os docentes lecionem nos cursos na modalidade a distância	Competências exigidas
	Competências desenvolvidas
Contributos do processo formativo para a EaD	Vantagens da formação para a qualidade dos cursos EaD
	Inconvenientes do Processo.
	Desenvolvimento profissional.

Anexo 6: Grelha de categorias e subcategorias dos professores

Categorias	Subcategorias
Percurso formativo do professor EAD	Escolha da docência como profissão
	Formação inicial
	Razões da falta de formação inicial
	Formação para docência a distância
	Papel da IES no processo formativo EAD
	Formação por conta própria
Percurso profissional do professor EAD	Primeira experiência na EAD
	Reflexos da primeira experiência
	Dificuldades da prática
	Papel da IES face as dificuldades
	Papel do docente face as dificuldades da prática
Competências para a docência EAD	Competências exigidas
	Competências desenvolvidas
	Competências atribuídas
Contributos da docência EAD	Desenvolvimento profissional e pessoal
	Obstáculos da docência EAD
	Vantagens da docência EAD

Anexo 7: Categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registro

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percurso Formativo do Professor EaD	Escolha da docência	Orientação familiar
		Sentimento face a atividade docente
		Insatisfação com outra profissão
		Vocação
		Segurança profissional e financeira
	Formação Inicial	Formação específica
		Ausência de formação específica
	Razões da falta de formação inicial	Preconceito
		Deficiência do sistema educacional
		Falta de interesse e preparação dos professores
		Desconhecimento e falha das instituições formadoras
		Falta de fiscalização e políticas públicas do governo e exigências nos currículos.
	Formação para a docência a distância	Formação continuada e em serviço
		Auxiliado por outros e troca de experiências com os colegas
		Formação por conta própria
		Não houve formação
		Realização de treinamentos promovidos pela IES
	Papel da IES no processo formativo EaD	Criou equipes de formação para apoiar o professor
		Realizou diversas formações em serviço
		Forneceu treinos aligeirados
		Não forneceu qualquer apoio
	Formação por conta própria	Não realizei nenhuma formação por conta própria
		Realizei formações por conta própria
Me formei na prática letiva		
Sou formadora		
Realizei formações financiadas por órgãos		
Percurso Profissional do Professor EaD	Primeira experiência na EAD	Desafiadora
		Difícil

Categorias	Subcategorias	Indicadores
		Diferente
		Significativa
	Reflexos da primeira experiência	Gerou insegurança
		Acréscimo de responsabilidade
		Permitiu realização pessoal e profissional
	Dificuldades da prática	Adaptar as metodologias a novo contexto
		Domínio das Tic
		Não presencialidade
		Não houve dificuldades
	Papel da IES face as dificuldades	Promoveu ações formativas específicas
		Não promoveu ações formativas
	Papel dos docentes frente as dificuldades da prática	Realizou formações continuada e em serviço
		Autoformação
		Apoio de outros colegas
		Não houve dificuldades
Competências para a Docência EaD	Competências exigidas	Domínio de conteúdo
		Domínio tecnológico
		Boa oralidade
		Formação na área de atuação
		Não houve exigências para EaD
		Disponibilidade de tempo
		Empatia no vídeo
		Competências desenvolvidas
	Domínio tecnológico	
	Construção de recursos didáticos	
	Melhoria da comunicação	
	Domínio de ferramentas avaliativas	
	Trabalhar de modo interdisciplinar	
	Planejamento e adequação de conteúdo ao formato da EAD	
	Trabalhar de modo síncrono e assíncrono	
	Percepção das necessidades dos alunos	

Categories	Subcategories	Indicators
	Competências atribuídas	Conhecimento científico
		Conhecimento tecnológico
		Comunicação
		Trabalho colaborativo
Contributos da Docência EaD	Desenvolvimento profissional e pessoal	Proporciona motivação para as boas práticas
		Favorece busca por mais formação
		Confere confiança e segurança nas ações
		Favorece crescimento como pessoa
	Obstáculos da docência a distância	Falta de formação
		Literacia digital
		Não presencialidade
		Alto grau de exigências
		Equidade dos recursos tecnológicos para os alunos
		Falta de políticas públicas
		Modelos de aulas
		Entraves na criação de aulas e recursos
		Preconceito com a modalidade
		Trabalhar com o outro
	Gestão do tempo	
	Vantagens da docência a distância	Proporciona desafios
		Trabalhar com realidades distintas
		Tempo para pesquisar
		Trabalhar de modo interdisciplinar
		Trabalhar em equipe
Maior disciplina e compromisso		
Aulas com maior qualidade		
Maior domínio tecnológico		
Resultados e satisfação dos alunos		
Melhoria da prática		

Unidades de Registro

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Percurso Formativo do Professor EaD	Escolha da docência	Orientação familiar	- “(...) influência de minha mãe que desejava que a sua única filha fosse professora, realizando um sonho que era dela”. (A2) - “Bom eu venho de uma família de professores minha mãe sempre falou que ser professor é uma profissão (...)e ela empurrou a gente para o magistério (...)” (B1) - “(...) Devo isso ao fato de vir de uma família de professores.” (B4)
Percurso Formativo do Professor EaD	Escolha da docência	Sentimento face a atividade docente	- “(...) , mas, depois que eu cai no magistério eu me apaixonei profundamente e aí eu não conseguir sair mais disso.” (B3) - “Os bons professores que tive dessa disciplina durante meu ensino médio. Era encantada pelos meus professores então decidir seguir os passos.” (D1) - “Foi a afinidade pelo Educação, sempre me senti atraída pela docência.” (F1)
Percurso Formativo do Professor EaD	Escolha da docência	Insatisfação com outra profissão	- “Havia feito enfermagem, mas me senti decepcionado, como já sabia inglês, quis fazer o vestibular para letras com ênfase em Língua Inglesa.” (E1)
Percurso Formativo do Professor EaD	Escolha da docência	Vocação	- “Vontade de compartilhar informações sobre Artes, facilidade em passar conteúdos.” (C1) - “A possibilidade de contribuir para a formação das pessoas.” (G1) - “Vários fatores, um deles por conta da minha aptidão com comunicação e também porque a docência é um exercício profissional que eu posso sempre estar me atualizando são vários fatores(...) (H1)
Percurso Formativo do Professor EaD	Escolha da docência	Segurança profissional e financeira	- “Vários fatores, que vão dos aspectos financeiros, pois professor sempre tem emprego(...)” (A1) - (...)é uma profissão que nunca faltava vaga no mercado e a gente precisa se manter a gente vinha de uma família bem humilde (...) (B2)
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação inicial em EAD	Formação específica	-
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação inicial em EAD	Ausência de formação específica	- “Não. Nunca escutei um único professor da minha licenciatura falar sobre a modalidade a distância. (...)” (A) - “Não em momento nenhum até porque eu me formei na década de 90 e nem se so-

