



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA AMARO**

**DOCÊNCIA *ONLINE* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Brasília-DF  
Dezembro 2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANA AMARO**

**DOCÊNCIA *ONLINE* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação na Área Educação e Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles.

**Brasília-DF  
Dezembro 2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AAM485 Amaro, Rosana  
d DOCÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Rosana  
Amaro; orientador Lúcio França Teles. -- Brasília,  
2015.  
267 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. Docência Online na Educação Superior. 2.  
Educação Superior Online. 3. Educação a Distância na  
Universidade de Brasília. I. Teles, Lúcio França,  
orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**TESE DE DOUTORADO**

**ROSANA AMARO**

**DOCÊNCIA *ONLINE* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Lúcio França Teles - (Orientador)  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi  
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias  
Universidade Estadual de Goiás

Profa. Lina Morgado, PhD  
Departamento de Educação e Ensino a Distância  
Universidade Aberta de Portugal - UAberta

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos  
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Bernardo Kipnis  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (suplente)

## DEDICATÓRIA

*À Deus, por tudo o que tens feito  
Por tudo o que vais fazer*

*Ao Gabriel e Welinton  
família de todos os dias!!!*

*Aos meus Pais “Pedro e Loiri”,  
irmãs “Janice, Noemi, Léia e Andréia” e  
irmãos “Adriano e Gerson”.*

## AGRADECIMENTOS

*À Deus, a luz mais forte que ilumina minha vida, por me permitir viver este momento!*

*Ao Prof. Lúcio Teles, pelos esforços empreendidos na orientação.*

*A Profa. Mirza Seabra Toschi, Profa. Wilsa Maria Ramos, Profa. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Profa. Laura Maria Coutinho pelas contribuições na ocasião da Banca de Qualificação.*

*A Banca de Defesa da Tese pelo aceite Profa. Mirza Seabra Toschi, Profa. Lina Morgado, Profa. Wilsa Maria Ramos, Prof. Dr. Bernardo Kipnis e Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.*

*A Prof.<sup>a</sup> Lina Morgado pela supervisão do Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade Aberta de Portugal.*

*Aos docentes online que contribuíram e tornaram possível esta investigação.*

*A Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e as Coordenações dos cursos de licenciatura a distância da Universidade de Brasília, pelo consentimento da pesquisa e, cooperação dos respectivos colaboradores quanto às questões administrativas necessárias a pesquisa.*

*A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio primeiramente viabilizado pelo Programa de Demanda Social (DS) e, posteriormente, pela oportunidade do Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior junto a Universidade Aberta de Portugal, oportunamente agradeço a todos colaboradores que participaram deste processo, assim como a Comissão de Bolsas do PPGE/FE.*

*A toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Departamento de Pós-Graduação (DPP/UnB), pelo atendimento das solicitações acadêmicas e administrativas.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Brasília, instituição da qual sinto orgulho em participar, agradeço a todos os professores pelas contribuições em minha formação como pesquisadora.*

*Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas palavras, “likes”, estímulo e partilha.*

*A Universidade Aberta de Portugal, agradeço oportunamente ao Laboratório de Educação a Distância e eLearning |LE@D| pela oportunidade da sessão LE@D Talk's.*

*Aos professores da Faculdade de Educação Física pelas contribuições no âmbito profissional e acadêmico.*

*Aos amigos do curso de Licenciatura em Educação Física a distância da Universidade de Brasília – UnB, pela convivência e paciência diária.*

*Aos professores Alcir Braga Sanches e Iran Junqueira de Castro, pela confiança e constante incentivo à vida acadêmica e profissional.*

*Aos meus pais, irmãs, irmãos, sobrinhos e familiares.*

*Aos amigos e colegas que com atitude amistosa e afetuosa ajudaram no processo desta investigação.*

*Aos Amigos mais chegados que estiveram comigo ao longo desta caminhada.*

*Aos familiares e Amigos do Coração que hoje estão mais distantes, mas acompanharam essa trajetória via redes sociais.*

*A todos que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste processo de formação acadêmica e da realização desta investigação.*

*Por fim, mas não por último, ao Welinton e Gabriel! Ao **Welinton** pelo companheirismo, matrimonial e acadêmico, que desde a primeira formação apoiou e incentivou cada etapa de crescimento acadêmico e profissional. Ao **Gabriel**, filho amado, pelo amor, carinho, paciência, compreensão e serenidade em aceitar nossos desafios de coração aberto. A convivência de todos os dias se transformou em incentivo diário, principalmente, nos momentos de indecisão, angústia, ansiedade e dificuldade no percurso de elaboração desta tese.*