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			<p>nhava em falar em educação a distância com tanta contundência como a gente fala hoje. Esse processo estava começando muito insípido ainda nos bastidores do MEC e em alguns municípios do país, já estava começando um movimento mas não se falava sobre isso nos currículos de educação superior, no currículo da formação inicial nem se tocava nisso e eu não tive nenhuma disciplina, nenhum curso nenhum momento estivesse ligado a educação a distância (...)” (B)</p> <p>- “Não, lecionar a distância não é uma realidade dentro das licenciaturas, hoje vejo o quanto me fez falta, não ter sido preparada para ensinar na modalidade a distância. (...)” (C)</p> <p>– “Não. Porque não era comum a modalidade de ensino a distância. Era algo que não se falava na época, mesmo já existindo fora do Brasil.(...)” (D)</p> <p>- “Não. Na minha licenciatura não houve nada que falasse a respeito da EAD. (...)” (E)</p> <p>- “Não, porque não tinha surgido no processo de ensino aprendizagem a inserção das TICs na Educação.” (F)</p> <p>- “Não. Não se falava em EAD naquela época, nas aulas os professores nunca abordaram tal temática.” (G)</p> <p>- “Nunca, em nenhum momento. Pelo contrário existia até o clima de preconceito com a educação a distância. Lembro na época de dizerem que o que valia na formação era só presencialmente e que não existe a possibilidade de trocas e de processo de ensino e aprendizagem que pudesse garantir um mínimo de qualidade.” (H)</p>
Percurso Formativo do Professor EaD	Razões da falta de formação inicial	Preconceito	<p>A-158 O preconceito que até hoje existe. (...)preconceito muito grande, parece que a formação é aligeirada, parece que a formação é insípida, parece que a formação não tem muito conteúdo, tudo é corrido (...)</p> <p>G-71 Um dos fatores é o preconceito (...) tanto pela instituição quanto pelos alunos. (...)</p> <p>G-74 (...) nós temos um preconceito de uma modalidade que nem nos foi apresentada (...)</p>
Percurso Formativo do Professor EaD	Razões da falta de formação inicial	Deficiência do sistema educacional	B-61 (...) Atribuo a deficiência do sistema educacional, que não exige isso das Instituições de ensino.
Percurso Formativo do Profes-	Razões da falta de formação	Falta de interesse e preparação dos	C-55 (...) A falta de conhecimento das pessoas, acredito que a EAD não era tão expressiva.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Professor EaD	inicial	professores	D-47 (...)Atribuo a falta de preparação a falta de conhecimento das pessoas sobre a modalidade.
Percurso Formativo do Professor EaD	Razões da falta de formação inicial	Desconhecimento e falha das instituições formadoras	F-56 (...) Atribuo ao desconhecimento das instituições formadoras H-71 Eu atribuo essa falha as Instituições formadoras(...) H-73 (...)e a comunidade acadêmica (...)
Percurso Formativo do Professor EaD	Razões da falta de formação inicial	Falta de fiscalização e políticas públicas do governo e exigências nos currículos	E-50 (...)não ter sido preparada para lecionar na EAD eu atribuo a falta de políticas públicas, (...) E-51 (...) vontade política e também da nossa categoria que não busca conhecer e informar. F-57 (...)do governo pela falta de fiscalização e exigências no currículo.
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação para a docência a distância	Formação continuada e em serviço	A-173 Se deu na prática, no momento em que eu me constituí professora de educação distância então ali eu fui aprendendo a fazer, a elaborar (...) B-68 (...) pela troca de experiências e através das formações em serviço. C- 58 Através de um treinamento realizado pela IES(...). C-59 (...) A IES realizou diversas ações formativas com o objetivo de facilitar esse processo de transição da modalidade presencial pra distância. C-62 (...) Tive formação para trabalhar com o AVA, dicção para videoaulas e postura nas mesmas, elaboração de material didático (...) -50 Houve um treinamento de uma semana para sabermos usar as tecnologias(...) E- 53 Através de treinamento e cursos específicos sobre as TICS e sobre o modelo adotado de educação a distância pela Instituição de Ensino. F-22 (...)Precisei de muita ajuda e muita formação F-60 Através das formações continuadas em serviço. (...) F-61 (...) realizadas diversas formações para o docente (...) F- 66 (...)tanto para a parte prática como (...) como na parte comportamental H-76 Através da formação em serviço e depois através de formações mais específicas na área.
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação para a docência a distância	Auxiliado por outros e troca de experiências com os colegas	B-66 (...)contei muito com meu marido que já trabalhava na educação a distância (...) fui aprendendo com ele (...), B-68 (...) pela troca de experiências C- 63 (...)trabalhar com colegas de outras áreas estabelecendo relação entre conteúdos a tal da interdisciplinaridade de forma que dinamizasse as aulas de vídeo.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Percorso Formativo do Professor EaD	Formação para a docência a distância	Formação por conta própria	B-64 Foi uma formação autodidata, buscava sozinha soluções para os problemas que surgiam, (...) H-76 Através da formação em serviço e depois através de formações mais específicas na área.
Percorso Formativo do Professor EaD	Formação para a docência a distância	Não houve formação	G-78 Não deu. Não houve formação (...)
Percorso Formativo do Professor EaD	Papel da IES no processo formativo	Realização de treinamentos promovidos pela IES	D-50 Houve um treinamento de uma semana para sabermos usar as tecnologias(...) E- 53 Através de treinamento e cursos específicos sobre as TICS e sobre o modelo adotado de educação a distância pela Instituição de Ensino.
Percorso Formativo do Professor EaD	Papel da IES no processo formativo EaD	Criou equipes de formação para apoiar o professor	A-108 Muita parceria a instituição foi vendo e ouvindo os professores(...) A-111 (...)eles criaram equipes de formação, equipes para orientar(...) A-113 (...)equipe para orientar o planejamento das aulas, equipes para cada coisa eles foram também criando os cursos(...)
Percorso Formativo do Professor EaD	Papel da IES no processo formativo EaD	Realizou diversas formações em serviço	A-189- A maioria das formações foram realizadas pela Instituição de Ensino e outras fui aprendendo na prática. A-108 Muita parceria a instituição foi vendo e ouvindo os professores(...) B-48 IES promoveu algumas oficinas formativas que ajudaram muito(...) C-67 Foi promovida pela instituição educacional. C-59 (...) A IES realizou diversas ações formativas com o objetivo de facilitar esse processo de transição da modalidade presencial pra distância(...) C-70 (...) buscou realizar um curso de formação continuada para os professores com o objetivo de desenvolver habilidades como mediador tecnológico(...) D-54Foi dada pela Instituição de Ensino. D- 56(...)Sim, sempre nas semanas pedagógicas há sempre reciclagem(...) E-56 Promovida pela Instituição de Ensino. E-54 (...)cursos específicos sobre as TICS e sobre o modelo adotado de educação a distância pela Instituição de Ensino. F-68 Das duas formas. Entretanto muito mais pelas IES em que trabalho. F-60 (...) Quando fui trabalhar na IES, foram sendo realizadas diversas formações para o docente(...)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			H-60 Sim. Realizou diversas formações(...) H-79 (...) Foi por conta própria e algumas através da IES. Aquelas em que a Instituição não proporcionava eu corria atrás.
Percurso Formativo do Professor EaD	Papel da IES no processo formativo EaD	Forneceu treinos aligeirados	G82-Não houve uma formação, houve um treino para aquela experiência, (...). G-83 (...) Esse treino foi promovido pela IES.
Percurso Formativo do Professor EaD	Papel da IES no processo formativo EaD	Não forneceu qualquer apoio	G-37(...) por não ter recebido uma preparação mesmo na graduação e até mesmo pela instituição que estava me contratando para elaboração de material didático que ficaria disponível no ambiente virtual, então eu ainda confesso um certo desconforto por não ter sido preparada para lidar com essa nova modalidade
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação por conta própria	Não realizei nenhuma formação por conta própria	A-192 Não, hoje eu faço a formação dos meus professores que ministra as disciplinas do meu curso (...) C-69 Participei, recentemente, da formação para o Centro Nacional de Mídias na Educação, (...) D-59 (...) Só participo das formações promovidas pela Instituição. E-58 Cursos diversos sobre Intermediação Tecnológica, Tics e Mídias Digitais promovidos pela universidade G-85 Não, não. Tenho interesse, mas nunca fiz.
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação por conta própria	Realizei formação por conta própria	B-70 Por conta própria(...) F-70 Sim sempre, principalmente depois da conclusão do mestrado na área. (...) H-82 Sim, realizei uma especialização na área de EAD, e diversas outras formações(...).
Percurso Formativo do Professor EaD	Formação por conta própria	Me formei na prática letiva	A-173 Se deu na prática, no momento em que eu me constituir professora de educação distância então ali eu fui aprendendo a fazer, a elaborar uma prova dentro dos moldes, hoje a prova elaborada dentro dos moldes do ENADE, é uma exigência da CAPES tanto para As em instituições públicas quanto privadas A-145 eu me formei na década de 90 e nem se sonhava em falar em educação a distância com tanta contundência como a gente fala hoje. Esse processo estava começando muito insípido ainda nos bastidores do MEC e em alguns municípios do país, já estava começando um movimento mas não se falava sobre isso nos currículos de educação superior, no currículo da formação inicial nem se tocava nisso e eu não tive nenhuma disciplina, nenhum curso nenhum momento estivesse ligado a educação a

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			distância(...) B-65 Foi uma formação autodidata, buscava sozinha soluções para os problemas que surgiam, mas contei muito com meu marido que já trabalhava na educação a distância a muitos anos como professor e fui aprendendo com ele também
Percorso Formativo do Professor EaD	Formação por conta própria	Sou formadora	A-192 Não, hoje eu faço a formação dos meus professores que ministra as disciplinas do meu curso (...)
Percorso Formativo do Professor EaD	Formação por conta própria	Realizei formações financiadas por órgãos	C-69 Participei, recentemente, da formação para o Centro Nacional de Mídias na Educação, (...)
Percorso Formativo do Professor EaD	Formação por conta própria	Só realizo formações promovidas pela IES que trabalho	D-64 (...) Só participo das formações promovidas pela Instituição. F-71 Das duas formas. Entretanto, muito mais pelas IES em que trabalho.
Percorso Profissional do Professor EaD	Primeira experiência em EaD	Desafiadora	A-62 Eu me senti muito desafiada, porque sair da minha zona de conforto, sair daquele lugar que sabia tudo E Fui para um outro lugar quem me gerou aprendizagem e aprender para mim uma coisa muito motivadora e fui para um lugar onde pude assumir uma liderança(...) B-22 Foi muito interessante, (...) um projeto inovador do governo do Estado da Bahia chamado Emitec, (Ensino Médio por intermediação Tecnológica) há 7 anos atrás. D-24 Foi algo novo, cheio de tecnologias e dentro de um estúdio, me senti desafiado e estimulado.
Percorso Profissional do Professor EaD	Primeira experiência em EaD	Difícil	F-26Foi muito empolgante, me sentia muito motivada a aprender coisas diferentes para poder transpor as dificuldades e conseguir alcançar o objetivo de uma boa aula. O nível de exigência e responsabilidade são muito grande, não é fácil preparar aulas em um modelo de educação que você não conhece bem G-34Essa Experiência foi muito difícil, tive várias dificuldades uma delas foi não saber trabalhar com um público que eu não estava presencialmente, por não ter recebido uma preparação mesmo na graduação e até mesmo pela instituição que estava me contratando(...) H-32Foi muito difícil, não tinha nenhuma experiência, nunca nem tinha escutado falar em EaD até aquele momento. (...). Foi um período muito difícil, mas de muito aprendi

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			dizado. Ir ao vídeo com mais de 2000 alunos não era nada fácil, muita pressão de todos os lados, da coordenação para que as aulas fossem dinâmicas, da direção para que os alunos gostassem das aulas para não haver evasão e aquelas impostas por nós mesmos para que a aula fosse de muita qualidade e provocasse a curiosidade do aluno.
Percurso Profissional do Professor EaD	Primeira experiência em EaD	Diferente	<p>B-27 Eu me senti estimulada a compartilhar conhecimento e experiências com um número maior de pessoas. Foi uma experiência bem diferente da que eu conhecia e por isso exigiu muito de mim.</p> <p>C-22 Foi algo diferente, pelo fato de não ter a presença física do professor em sala de aula. Foi na minha primeira especialização em Psicopedagogia.</p> <p>D-24 Foi algo novo, cheio de tecnologias e dentro de um estúdio, me senti desafiado e estimulado.</p> <p>F-26 me sentia muito motivada a aprender coisas diferentes para poder transpor as dificuldades e conseguir alcançar o objetivo de uma boa aula.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Primeira experiência em EaD	Significativa	<p>A-65 (...) fui uma das primeiras eu pude formar os meus colegas que vieram depois e isso para mim foi muito importante por que me fez criar vínculos afetivos que estão sustentados até hoje.</p> <p>E-22 Foi muito significativa no sentido de poder atuar para os alunos do campo. Isso de certa forma me deu muita satisfação, uma certa realização por trabalhar com um grupo mais carente.</p> <p>H-32 Inicialmente fiquei temerosa de que as coisas não corresse bem, de não conseguir dar conta de tantas exigências técnicas e pedagógicas, mas depois fui gostando do desafio, cada dia era uma situação nova, um aprendizado e um novo mundo se abriu para mim.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Reflexos da primeira experiência em EaD	Gerou insegurança	<p>A-57(...)um nervoso, um frio na barriga muito no âmbito do artista você vai pra tv e vai ao vivo. (...)</p> <p>C-27 No primeiro momento, senti falta dos alunos presencialmente, senti um vazio.</p> <p>C-30 No primeiro momento, as câmeras me inibiram, depois me senti bem a vontade.</p> <p>E-24 A princípio sim, fiquei intimidada com o tempo me adaptei a esse processo e sensibilizei com a necessidade dos alunos que moram em lugares distantes.</p> <p>G-34Essa Experiência foi muito difícil, tive várias dificuldades uma delas foi não saber trabalhar com um público que eu não estava presencialmente,</p> <p>H-37 Sim, fiquei muito intimidada no início, era um desafio muito grande falar para 2</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			mil alunos, muito medo de errar e de esquecer algo, entretanto, ao passar os primeiros 10 minutos a aula já corria muito bem e com muitas participações dos alunos pelo chat.
Percurso Profissional do Professor EaD	Reflexos da primeira experiência em EaD	Acréscimo de responsabilidade	<p>A-46 eu achava que era uma coisa mais simples mais parecida com presencial depois quando eu cheguei lá eu vi duas grandes características, uma era que eu precisava aprender a planejar coletivamente então eu não planejava mais sozinha as minhas aulas que era o que me dava segurança, então eu tive que aprender a deixar o outro também fazer parte daquele planejamento e acreditar no conhecimento que o outro tinha.</p> <p>A-58 Então essas experiências de planejar coletivamente e ter que lidar com vídeo, sem o aluno ali na minha frente, ao vivo foi um momento muito louco.</p> <p>D-27 Não me senti nada intimidado, entretanto, o nível de responsabilidade aumentou muito. Eram muitos alunos em uma aula, o professor não pode nem ficar doente e faltar porque acarreta muitos problemas na dinâmica de uma aula. Não se pode errar, um erro ele é superdimensionado.</p> <p>B-27 Eu me senti estimulada a compartilhar conhecimento e experiências com um número maior de pessoas. Foi uma experiência bem diferente da que eu conhecia e por isso exigiu muito de mim.</p> <p>E-26 A princípio sim, fiquei intimidada com o tempo me adaptei a esse processo e sensibilizei com a necessidade dos alunos que moram em lugares distantes. Uma responsabilidade ainda maior pelo peso social que tinha.</p> <p>F-28 O nível de exigência e responsabilidade são muito grandes, não é fácil preparar aulas em um modelo de educação que você não conhece bem, mas ainda assim tem que ser uma ótima aula, tem que alcançar o objetivo que é o aluno aprender.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Reflexos da primeira experiência em EaD	Permitiu realização pessoal e profissional	<p>A-62 sair da minha zona de conforto, sair daquele lugar que sabia tudo E Fui para um outro lugar quem me gerou aprendizagem e aprender para mim uma coisa muito motivadora e fui para um lugar onde pude assumir uma liderança porque como fui uma das primeiras eu pude formar os meus colegas que vieram depois e isso para mim foi muito importante por que me fez criar vínculos afetivos que estão sustentados até hoje. Me fez também ir para outro lugar que foi o lugar da criatividade pois eu pude ousar com a coisa da televisão e criar verdadeiros programa de televisão nas aulas isso me motivou muito.</p> <p>E-22 (...) de poder atuar para os alunos do campo. Isso de certa forma me deu muita</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Percurso Profissional do Professor EaD	Dificuldades da Prática	Adaptar as metodologias a novo contexto	<p>satisfação, uma certa realização por trabalhar com um grupo mais carente.</p> <p>A-96 (...) a dificuldade é essa coisa do novo(...)tinha que estudar, descobrir então tem um grau de dificuldade nisso porque não está tudo prontinho, exigia de mim um tempo maior para me entregar(...)</p> <p>A-101 (...) exige uma imaginação enorme para saber como as coisas estão se dando do outro lado e aí os desafios foi ir me encaixando nestas novidades todas(...) Mas não era um Desafio ruim era um desafio bom, era um grau de dificuldade que eu ia sanando com tempo (...)</p> <p>B-39Dificuldade de entender a dinâmica das relações mediadas por tecnologia; dificuldade de adaptar algumas metodologias da aula presencial a modalidade a distância. Isso me custou muito.</p> <p>C-36 Sim. Seguir algumas posturas (moldes) para a aula de vídeo, conter algumas ações que são diferentes no presencial (...). No primeiro momento, as câmeras me inibiram, depois me senti bem a vontade</p> <p>E-29 No que diz respeito a contextualizar as aulas na realidade dos alunos e a dominar toda aquela tecnologia a minha frente.</p> <p>F-37 Sim, mas ao longo do tempo foram superadas. Inicialmente as maiores dificuldades era adaptar os conteúdos para esse tipo de modalidade, o pouco domínio com a tecnologia, elaborar aulas no formato a distância (...)</p> <p>G-52 (...) nós passamos o dia inteiro para gravar então foi com muita dificuldade um vai e volta por não ter ambientação com câmera, falar com a câmera é muito mais difícil de falar do que para um grupo de 50, 60 pessoas acho que por conta dessa inabilidade (...)</p> <p>H-46 (...). Já no campo pedagógico, pensar, estruturar e aplicar uma aula para a modalidade a distância requer muito preparo e isso foi algo que não tive na minha formação inicial, na minha licenciatura. Uma grande falha das licenciaturas do nosso Brasil.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Dificuldades da Prática	Domínio das TIC	<p>B-39Dificuldade de entender a dinâmica das relações mediadas por tecnologia;</p> <p>E-29 No que diz respeito a contextualizar as aulas na realidade dos alunos e a dominar toda aquela tecnologia a minha frente.</p> <p>F-37 (...)o pouco domínio com a tecnologia(...)</p> <p>H-46 Sim, muitas, desde de aspectos técnicos como, domínio das ferramentas tecnológicas, saber mexer em todo aquele aparato técnico câmera documento, vídeos, micro-</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			fores, diversos botões tudo em uma aula e ainda responder ao chat ao vivo era algo muito difícil, necessitava um grau de concentração, domínio de conteúdo e improviso absurdo (..)
Percurso Profissional do Professor EaD	Dificuldades da Prática	Não presencialidade	A-99 (...)pois dar aula para uma câmera de vídeo sem você está vendo o interlocuto, se você não está sabendo se você está agradando ou não, exige uma imaginação enorme para saber como as coisas estão se dando do outro lado e ai os desafios foi ir me encaixando nestas novidades todas. C-27 No primeiro momento, senti falta dos alunos presencialmente, senti um vazio.
Percurso Profissional do Professor EaD	Dificuldades da Prática	Não houve dificuldades	D-36 Não, pois tive treinamento o que facilitou bastante a minha práxis nesta modalidade.
Percurso Profissional do Professor EaD	Papel da IES face as dificuldades da prática	Promoveu ações formativas específicas	A-120 Sim, muito e a partir da voz dos professores. Os professores chegando iam mostrando as dificuldades, eles iam percebendo e aí iam buscando a criação dessas equipes interdisciplinares que gerenciavam essas ações(...) B-49 Sim, minha IES promoveu algumas oficinas formativas que ajudaram muito, pois me instrumentalizaram para desenvolver uma prática a distância mais segura. F-47 Sim, realizou. Muitas formações para os docentes no âmbito tecnológico e pedagógico, essas formações serviram de base para meu desenvolvimento enquanto docente EAD, o crescimento profissional e pessoal foram grandes. H-60 Sim. Realizou diversas formações e escutou muito os professores e as dificuldades que se apresentavam. Assim buscamos juntos resolver os problemas.
Percurso Profissional do Professor EaD	Papel da IES face as dificuldades da prática	Não promoveu ações formativas	C-44 Não. D-41 Não, pois tive treinamento o que facilitou bastante a minha práxis nesta modalidade. E-37 Não G-56 Houve até uma iniciativa de nos convidar para participar de espécie de orientação e ambientação, mas acho que não foi suficiente poderíamos ter tido uma preparação prévia mais longa foi tudo rápido, mas acho que nós só tivemos dois encontros com o diretor que iria gravar conosco as vídeo aulas.
Percurso Profissional do Professor EaD	Papel do docente	Realizou formações	A-108 Muita parceria a instituição foi vendo e ouvindo os professores porque não era