*Louvo a Deus, pela vida e por esta conquista que com certeza é preciosa e imensurável.*

**Muito obrigada!**  
**Rosana Amaro**

*Quando chegares,  
não te esqueças de onde partiste.*

José Luís Peixoto - Escritor



## RESUMO

AMARO, Rosana. *DOCÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*. 267 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Esta tese, “Docência *online* na Educação Superior”, se apresenta no contexto de crescimento da educação superior a distância no Brasil, e teve como objetivo investigar a concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância junto à Universidade de Brasília. Buscou-se com os objetivos específicos: delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*; identificar a concepção de docência *online* e; identificar os elementos e a forma de atuação na docência *online* na instituição. A construção teórica se apoiou em Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), pesquisadores relacionados à docência *online*. Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa, estudo de caso múltiplo, aplicação das técnicas de recolha de dados via questionário *online* e entrevistas individuais semiestruturadas, os quais foram tratados, apresentados e analisados de maneira quantitativa e qualitativa. O recorte do campo de pesquisa foi a graduação a distância nos cursos de Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro, da Universidade de Brasília participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), turmas/ano de ingresso UAB1 (2007), UAB2 (2009), UAB3 (2011) e turma UAB4 (2014). Participaram desta pesquisa 143 professores respondentes do questionário *online*, dos quais vinte professores participaram da entrevista. Para tratamento e análise das respostas ao questionário adotou-se a representação gráfica e descritiva e nas entrevistas a transcrição e sistematização das falas coletadas. Emergiram dos dados que demonstram: o perfil de experiência e formação dos professores é composto, em grande parte, por docentes qualificados quanto à formação e titulação específica nas áreas em que atuam, bem como parte desses professores realizaram formação específica para atuar na EaD; os professores reconhecem a relevância e papel social da EaD como dispositivo de acesso ao ensino superior e como mecanismo para promover formação de excelência; a concepção de docência *online* dos professores é governada pelos aspectos pedagógicos e metodológicos, sendo os aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão os aspectos mais frágeis na compreensão dos professores. Os resultados da investigação coincidem com a primeira década de implantação da EaD na universidade. Neste sentido, acredita-se que os processos de formação ou mesmo a experiência acumulada com a prática na docência *online*, de algum modo, têm contribuído para a compreensão do papel do professor acerca da docência *online*.

**Palavras-chaves:** Docência *Online* na Educação Superior. Educação Superior *Online*. EaD na UnB.

## ABSTRACT

AMARO, Rosana. **ONLINE TEACHING IN HIGHER EDUCATION**. 267 f. Thesis (doctorate in education) - Graduate Program in Education. University of Brasília, Brasília, 2015.

This thesis, entitled "*Online Teaching in Higher Education*", was conducted in the context of a crescent growth of higher distance education in Brazil. The objective of this thesis is to investigate the concept of *online* teaching as understood by professors who work in distance education at the University of Brasilia. The specific objectives of this research are: to define the profile (experience and teacher education programs) of professors who work in *online* education; identify the understanding of *online* teaching by professors at the University of Brasilia; identify the elements and the various formats to working in *online* teaching at the institution. The theoretical framework is based on the works of researchers in the field of *online* teaching such as Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), and Valadares (2011). Regarding the methodology, the research was based on a qualitative approach, with multiple case studies, and the application of data collection techniques via *online* questionnaires and semi-structured individual interviews, which were treated, presented and analyzed quantitatively and qualitatively. The focus of the research was with professor in the undergraduate distance learning programs in Visual Arts, Biology, Physical Education, Geography, Literature, Music, Pedagogy and Theatre, all courses of the University of Brasilia. All participating professors were working with the Open University of Brazil (UAB), in the courses that started in 2007 (UAB1) 2009 (UAB 2), 2011 (UAB 3) and 2014 (UAB 4). 143 professors responded the *online* questionnaire and of these, 20 were interviewed. For the analysis of the responses to the questionnaire a graphical and descriptive representation was used. The interviews were transcribed and the content analyzed and organized. Data analysis show that participating professors underwent courses of teacher education to work with distance education; professors recognize the relevance of distance education and its social role as a means to access higher education, as well as a mechanism to promote educational excellence. Professors in this research understand the importance of the pedagogical and methodological components of *online* teaching, while the technological, mentoring, and managing componentes seem to be those where professors need more support and teacher education. Research results coincide with the first decade of implementation of distance education at the University of Brasilia. In this sense, both teacher education programs as well as the accumulated experience with *online* teaching of participating professor have contributed to their understanding of the role of the professor in *online* education.

**Keywords:** *Online Teaching in Higher Education. Higher Education Online. Distance Education. University of Brasilia.*

## RESUMEN

AMARO, Rosana. **ENSEÑANZA EN LÍNEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. 267 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación. Universidad de Brasilia, Brasilia, 2015.

Esta tesis, "La enseñanza en línea en la Educación Superior", se presenta en el creciente contexto de la educación superior a distancia en Brasil, y su objetivo era investigar el diseño de la enseñanza en línea de los docentes que trabajan en la distancia de la Universidad de Brasilia. Buscó con los objetivos específicos: para definir el perfil (experiencia y formación) de los docentes que trabajan en la educación en línea; identificar el diseño de la enseñanza en línea y; identificar los elementos y la forma de trabajar en la enseñanza en línea en la institución. La construcción teórica se apoyó en Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Molino (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), los investigadores relacionados con la enseñanza en línea. En cuanto al enfoque metodológico, la investigación se basó en el enfoque cualitativo, múltiples estudios de casos, la aplicación de técnicas a través de entrevistas individuales de recogida de datos cuestionario en línea y semi-estructuradas, que fueron tratados, presentados y analizados cuantitativa y cualitativamente. El recorte del campo de la investigación fueron los programas de educación a distancia de pregrado en Artes cursos Visuales, Biología, Educación Física, Geografía, Literatura, Música, Pedagogía y Teatro de la Universidad de los participantes en Brasilia en el Abierto Sistema Universitario de Brasil (UAB), la clase / año UAB1 de entrada (2007), UAB2 (2009), UAB3 (2011) y UAB4 clase (2014). 143 encuestados participaron en esta investigación los profesores cuestionario en línea, de los cuales veinte maestros participaron en la entrevista. Para el tratamiento y el análisis de las respuestas al cuestionario adoptado la representación y entrevistas transcripción y la sistematización de los discursos recogidos gráfica y descriptiva. Surgió a partir de los datos que demuestran: el perfil de la experiencia y la formación de profesores está compuesto en gran parte por profesores cualificados en la formación y titulación específica en las áreas en las que operan, así como parte de estos maestros recibieron capacitación especial para trabajar en la educación a distancia; profesores reconocen la relevancia de la educación a distancia y la función social como dispositivos de acceso a la educación superior y como un mecanismo para promover la excelencia educativa; el diseño de la enseñanza en línea de los docentes se rige por los aspectos pedagógicos y metodológicos, y los aspectos tecnológicos, la tutoría y la gestión de los aspectos más débiles en la comprensión de los maestros. Resultados de la investigación coinciden con la primera década de la implementación de la educación a distancia en la Universidad. En este sentido, se considera que los procesos de formación o incluso la experiencia acumulada con la práctica en la enseñanza en línea, de alguna manera, han contribuido a la comprensión del papel del docente sobre la enseñanza en línea.

**Palabras clave:** Enseñanza en línea en la Educación Superior. Educación Superior en línea. Educación a Distancia de la Universidad de Brasilia.

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Aplicação do Questionário <i>Online</i> .....	89
Gráfico 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	97
Gráfico 3 - Cargo/Função atual na Universidade .....	99
Gráfico 4 - Função na UnB UAB .....	102
Gráfico 5 – Cursos de Atuação no Âmbito da UnB .....	104
Gráfico 6 - Oferta de Curso .....	105
Gráfico 7 - Experiência em EaD.....	106
Gráfico 8 - Função na EaD .....	107
Gráfico 9 – Disciplinas de Atuação .....	112
Gráfico 10- Gênero .....	113
Gráfico 11 – Habilitação.....	114
Gráfico 12 - Graduação .....	115
Gráfico 13 – Titulação .....	119
Gráfico 14 - Conhecimento em Informática.....	124
Gráfico 15 - Formação em Docência <i>Online</i> .....	124
Gráfico 16 - Modalidade do Curso .....	125
Gráfico 17 - Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino.....	137
Gráfico 18 - Aspectos Metodológicos .....	145
Gráfico 19 - Aspectos Tecnológicos .....	151
Gráfico 20 – Aspectos de Tutoria.....	158
Gráfico 21 - Aspectos de Gestão, de Coordenação ou de Administração.....	166