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
sional do Professor EaD	face as dificuldades da prática	contínua e em serviço	<p>só um problema meu, foram ouvindo os professores e buscando soluções dentro da gestão para cada coisa então por exemplo: chegou uma hora que cresceu tanto que eu não dava mais conta de forma o meu colega que chegava então eles criaram equipes de formação, equipes para orientar como a estrutura de avaliação se dava, equipe para orientar o planejamento das aulas, equipes para cada coisa eles foram também criando os cursos de formação</p> <p>A-114 Os cursos técnicos, os cursos de como se maquiar para o vídeo, dicção, postura ,cursos de edição de vídeo, organização do AVA, curso de como se vestir pra televisão, cursos de um monte de coisa que foi ajudando a gente nesse processo, acho que isso foi a formação continuada em serviço foi o que ajudou a sanar os problemas.</p> <p>F-63 Através das formações continuadas em serviço. Quando fui trabalhar na IES, foram sendo realizadas diversas formações para o docente, tanto para a parte prática como: Elaborar aulas mais dinâmicas, utilizar muitos recursos tecnológicos, promover interações no AVA (Ambiente Virtual de aprendizagem) como na parte comportamental (o tom de voz, palavras bem articuladas e sem vícios de linguagem, roupas, maquiagem, poder de síntese etc)</p> <p>H-55 Com muito empenho, muita vontade de aprender e fazer o meu melhor. Busquei formação, busquei apoio entre os colegas que já tinham mais experiência que eu, propus a IES que nos dessem algumas formações mais específicas e fui estudar sobre o assunto.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Papel do docente face as dificuldades da prática	Autoformação	<p>A-98 (...)exigia de mim um tempo maior para me entregar a esse projeto então eu precisava estudar mais pois dar aula para uma câmera de vídeo sem você está vendo o interlocutor(...)</p> <p>B-43 Através de pesquisas sobre ensino a distância, ampliando minha compreensão sobre ensino mediado por tecnologia,(...)</p> <p>E-32 Com muitas leituras e reuniões pedagógicas.</p> <p>H-55 Com muito empenho, muita vontade de aprender e fazer o meu melhor.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Papel do docente face as dificuldades da prática	Apoio de outros colegas	<p>A-47 eu cheguei lá eu vi duas grandes características, uma era que eu precisava aprender a planejar coletivamente então eu não planejava mais sozinha as minhas aulas que era o que me dava segurança, então eu tive que aprender a deixar o outro também fa-</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			<p>zer parte daquele planejamento e acreditar no conhecimento que o outro tinha.</p> <p>B-43 (...)conversando com outros profissionais mais experientes. Sem dúvidas essa troca foi bastante enriquecedora</p> <p>C-63 (...)trabalhar com colegas de outras áreas estabelecendo relação entre conteúdos a tal da interdisciplinaridade de forma que dinamizasse as aulas de vídeo.</p> <p>H-55 (...)Busquei formação, busquei apoio entre os colegas que já tinham mais experiência que eu, propus a IES que nos dessem algumas formações mais específicas e fui estudar sobre o assunto.</p>
Percurso Profissional do Professor EaD	Papel do docente face as dificuldades da prática	Não houve dificuldades	D-39 Não houve dificuldade.
Competências para a docência EaD	Competências Exigidas	Domínio de conteúdo	<p>A-131 A competência conceitual da minha área. Eles queriam que eu fosse uma boa professora de língua portuguesa. (...) Eu precisava ser uma pessoa especialista nos conteúdos daquela área o resto não era tão importante porque eles achavam quem estava tudo muito no âmbito técnico, por exemplo eles achavam que bastava ensinar a preencher um formulário de planejamento, ela professora da disciplina de língua materna, mestre com certeza vai saber preencher o formulário, vai acertar a fazer os slides(...)</p> <p>C-47 Conhecimento do conteúdo(...)</p> <p>E-37Conhecimento do conteúdo, ser motivador, habilidade de comunicação oral, saber ouvir,(..)</p> <p>H-64 Que eu tivesse domínio de conteúdo e disponibilidade para realizar o TAD (trabalho a distância), entrar no AVA, responder regularmente ao fórum.</p>
Competências para a docência EaD	Competências Exigidas	Domínio tecnológico	<p>B-53 Competência com as tecnologias e se possuía empatia para as vídeo aulas. Precisei fazer um teste de vídeo, simulando uma aula para saber se tinha boa dinâmica para ministrar aulas ao vivo.</p> <p>C-47 Conhecimento do conteúdo, conhecimento em tecnologia(...)</p> <p>D-41 A ênfase maior foi em relação a lidar com as ferramentas tecnológicas.</p> <p>E-37Conhecimento do conteúdo, ser motivador, habilidade de comunicação oral, saber ouvir, habilidade de uso da tecnologia, identificar as necessidades dos alunos, domínio pedagógico (...)</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			F-50 Algumas, ter noções de informática, graduação na área que iria atuar.
Competências para a docência EaD	Competências Exigidas	Boa oralidade	C-47 Conhecimento do conteúdo, conhecimento em tecnologia, habilidade de comunicação oral, habilidade de uso da tecnologia. E-37 Conhecimento do conteúdo, ser motivador, habilidade de comunicação oral, saber ouvir, habilidade de uso da tecnologia, identificar as necessidades dos alunos, domínio pedagógico
Competências para a docência EaD	Competências Exigidas	Formação na área de atuação	A-133 Eu precisava ser uma pessoa especialista nos conteúdos daquela área O resto não era tão importante porque eles achavam quem estava tudo muito no âmbito técnico, E-40 Primeiro, conhecimento do conteúdo; Segundo ser formado na área; terceiro, habilidade de comunicação oral; quarto empatia no vídeo; quinto, habilidade de uso da tecnologia. Tudo isso me foi perguntado, achei demais. F-50 Algumas, ter noções de informática, graduação na área que iria atuar. G-62 Apenas a graduação na área de atuação não foi solicitada nenhuma experiência em educação a distância, não era um critério de seleção.
		Não houve exigências para EaD	G-62 Apenas a graduação não foi solicitada nenhuma experiência em educação a distância, não era um critério de seleção.
Competências para a docência EaD	Competências Exigidas	Disponibilidade de tempo	H-64 Que eu tivesse domínio de conteúdo e disponibilidade para realizar o TAD (trabalho a distância), entrar no AVA, responder regularmente ao fórum.
Competências para a docência EaD	Competências Exigidas	Empatia no vídeo	B-53 Competência com as tecnologias e se possuía empatia para as vídeo aulas. Precisei fazer um teste de vídeo, simulando uma aula para saber se tinha boa dinâmica para ministrar aulas ao vivo. E- 41 quarto empatia no vídeo
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Criatividade e dinâmica nas aulas	A-263 A criatividade, eu acho que o professor de educação a distância ele precisa ser muito criativo, ele precisa ter muitas ideias ele não vai fazer do mesmo jeito todos os dias. O professor que trabalha no ensino presencial talvez ele entre todos os dias peça ao aluno para pegar o texto que ela passou na semana passada e ele faça uma discussão sobre aquele texto em todas as aulas dele, isso pode acontecer, mas na educação a distância não acontece pois, os alunos vão desligar a televisão, não vão assistir, vão adiantar o vídeo, vão dar um jeito de pegar o controle e desligar a gente. Então ele precisa ser muito criativo, ele precisa trabalhar com muitas mídias, ele precisa traba-

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			<p>lhar de uma forma que leve o sujeito a produzir conhecimento de maneira significativa(...)</p> <p>H-101 Aprender a priorizar o conteúdo da aula e adequar conteúdo com objetivos e tempo tudo a medida, estabelecer estratégias para uma aula dinâmica, interessante, provocativa e desenvolver avaliações e atividades em formato digital, saber escolher e criar recursos para aulas nesse formato, incorporando os mais diferentes recursos.</p>
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Domínio tecnológico	<p>B-83 Conhecimentos sobre interação mediada por tecnologia, saber trabalhar com vários recursos que pudessem incentivar a participação dos alunos no ambiente virtual,(...)</p> <p>C-90(...), no domínio da tecnologia para que pudesse dominar as diversas ferramentas disponibilizadas pela Instituição de Ensino.</p> <p>E-69 (...)habilidade de uso da tecnologia, identificar necessidades de aprendizagem dos alunos para intervir e fornecer devolutivas de forma mais objetiva e domínio pedagógico.</p> <p>F-81 Conhecimentos sobre interação mediada por tecnologia, saber trabalhar com vários recursos que pudessem incentivar a participação dos alunos no ambiente virtual, desenvolver matérias didáticos, mas interessantes, criar avaliações com ferramentas digitais.</p> <p>G-92 Não houve formação, mas pela experiência que tive verifico que necessito desenvolver certas competências para atuar nessa modalidade, seguramente o componente tecnológico,,(...)</p>
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Construção de recursos didáticos	<p>B-83(...)desenvolver matérias didáticos, mas interessantes, criar avaliações com ferramentas digitais.</p> <p>F-90 Aprendi a dominar a tecnologia, planejar uma aula a distância, escolher o recurso mais adequado para aula, trabalhar no AVA, avaliar de outras maneiras. Isso tudo foi crescimento.</p> <p>H-101 (...) saber escolher e criar recursos para aulas nesse formato, incorporando os mais diferentes recursos.</p>
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Melhoria da comunicação	<p>B-91 Dinamismo, desenvoltura na relação com a câmera de vídeo, comunicação, trabalho em equipe. No entanto, é essencial a boa interlocução com tecnologia digital. Sem essa competência fica muito, mas, muito difícil ser professor a distância.</p> <p>C-90 Busquei aprimorar minha comunicação, para poder ser mais objetiva nos feedba-</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			cks, E-40 terceiro habilidade de comunicação oral;
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Domínio de ferramentas avaliativas	B-87 criar avaliações com ferramentas digitais. E-70 fornecer devolutivas de forma mais objetiva e por fim e tão importante quanto, foi aprender a avaliar e criar avaliações nessa modalidade. É muito difícil, pois exige criar uma avaliação mais elaborada e reflexiva. Não dá para ser igual aos do presencial. É preciso também estabelecer critérios avaliativos muito claros, de maneira que é uma dor de cabeça, é uma trabalhadeira sem fim. F-91 avaliar de outras maneiras. Isso tudo foi crescimento. H-103 (...)desenvolver avaliações e atividades em formato digital(...)
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Trabalhar de modo interdisciplinar	D-80 a trabalhar com colegas de outras áreas para desenvolver aulas mais interessantes, E-79 saber se comunicar e saber trabalhar em equipe. Trabalhar com o outro é uma condição fundamental nessa prática.
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Planejamento e adequação ao formato EaD	A-263, ele precisa trabalhar de uma forma que leve o sujeito a produzir conhecimento de maneira significativa(...) F-91 planejar uma aula a distância, escolher o recurso mais adequado para aula, trabalhar no AVA, avaliar de outras maneiras. Isso tudo foi crescimento. G-94 uma certa habilidade no âmbito do planejamento de aula mais detalhado. H-101 Aprender a priorizar o conteúdo da aula e adequar conteúdo com objetivos e tempo tudo a medida, estabelecer estratégias para uma aula dinâmica, interessante, provocativa e desenvolver avaliações e atividades em formato digital, saber escolher e criar recursos para aulas nesse formato, incorporando os mais diferentes recursos...
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Trabalhar de modo síncrono e assíncrono	D-82(...) usar modos de interação síncronos e assíncronos.
Competências para a docência EaD	Competências desenvolvidas	Percepção das necessidades dos alunos	E-69Identificar necessidades de aprendizagem dos alunos para intervir e
Competências para a docência EaD	Competências atribuídas	Conhecimento científico	A-285 Eu acho que seja a competência do domínio conceitual, este é o mais essencial, fora isso penso que o professor que deseja pode ir atrás daquilo que não possui tanta habilidade.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			D-77 Além de dominar o conteúdo E-67 Domínio do conteúdo, ser muito organizado, F-88 (...)aperfeiçoamentos que poderão ser cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado ou até mesmo palestras, seminários, leituras de livros entre eles os de grandes teóricos da educação. H-107 (...)conteúdo aos objetivos da aula.
Competências para a docência EaD	Competências atribuídas	Conhecimento tecnológico	A-285 O professor não pode mais se esquivar dessa habilidade. Os domínios das ferramentas tecnológicas são importantes para educação como um B-89 (...)boa interlocução com tecnologia digital. C-95 Conhecimento em tecnologia, saber utilizar as ferramentas tecnológicas(...) D-77(...)e conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis para confecção dos slides para a aula, ser organizado. E-74(...)trabalhar com a tecnologia, fomentar o ambiente virtual de aprendizagem. F-88 O domínio tecnológico e o domínio conceitual, no entanto, os educadores poderão refletir sobre sua prática e a partir daí procurar aperfeiçoamentos G-98 Muitas já que não houve preparação e nem formação. Então são muitas competências, desde entender tecnicamente, operativamente desde o traquejo técnico até a elaboração direta(...) H-107(...)domínio tecnológico, boa comunicação, determinar o conteúdo aos objetivos da aula.
Competências para a docência EaD	Competências atribuídas	Comunicação	B-89, comunicação, (...) C-95,(...)dar feedback para os alunos sobre seu processo de aprendizagem, motivar a turma, trabalhar em equipe. D-77 Além de dominar o conteúdo, devemos ter a postura adequada, ter uma dicção razoável sem tantos vícios de linguagem E-74 (...)saber se comunicar(...) G-98, (...), uma linguagem direta com um público que você não conhece e que está do outro lado, então sei lá até a forma de falar precisa ser reaprendida, quero dizer adequada, melhorada e mais direta(...) H-107(...)boa comunicação, determinar o conteúdo aos objetivos da aula.
Competências para a docência	Competências atribuídas	Trabalho colaborativo	B-89 (...)trabalho em equipe, boa interlocução com tecnologia digital. C-95(...), trabalhar em equipe.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
EaD			E-79 saber trabalhar em equipe. Trabalhar com o outro é uma condição fundamental nessa prática.
Contributos da docência	Desenvolvimento pessoal e profissional	Proporciona motivação para as boas práticas	<p>A-235 Não tive uma formação mais formal, as formações que tive me serviram muito pois, elas lapidaram meu processo como professora de educação distância, podia ter muito conteúdo mas não sabia nada de como ser professora de educação a distância, fui aprendendo no processo de ser professor da educação a distância mas, fui aprendendo também na interação com essas propostas, com esses cursos mais técnicos, mais pontuais que eles ofereciam, porque não existia um currículo organizado, pensado para essa construção, para a cabeça de professor de educação a distância se desse, que eles colaboraram sim e eu sinto muita falta das universidades não terem em seu currículo de licenciatura pelo menos cursos ou disciplinas voltadas para essa formação do sujeito para ele experimentar, produzir material didático mesmo que seja a pouco, mas que ele pudesse experimentar produzir material de vídeo, produzir material impresso, material multimídia para ele ir para esse lugar de quem cria também. Sabe eu sinto muita falta disso, mas o que eu tive foi muito bom, foi muito significativo e me ajudou demais.</p> <p>B-84 Não, elas foram complementares e proporcionaram um crescimento profissional e consequentemente pessoal também. Desenvolvi e aprendi muita coisa como: Conhecimentos sobre interação, conhecimentos sobre interação mediada por tecnologia, saber trabalhar com vários recursos que pudessem incentivar a participação dos alunos no ambiente virtual, desenvolver matérias didáticos, mas interessantes, criar avaliações com ferramentas digitais, claro que tudo isso impactou na minha prática e no meu modo de ser e estar enquanto pessoa.</p> <p>C-85 Não consigo me enxergar fazendo tudo o que fiz sem formação. Sei que ainda é necessária muita coisa, mas, sem esse mínimo digamos assim, eu não conseguiria lecionar na educação a distância.</p> <p>D- 72 Sim. Sem dúvida a formação foi um divisor de águas, quanto mais você aprende mais você deseja colocar em prática o que aprendeu. Isso claro melhorou muito a minha performance enquanto professor e também enquanto pessoa por que perdi a timidez e comecei até a me expressar muito melhor.</p> <p>E-60 As formações foram positivas no sentido de fortalecer as competências essenciais para a EAD, já expostas anteriormente como: habilidade para comunicação oral, do-</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			<p>minio pedagógico, mais conhecimento, habilidade tecnológica. Mas, o acréscimo de tudo isso não seja só no campo profissional. O ganho é pessoal. Você fica mais exigente consigo mesmo e com os outros, criterioso com as escolhas, mais responsável nas decisões, mais decidido e isso você não só utiliza no campo profissional, você acaba por levar para sua vida enquanto pessoa. Eu sou outra professora, eu sou outra pessoa depois da educação a distância</p> <p>F-81 Sim, foram importantes e me estimularam a buscar novas formações. Fiquei mais segura enquanto docente, meu fazer pedagógico cresceu muito e isso motivou bastante a criar e desenvolver novas estratégias de trabalho.</p> <p>G-88 Não houve formação, mas, sim uma orientação bem aligeirada. Então hipoteticamente penso que se tivesse de fato realizado uma formação ela faria total diferença a minha prática educativa. No entanto, verifico cada vez mais a necessidade constante de formação para o aprimoramento nessa modalidade, porque mesmo esses pequenos treinamentos já criam uma certa motivação para a mudança da prática docente. Eu quando penso na mudança que uma formação credível e confiável acarretaria na minha vida como um todo, me indigno com esse nosso sistema educacional.</p> <p>H-97 Sim. Claro. Hoje me considero muito mais capaz para ensinar em qualquer modalidade. Essas formações não só melhoram a prática para a modalidade a distância, elas te fortalecem como um todo.</p>
Contributos da docência	Obstáculos da docência a distância	Falta de formação	<p>A-250 Diversos obstáculos alguns já mencionei como a falta de formação para atuar na modalidade, existem muitos outros que se interligam e que a meu ver são também extremamente difíceis como a questão dos modelos de aulas já pré determinados que acabam por engessar a prática , como trabalhar coletivamente, a falta de domínio tecnológico.</p> <p>C-85 (...)Não consigo me enxergar fazendo tudo o que fiz sem formação</p> <p>C-103 A falta de formação é um grande obstáculo para a docência a distância, acho difícil trabalhar nessa modalidade sem formação</p> <p>F-112 Ainda a falta de formação de alguns colegas, que ainda rejeitam essa modalidade de ensino. O docente não pode se privar de estudar, grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			mesmo, isso é consequência da falta de políticas públicas. G-121 (...) E é obvio como já citei anteriormente a falta de formação docente. H-123 (...)O que acho é que há entraves pela falta de formação,
Contributos da docência	Obstáculos da docência a distância	Literacia Digital	A-250 a falta de domínio tecnológico. G-118, acho que é algo que falta por conta da minha geração que foi formada com esta perspectiva, outro ponto é o domínio da tecnologia, nesta modalidade de ensino a tecnologia é fundamental, saber utilizá-la e comunicar-se através dela é muito importante. H-119 (...)o professor precisa sempre se reinventar, aprender novas formas de fazer aquilo que já faz a décadas, criar novas dinâmicas e interagir com o tecnológico tudo ao mesmo tempo. Trabalhar de forma síncrona e assíncrona, dominar todo o aparato tecnológico que envolve uma aula a distância é muito difícil.
Contributos da docência	Obstáculos da docência a distância	Não presencialidade	B-94 A falta de contato físico com os alunos, D-83 Acho que os obstáculos são: a falta física dos alunos(...) E-79Contato direto com o aluno que não é possível com a EAD (...) G-110 Como ainda faço parte da geração que ainda está ali presencialmente de fazer perguntas para o professor eu acho que um dos inconvenientes é o costume de estar como aluno , de ver, de falar com ele imediatamente, do corpo-a-corpo acho que seria um inconveniente mas, acho que não seria um inconveniente que invalida a qualidade do processo não sei nem se seria isso, um obstáculo, mas acho que é algo que falta por conta da minha geração que foi formada com esta perspectiva(...)
Contributos da docência	Obstáculos da docência a distância	Alto grau de exigências	C-104 Ainda mais, que os níveis de exigência das instituições com os modelos de aula são extremamente complicados. E-89 As exigências por aulas cada vez mais elaboradas o que nem sempre é possível, exigência por uma maior disponibilidade do docente para além da carga horária contratada.
Contributos da docência	Obstáculos da docência a distância	Equidade dos recursos tecnológicos	E-88 (...)pouca disponibilidade dos recursos tecnológicos para todos(...)
		Falta de estrutura física, pedagógica e tecnológica	D- por fim planejar a estrutura da disciplina de forma colaborativa. H-111 Acho que infelizmente ainda há muitos obstáculos em exercer a docência EAD, seja no âmbito pedagógico, técnico e estrutural pois, as carências ainda são muitas. Na realidade exercer a docência na modalidade a distância é algo muito desafiador, o pro-

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			fessor precisa sempre se reinventar, aprender novas formas de fazer aquilo que já faz a décadas, criar novas dinâmicas e interagir com o tecnológico tudo ao mesmo tempo. Trabalhar de forma síncrona e assíncrona, dominar todo o aparato tecnológico que envolve uma aula a distância é muito difícil.
		Falta de políticas públicas	F-118 isso é consequência da falta de políticas públicas. H-111 O que acho é que há entaves pela falta de formação, pela falta de políticas públicas sérias para área
		Modelo de aulas	A-250 são também extremamente difíceis como a questão dos modelos de aulas já pré determinados que acabam por engessar a prática, B-99 a adequação ao modelo de educação a distância em curto espaço de tempo, C-104 Ainda mais, que os níveis de exigência das instituições com os modelos de aula são extremamente complicados. Ter que seguir a um modelo de aula deixa o professor muito limitado e fere a nossa autonomia. Isso é um absurdo, mas, se não for dessa forma não trabalhamos na EAD.
		Entrave na criação de aulas e recursos	B-101 (...) desenvolver atividades e elaborar matérias didáticos em mídias diferentes. D-95 adaptar o tempo e o modelo de aula estipulado pela IES e por fim planejar a estrutura da disciplina de forma colaborativa. H-111o professor precisa se reinventar, aprender novas formas de fazer aquilo que já faz a décadas, criar novas dinâmicas e interagir com o tecnológico tudo ao mesmo tempo.
		Preconceito com a modalidade	H-111 a acadêmia ainda é muito preconceituosa com a EaD.
		Trabalhar com o outro	A-250 como trabalhar coletivamente, a falta de domínio tecnológico. D- 95 planejar a estrutura da disciplina de forma colaborativa.
		Gestão do tempo	B-99a adequação ao modelo de educação a distância da instituição em curto tempo D-95 a gestão do tempo nesse processo de ensino, adaptar o tempo e o modelo de aula estipulado pela IES H111 Trabalhar de forma síncrona e assíncrona, E-90 exigência por uma maior disponibilidade do docente para além da carga horária.
Contributos da docência	vantagens da docência a distância	Proporciona desafios	A-256 Inúmeras vantagens, o desafio que me moveu para o que sou como professora, H-123 Muitas. Ser desafiada a fazer algo que não tinha a menor noção de como era feito, isso me tirou completamente da zona de conforto e o mais interessante é que

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			esse desafio permanece, pois ele é diário. O desafio que levou a um maior aprendizado e que possibilitou aulas mais significativas, mais objetivas e facilitou muito a compreensão do aluno
		Trabalhar com realidades distintas	<p>A-256 (...)o maior contato com as mais variadas pessoas e de diferentes contextos sociais o que implica em planejar aulas para um público muito heterogêneo e ensinar a esses alunos que não podem frequentar um curso presencial por diversos motivos</p> <p>B-99 (...)poder trabalhar com alunos da zona rural que vive em condições de vida mais difíceis e conhecer mais um pouca dessa realidade</p> <p>C-105 Alcançar o maior número de pessoas onde há carência de professores ou de determinadas disciplinas,</p> <p>D-88 Levar o ensino nas diversas comunidades onde não há professor ou disciplinas que são mais carentes. O custo provavelmente é mais razoável. Atingir milhares de alunos e em cada projeto realizado comprovar através dos resultados o entusiasmo, empenho, interesse e a alegria dos alunos de terem participado e adquirido conhecimento.</p> <p>E-84 Alcançar os alunos que tem dificuldade de acesso nas unidades escolares, dominar melhor as tecnologias,</p> <p>G-120 (...) Sua aula chega em localidades que você jamais imaginaria e alcança um alunado, que provavelmente sem a educação a distância não estivessem a estudar, a ter acesso a um ensino forma</p> <p>H-123 levar educação a um número maior de alunos nos lugares mais distantes e saber que alguns deles só tem esta possibilidade de instrução e abraça esta possibilidade e se envolve, se dedica, se esforça muito para conseguir se formar. Isso tudo requer muita responsabilidade e ao mesmo tempo é muito reconfortante enquanto educadora, afinal, qual o sentido de educar se não for para transformar essas histórias.</p>
		Tempo para pesquisar	<p>B-99 o tempo de pesquisa que ficou maior e conseqüentemente a preparação das aulas que acabou por ganhar mais qualidade, as aulas ficaram muito mais interessantes;</p> <p>E-84 maior tempo para preparação das aulas</p> <p>H-123 sair da zona de conforto para buscar novas formas, tempo para pesquisar e desenvolver aulas mais interessantes,</p>
		Trabalhar de modo interdisciplinar	A- a capacidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais, maior disciplina, compromisso.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			B- trabalhar em equipe tanto de forma multidisciplinar como interdisciplinar. E- trabalhar com diversos tipos de profissionais de diversas áreas, G-120 Outra vantagem é trabalhar com professores de diversas áreas do conhecimento de forma colaborativa, interdisciplinar.
		Trabalhar em equipe	A-trabalhar em colaboração com outros profissionais, maior disciplina, compromisso. B- trabalhar em equipe tanto de forma multidisciplinar como interdisciplinar. E-84 permitir uma maior interatividade, trabalhar com diversos tipos de profissionais de diversas áreas, maior tempo para preparação das aulas e muitas vezes de forma colaborativa com outros colegas de departamento, achei que minha prática melhorou muito inclusive na modalidade presencial. G-120 Outra vantagem é trabalhar com professores de diversas áreas do conhecimento de forma colaborativa, interdisciplinar.
		Maior disciplina e compromisso	A-256 maior disciplina, compromisso.
		Aulas com maior qualidade	B-99 No meu caso foram várias vantagens como: o tempo de pesquisa que ficou maior e conseqüentemente a preparação das aulas que acabou por ganhar mais qualidade, as aulas ficaram muito mais interessantes; H-123 desenvolver aulas mais interessantes, novas maneiras de ensinar aquele assunto, a elaboração de materiais didáticos mais conectados com a realidade, poder responder a uma dúvida no AVA a qualquer hora do dia, levar educação a um número maior de alunos nos lugares mais distantes e saber que alguns deles só tem esta possibilidade de instrução e abraça esta possibilidade e se envolve, se dedica, se esforça mu
		Maior domínio tecnológico	B-99(...)aprender muitas coisas relacionadas as tecnologias C-105 melhorei muito a minha capacidade de comunicação e de trabalhar com as novas tecnologias, foi um aprendizado muito grande. E-85(...) dominar melhor as tecnologias, G-120 As vantagens são desde trabalhar com as novidades da tecnologia o que possibilita que o aluno tenha um material disponível no ambiente virtual de aprendizagem e que ele pode ter acesso a qualquer hora, qualquer dia, em qualquer lugar do país e do mundo que esteja. Assim o aluno não para de estudar, porque não vai perder uma aula e não vai ficar sem informação, porque aula está ali disponível e o poder de alcance é absurdo. Sua aula chega em localidades que você jamais imaginaria e alcança um alu-

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
			<p>nado, que provavelmente sem a educação a distância não estivessem a estudar, a ter acesso a um ensino formal</p> <p>H-124 O desafio que levou a um maior aprendizado e que possibilitou aulas mais significativas, mais objetivas e facilitou muito a compreensão do aluno; sair da zona de conforto para buscar novas formas, tempo para pesquisar e desenvolver aulas mais interessantes, novas maneiras de ensinar aquele assunto, a elaboração de materiais didáticos mais conectados com a realidade, poder responder a uma dúvida no AVA a qualquer hora do dia</p>
		Resultados e satisfação dos alunos	<p>D-88 Atingir milhares de alunos e em cada projeto realizado comprovar através dos resultados o entusiasmo, empenho, interesse e a alegria dos alunos de terem participado e adquirido conhecimento.</p> <p>G-120 Assim o aluno não para de estudar, porque não vai perder uma aula e ficar sem informação, porque aula está ali disponível. Sua aula chega em localidades que você jamais imaginaria e alcança um alunado, que provavelmente sem a educação a distância não estivessem a estudar, a ter acesso a um ensino formal</p> <p>H-126 saber que alguns deles só tem esta possibilidade de instrução e abraça esta possibilidade e se envolve, se dedica, se esforça muito para conseguir se formar.</p>
		Melhoria da prática	<p>B-99 No meu caso foram várias vantagens como: o tempo de pesquisa que ficou maior e conseqüentemente a preparação das aulas que acabou por ganhar mais qualidade, as aulas ficaram muito mais interessantes;</p> <p>E-84 achei que minha prática melhorou muito inclusive na modalidade presencial.</p> <p>F-109 A importância da mudança da prática pedagógica que implica a releitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo.</p>

Anexo 8: Guião do questionário aos professores para validação dos peritos

AValiação DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Caro(a) colega,

O questionário a ser avaliado busca perceber o percurso formativo do professor a distância, as dificuldades encontradas no âmbito da sua formação e prática como também sua percepção sobre a Educação a distância.

Seguidamente, encontrará uma série de itens a considerar na avaliação do questionário **A Formação de Professores para a Educação a Distância**:

- Clareza: A formulação das perguntas é clara e concisa.
- Adequação: O item é adequado ao estudo e ao perfil de quem tem de responder.
- Coerência: A relação entre a pergunta e o contexto em que se situa.
- Utilidade: A informação é útil para o estudo.
- Viabilidade: A possibilidade dos professores responderem ao item.

Para responder, por favor classifique, usando a escala de 1 a 5, a opção que melhor expressa a sua opinião, considerando que 1 será muito pouco e 5 excelente.

Marque com um X a sua resposta no local apropriado. Se considerar necessário fazer quaisquer alterações ou introduzir outro(s) item(s), por favor indique na caixa de comentários.

INVESTIGADORA:
Adriana Maria Lage da Costa

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS
A Formação de Professores para EaD

Avaliador

Nome sobrenomes:

Universidade:

Data:

Dimensão: I- Dados pessoais e perfil profissional.																										
ITENS	Clareza					Adequação					Coerência					Utilidade					Viabilidade					Observações
I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. País que exerce sua atividade profissional. Brasil -Portugal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2. Idade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3. Sexo: masculino-feminino	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4. Idade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5. Habilitação Acadêmica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
6. indique em qual modalidade obteve seu grau acadêmico. presencial - a distância	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7. Tempo de Serviço	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
8. Anos de serviço na modalidade a distância.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9. Qual a sua situação profissional na Instituição onde exerce a maior parte da sua atividade letiva?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

Dimensão: II- Percurso formativo para EaD. Levantamento de dados acerca da formação de professores para EAD, opção por trabalhar nesta modalidade de ensino e identificar requisitos para formação específica em EAD, contribuição das IES no processo formativo.																															
ITENS	Clareza					Adequação					Coerência					Utilidade					Viabilidade					Observações					
II. Percurso Formativo do Professor para EaD.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10. Quantas ações de formação frequentou para lecionar na modalidade a distância?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11. Quantas dessas ações de formação que frequentou para lecionar a distância foram aplicadas nessa modalidade de ensino?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
12. A Instituição de Ensino que leciona realiza ações de formação para capacitar os seus docentes a trabalhar na modalidade a distância?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13. Para realizar as ações de formação houve apoio Institucional?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14. Tendo em conta as motivações que o levaram a participar nas ações de formação, indique em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala de 5 níveis: Discordo totalmente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo totalmente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.1 aperfeiçoar as minhas competências para o trabalho na modalidade a distância.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

14.2 desenvolver autoconfiança para trabalhos com recursos audiovisuais e tecnológicos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.3 ajudar a planejar estratégias nas aulas de educação a distância.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.4 melhorar as minhas condições salariais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.5 propor projetos inovadores para a área.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.6 desenvolver estratégias de como utilizar as TIC para melhorar as aprendizagens.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.7 possuir credenciais acadêmicas na área da educação a distância.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.8 propor desenho formativo a distância.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.9 aprimorar a dinâmica do trabalho em rede.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.10 aprimorar-me na elaboração de materiais didáticos que facilitem o processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.11 ajudar a assessorar e gerir o ambiente virtual de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

14.12 aprender a integrar os diferentes meios e recursos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.13 aprender a determinar a metodologia a distância mais adequada para cada ação formativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.14 desenvolver estratégias para motivar e facilitar a aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.15 aperfeiçoar técnicas para dinamizar grupos e fomentar a participação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14.16 conhecer as novidades para área.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15. Tendo em conta as razões que o levaram a não participar em nenhuma ação para lecionar na modalidade a distância, indique em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala de 5 níveis: Discordo totalmente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo totalmente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.1 tenho dificuldade em conciliar a minha vida pessoal com a profissional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.2 não tenho tempo para realizar formações.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.3 os custos dessas formações são muito elevados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.4 a Instituição de Ensino não incentiva os docentes a fazerem essa formação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.6 a Instituição de Ensino não apoia os docentes a fazerem essa formação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.7 a Instituição de Ensino não libera carga horária.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

15.8 não necessito de qualquer formação nessa área pois já possuo os conhecimentos adequados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.9 as ações de formação não trazem nada de novo e são muito genéricas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15.10 a oferta formativa na minha região é reduzida.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
16. Em que medida as ações de formação frequentadas foram úteis para um melhor desempenho profissional?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17. Como classifica a sua formação inicial para ensinar na modalidade a distância?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
18. Como classifica a sua formação atual para ensinar na modalidade a distância?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
19. Em que medida se considera apto(a) a lecionar na modalidade a distância?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Dimensão: III Dificuldades para lecionar na modalidade a distância. Levantamento de dados a cerca das dificuldades impostas para trabalhar nesta modalidade Qualificações e atributos domínio tecnológico, didática, estrutura organizativa. Conhecimentos próprios para EAD e competências instrumentais.

ITENS	Clareza					Adequação					Consistência					Utilidade					Viabilidade					Observações					
III. Dificuldades para lecionar na modalidade a distância	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20. Sente dificuldades no trabalho na Educação a Distância devido a:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.1 não sinto dificuldades em trabalhar em EaD.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.2 pouco domínio das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.3 dificuldade em definir e planificar o programa do curso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.4 dificuldade em elaborar materiais didáticos para o ambiente virtual.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

20.5 dificuldade de trabalhar em colaboração com profissionais de outras áreas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.6 dificuldades de estabelecer regras de conduta e cortesia na comunicação eletrônica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.7 dificuldades devido a estrutura física não ser adequada; (falta de computadores, internet, pessoal técnico de apoio, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.8 dificuldades em integrar as diferentes mídias e recursos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.9 dificuldades em temporalizar o processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.10 dificuldades em determinar os critérios e ferramentas de avaliação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.11 dificuldade em assessorar e gerir o ambiente de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.12 dificuldade em priorizar os conteúdos de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.13 dificuldade em determinar a metodologia a distância adequada para cada ação formativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.14 dificuldade em determinar o conteúdo de acordo com os objetivos e alunado a que se dirige.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20.15 outro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS
A Formação de Professores para EaD

Dimensão: IV Percepção dos professores sobre a EAD. Levantamento de dados a cerca da percepção dos docentes para o trabalho a distância.																										
ITENS	Clareza					Adequação					Consistência					Utilidade					Viabilidade					Observações
IV. Percepção dos professores sobre a EAD	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21. Tendo em consideração a sua experiência como professor na modalidade a distância, qual o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações a seguir apresentadas. Utilize a seguinte escala de 5 níveis: Discordo totalmente Discordo Não concordo nem discordo Concordo Concordo totalmente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.1 a EaD é uma modalidade de ensino confiável.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.2 sinto-me segura(o) para lecionar na modalidade a distância.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.3 ensinar na modalidade a distância requer um amplo domínio tecnológico.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.4 ensinar na modalidade a distância é igual a ensinar na modalidade presencial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.5 ensinar na modalidade a distância exige formação específica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.6 ensinar na modalidade a distância exige mais responsabilidade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.7 ensinar na modalidade a distância alterou a minha prática para melhor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.8 ensinar na modalidade a distância é uma tarefa difícil.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

21.9. ensinar na modalidade a distância é uma tarefa desafiadora.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.10. ensinar na modalidade a distância incentiva a buscar formação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.11 ensinar na modalidade a distância exige uma boa estrutura organizacional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.12 ensinar na modalidade a distância exige uma equipe de colaboradores especializados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.13 o professor EAD trabalha mais que na modalidade presencial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.14. o professor EAD prepara melhor suas aulas devido a maior quantidade de recursos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.15 o professor EAD recebe incentivos para desenvolver materiais didáticos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.16 a EaD é uma modalidade de ensino bem desenvolvida no meu país.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.17 a EaD promove a inclusão, favorecendo a inserção de alunos mais carenciados em espaços educativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.18 o meu país possui normas claras que regulam as ofertas educativas para EaD.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.19 tenho dificuldades com as ferramentas digitais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.20 a EaD é uma modalidade que promove a autonomia do aluno.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.21 a EaD é uma modalidade de ensino flexível.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.22 na formação inicial o professor deveria ser capacitado para lecionar em EaD.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.23. ensinar na modalidade a distância requer atualização constante.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.24. ensinar na modalidade a distância implica em flexibilidade de horários.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS

A Formação de Professores para EaD

21.25. ensinar a distância exige atividades avaliativas mais diversificadas que permitam o aluno comprovar seu progresso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21.26. os alunos da EaD são mais empenhados que os alunos presenciais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22. com quais denominações mais se identifica enquanto docente a distância?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.1. professor conteudista.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.2. professor autor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.3 professor formador.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.4 professor aplicador	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.5 professor de videoconferência.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.6 professor on-line	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.7 professor Instrutor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.8 professor coletivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.9. professor Tutor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.10 professor mediador	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.11 professor Assistente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.12 professor colaborador	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22.13 outro																										

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR ESPECIALISTAS
A Formação de Professores para EaD

OBSERVAÇÕES GERAIS

--

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

Doutoramento -Formação de Professores para EAD

Caro Professor,

O presente inquérito está inserido no programa de doutoramento em Educação com especialização em formação de professores, pela Universidade de Coimbra com o título: *A Formação de Professores para a Educação a Distância no Brasil e em Portugal: Políticas, Programas e Percursos*.

Esta investigação está sendo desenvolvida por Adriana Maria Lage da Costa e tem como principal objetivo, analisar a formação docente para a modalidade a distância nestes países.

Sua participação é muito importante para a concretização desta investigação, pois é um contributo fundamental para a compreensão do processo formativo do professor e consequentemente na melhoria da qualidade da formação e das propostas educacionais para a EAD.

As informações aqui registradas serão analisadas para elaboração da tese de doutoramento e de outras publicações de caráter científico, sendo tratadas com o mais absoluto sigilo a fim de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes.

Coloco-me a inteira disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, através do email: adrianalage.ead@gmail.com. Agradeço a sua participação.

Muito obrigada!
Adriana Lage Costa

Existem 21 perguntas neste inquérito

Perfil Sócio-demográfico

Dados pessoais e profissionais. Idade, sexo, tempo de serviço, nível de graduação, tempo de atuação na EAD, categoria profissional.

[]

Em que país exerce a sua atividade profissional?

*

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Portugal
 Brasil

[] Idade. *

Neste campo só é possível introduzir números.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Anos

[] Sexo. *

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

Feminino

Masculino

[]

Selecione, para cada grau acadêmico a quantidade e a modalidade (presencial ou a distância) em que os obteve.

Nota: Caso não possua um dos graus e/ou a modalidade indicados selecione a opção "0", caso contrário identifique quantos graus acadêmicos tem para cada caso.

Esta situação é mais comum nas pós-graduações não conferentes de grau em que pode ter frequentado mais do que uma em diferentes modalidades de ensino.

	Presencial	A distância
Doutoramento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pós Graduação (não conferente de grau)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Graduação	<input type="text"/>	<input type="text"/>

[]

Tempo de serviço docente (em anos)

*

Neste campo só é possível introduzir números.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Anos

[]

Tempo total de serviço na modalidade a distância (incluindo a docência nas graduações e pós-graduações)

*

Neste campo só é possível introduzir números.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Anos

[]Qual a sua situação profissional na Instituição onde exerce a maior parte da sua atividade letiva? *

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Efetivo (contrato de trabalho sem prazo)
- Contratado (contrato a prazo anual ou plurianual)
- Outra

[]Qual?

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Outra' na pergunta '7 [P7]' (Qual a sua situação profissional na Instituição onde exerce a maior parte da sua atividade letiva?)

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Percurso Formativo do Professor EAD

Levantamento de dados acerca da formação de professores para EAD, opção por trabalhar nesta modalidade de ensino, do conhecimento dos normativos que regulam a EAD no país e identificar requisitos para formação específica em EAD, contribuição das IES no processo formativo.

[]

Quantas ações de formação frequentou para lecionar na modalidade a distância?

Notas: i) Não considere as formações conferentes de grau nem as Pós Graduações contabilizadas na seção anterior.

ii) Considere todas as ações de formação relevantes para a sua prática na docência EaD

*

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Nenhuma ação de formação
- 1 a 3 ações de formação
- 4 a 6 ações de formação
- mais de 6 ações de formação

[]

Quantas dessas ações de formação que frequentou para lecionar a distância decorreram nessa modalidade de ensino?

*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta não foi 'Nenhuma ação de formação' na pergunta '9 [P21]' (Quantas ações de formação frequentou para lecionar na modalidade a distância? Notas: i) Não considere as formações conferentes de grau nem as Pós Graduações contabilizadas na seção anterior. ii) Considere todas as ações de formação relevantes para a sua prática na docência EaD)

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Nenhuma ação de formação foi lecionada na modalidade a distância
- Algumas ações de formação foram lecionadas na modalidade a distância e outras presenciais
- Todas as ações de formação foram lecionadas na modalidade a distância

[]

A Instituição de Ensino onde leciona realiza ações de formação para capacitar os seus docentes a trabalhar na modalidade a distância?

*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim

Não

[] Que tipo de apoio é concedido pela Instituição de Ensino onde leciona para realizar as suas acções de formação? *

Selecione todas as que se apliquem

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- Não houve apoio
- Apoio financeiro
- Liberação parcial da carga horária
- Dispensa total de serviço
- Acções de formação oferecidas pela Instituição onde leciona
- Outro:

[]

Tendo em conta as motivações que o levaram a participar nas acções de formação, indique em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações.

Utilize a seguinte escala de 5 níveis:

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo

3 - Não concordo nem discordo

4 - Concordo

5 - Concordo totalmente

*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta não foi 'Nenhuma acção de formação' na pergunta '9 [P21]' (Quantas acções de formação frequentou para lecionar na modalidade a distância? Notas: i) Não considere as formações conferentes de grau nem as Pós Graduações contabilizadas na secção anterior. ii) Considere todas as acções de formação relevantes para a sua prática na docência EaD)

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
Aperfeiçoar as minhas competências para o trabalho na modalidade a distância	<input type="radio"/>				
Desenvolver autoconfiança para trabalhar com recursos audiovisuais e tecnológicos	<input type="radio"/>				
Ajudar a planejar estratégias nas aulas de educação a distância	<input type="radio"/>				
Melhorar as minhas condições salariais	<input type="radio"/>				
Propor projetos inovadores para a área	<input type="radio"/>				
Desenvolver estratégias de como utilizar as TIC para melhorar as aprendizagens	<input type="radio"/>				
Possuir credenciais académicas na área da educação a distância	<input type="radio"/>				
Aprender a criar o desenho formativo a distância para propor na minha Instituição	<input type="radio"/>				
Aprimorar a dinâmica do trabalho em rede	<input type="radio"/>				
Aprimorar-me na elaboração de materiais didáticos que facilitem o processo	<input type="radio"/>				

de aprendizagem

Assessorar e gerir o ambiente virtual de aprendizagem	<input type="radio"/>				
Aprender a integrar os diferentes meios e recursos	<input type="radio"/>				
Aprender a determinar a metodologia a distância mais adequada para cada ação formativa	<input type="radio"/>				
Desenvolver estratégias para motivar e facilitar a aprendizagem	<input type="radio"/>				
Aperfeiçoar técnicas para dinamizar grupos e fomentar a participação	<input type="radio"/>				
Conhecer as novidades para área	<input type="radio"/>				

[]

Tendo em conta as razões que o levaram a não participar em nenhuma ação para lecionar na modalidade a distância, indique em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações.

Utilize a seguinte escala de 5 níveis:

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo

3 - Não concordo nem discordo

4 - Concordo

5 - Concordo totalmente

*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Nenhuma ação de formação' na pergunta '9 [P21]' (Quantas ações de formação frequentou para lecionar na modalidade a distância? Notas: i) Não considere as formações conferentes de grau nem as Pós Graduações contabilizadas na secção anterior. ii) Considere todas as ações de formação relevantes para a sua prática na docência EaD)

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
Tenho dificuldade em conciliar as formações com a minha vida profissional	<input type="radio"/>				
Não tenho tempo para realizar formações	<input type="radio"/>				
Os custos dessas formações são muito elevados	<input type="radio"/>				
A Instituição de Ensino não incentiva os docentes a fazerem essa formação	<input type="radio"/>				
A Instituição de Ensino não libera carga horária	<input type="radio"/>				
Não necessito de qualquer formação nessa área pois já possuo os conhecimentos adequados	<input type="radio"/>				
As ações de formação não trazem nada de novo	<input type="radio"/>				
As ações de formação são muito genéricas	<input type="radio"/>				
A oferta formativa na minha região é reduzida	<input type="radio"/>				

[] Em que medida as ações de formação frequentadas foram úteis para um melhor desempenho profissional? *

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta não foi 'Nenhuma ação de formação' na pergunta '9 [P21]' (Quantas ações de formação frequentou para lecionar na modalidade a distância? Notas: i) Não considere as formações conferentes de grau nem as Pós Graduações contabilizadas na secção anterior. ii) Considere todas as ações de formação relevantes para a sua prática na docência EaD)

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

Muito útil

- Útil
- Pouco útil
- Nada útil

[]Como classifica a sua formação inicial para ensinar na modalidade a distância? *

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Boa
- Suficiente
- Fraca
- Nula

[]Como classifica a sua formação atual para ensinar na modalidade a distância? *

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Boa
- Suficiente
- Fraca
- Nula

[]Em que medida se considera apto(a) a lecionar na modalidade a distância? *

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Muito apto
- Apto
- Pouco apto
- Nada apto

Dificuldades para lecionar na modalidade a distância

Levantamento de dados a cerca das dificuldades impostas para trabalhar nesta modalidade: Qualificações e atributos domínio tecnológico, didática, estrutura organizativa. Conhecimentos próprios para EAD e competências instrumentais.

[]

Considerando as dificuldades que sente no desenvolvimento do seu trabalho na educação a distância, indique em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações.

Utilize a seguinte escala de 5 níveis:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
Não sinto dificuldades em trabalhar em EaD	<input type="radio"/>				
Tenho pouco domínio das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em definir e planificar o programa do curso	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em elaborar materiais didáticos para o ambiente virtual	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em trabalhar em colaboração com profissionais de outras áreas técnicas e científicas	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldades em estabelecer regras de conduta e cortesia na comunicação eletrônica	<input type="radio"/>				
A falta de infraestrutura adequada é uma dificuldade para mim	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em integrar as diferentes mídias e recursos	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em temporalizar o processo de aprendizagem	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em determinar os critérios e ferramentas de avaliação	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em assessorar e gerir o ambiente de aprendizagem	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em priorizar os conteúdos de aprendizagem	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em determinar a metodologia a distância adequada para cada ação formativa	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldade em determinar o conteúdo de acordo com os objetivos e alunado a que se dirige	<input type="radio"/>				

Percepção dos professores sobre a EAD

Levantamento de dados a cerca da percepção dos docentes para o trabalho a distância, impacto da formação docente nos resultados de aprendizagem do aluno

[]Tendo em consideração a sua experiência como professor na modalidade a distância, qual o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações a seguir apresentadas.

Use a escala de 5 pontos abaixo indicada, onde:

1 = Discordo totalmente

2 = Discordo

3 = Nem concordo nem discordo

4 = Concordo

5 = Concordo totalmente

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
A EAD é uma modalidade de ensino confiável	<input type="radio"/>				
Sinto-me segura(o) para lecionar na modalidade a distância	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância requer um amplo domínio tecnológico.	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância é igual a ensinar na modalidade presencial	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância exige formação específica	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância exige mais responsabilidade	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância alterou a minha prática docente para melhor	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância é uma tarefa difícil	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância é uma tarefa desafiadora	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância exige uma boa estrutura organizacional	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância exige uma equipe de colaboradores especializados	<input type="radio"/>				
O professor EAD trabalha mais que na modalidade presencial	<input type="radio"/>				
O professor EAD prepara melhor suas aulas devido a maior quantidade de recursos	<input type="radio"/>				
O professor EAD recebe incentivos para desenvolver materiais didáticos	<input type="radio"/>				
A EAD é uma modalidade de ensino bem desenvolvida no meu país	<input type="radio"/>				
A EAD promove a inclusão, favorecendo a inserção de alunos mais carenciados em espaços educativos	<input type="radio"/>				
O meu país possui normas claras que regulam as ofertas educativas para EAD	<input type="radio"/>				
Tenho dificuldades com as ferramentas digitais	<input type="radio"/>				
A EAD é uma modalidade que promove a autonomia do aluno	<input type="radio"/>				
A EAD é uma modalidade de ensino flexível	<input type="radio"/>				
Na formação inicial o professor deveria ser capacitado para lecionar em EaD	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância requer atualização constante	<input type="radio"/>				
Ensinar na modalidade a distância implica flexibilidade de horários	<input type="radio"/>				

Ensinar a distância exige avaliações mais diversificadas que permitam o aluno comprovar seu progresso.



Os alunos da EaD são mais empenhados que os alunos presenciais.



[] De entre as múltiplas designações encontradas na literatura relativas à docência a distância, indique, da lista abaixo, quais as denominações com que mais se identifica:
*

Selecione todas as que se apliquem

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- Professor conteudista
- Professor autor
- Professor formador
- Professor aplicador
- Professor de videoconferência
- Professor on-line
- Professor instrutor
- Professor coletivo
- Professor tutor
- Professor mediador
- Professor assistente
- Professor colaborador
- Outra denominação :

Muito obrigada pela sua participação neste estudo, suas respostas foram muito valiosas, pois, contribui para uma melhor percepção do processo formativo docente no âmbito da EAD e seus desdobramentos.

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.