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Histórico da Educação a Distância.....	38
Quadro 2 - Diferentes Conceitualizações em EaD .....	44
Quadro 3- Relação dos Saberes, Competências e Conhecimentos Necessários à Docência....	49
Quadro 4 - Funções do Professor .....	56
Quadro 5 - Funções do Professor - Continuação .....	57
Quadro 6 - Diferenças entre o Professor Presencial e Professor na EaD .....	61
Quadro 7 - Caracterização da Docência <i>Online</i> e Presencial “Similitudes e Divergências” ...	62
Quadro 8 - Organização dos itens do Questionário <i>Online</i> .....	80
Quadro 9 - Experiência e Formação dos Colaboradores .....	83
Quadro 10 – Caracterização dos Dados das Entrevistas.....	91
Quadro 11 – Representação Numérica dos Comentários Referente às Questões Abertas .....	93
Quadro 12 - Organização dos itens Perfil do Docente <i>Online</i> .....	99
Quadro 13 - Cargo/Função Atual na Universidade Relacionado à Função na UnB UAB .....	103
Quadro 14 - Cursos de Atuação no Âmbito da UnB .....	104
Quadro 15 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Artes Visuais .....	115
Quadro 16 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Teatro.....	116
Quadro 17 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Música .....	116
Quadro 18 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Biologia .....	117
Quadro 19 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Educação Física....	117
Quadro 20 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Geografia .....	117
Quadro 21 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Letras .....	118
Quadro 22 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Pedagogia .....	118
Quadro 23 - Titulação do Curso de Artes Visuais.....	119
Quadro 24 - Titulação do Curso de Música.....	120
Quadro 25 - Titulação do Curso de Teatro .....	120
Quadro 26 - Titulação do Curso de Biologia.....	121
Quadro 27 - Titulação do Curso de Educação Física .....	121
Quadro 28 - Titulação do curso de Geografia .....	122
Quadro 29 - Titulação do Curso de Letras .....	122
Quadro 30 - Titulação do Curso de Pedagogia.....	122
Quadro 31 - Outras Áreas Identificadas .....	123
Quadro 32 - Interesse/Motivação em EaD .....	126

Quadro 33 - Sistematização dos Comentários Referente ao Interesse/Motivação em EaD ...	127
Quadro 34 - Organização dos Itens Docência <i>Online</i> .....	134
Quadro 35 – Síntese dos Resultados .....	169
Quadro 36 – Perfil dos Entrevistados .....	176
Quadro 37 – Perfil dos Entrevistados – Continuação.....	177
Quadro 38 - Discurso dos entrevistados de Artes Visuais (questão 1).....	181
Quadro 39 - Discurso dos Entrevistados de Biologia (questão 1).....	183
Quadro 40 - Discurso dos Entrevistados de Educação Física (questão 1) .....	187
Quadro 41 – Discurso dos Entrevistados de Geografia (questão 1).....	191
Quadro 42 - Discurso dos Entrevistados de Música (questão 1).....	194
Quadro 43 - Discurso dos Entrevistados de Pedagogia (questão 1).....	197
Quadro 44 – Discurso dos Entrevistados de Teatro (questão 1).....	200
Quadro 45 – Aspectos Evidenciados pelos Entrevistados.....	201
Quadro 46 – Discurso sobre os Conteúdos a Ensinar.....	220
Quadro 47 – Discurso sobre os Conteúdos a Ensinar - Continuação .....	221
Quadro 48 – Discurso sobre os Aspectos Metodológicos .....	222
Quadro 49 – Discurso sobre os Aspectos Metodológicos – continuação.....	223
Quadro 50 – Discurso sobre os Aspectos Metodológicos - Continuação.....	224
Quadro 51 – Discurso sobre os Aspectos Tecnológicos.....	225
Quadro 52 – Discurso sobre os Aspectos de Tutoria.....	227
Quadro 53 – Discurso sobre os Aspectos de Tutoria - continuação.....	228
Quadro 54 – Discurso sobre os Aspectos de Gestão, Coordenação/Administração .....	229
Quadro 54 - Aspectos de Concepção e <i>Design</i> .....	240
Quadro 55 - Aspecto de Tutoria e Gestão .....	241

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico - Perfil dos Alunos e as Melhores Graduações de EaD.....	23
Figura 2 - Evolução das Matrículas de Educação Superior (Presencial/Distância) .....	27
Figura 3 – Mapa da Pesquisa “Docência <i>Online</i> na Educação Superior” .....	32
Figura 4 - Esquema das Gerações da Educação a Distância .....	42
Figura 5 – Esquema das Etapas de Validação do Instrumento.....	85
Figura 6 - Esquema sobre a Triangulação dos Instrumentos/Dados .....	96
Figura 7 - Esquema Funções e Competências na Docência <i>Online</i> .....	172
Figura 8 - Esquema Síntese da Apresentação da Pesquisa.....	232

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de Graduação no Ensino Superior .....	25
Tabela 2 - Experiência na Modalidade Presencial.....	108
Tabela 3 - Comparativo Experiência na Modalidade Presencial v.s Função UAB.....	108
Tabela 4 - Experiência na EaD .....	110
Tabela 5 – Comparativo do Tempo de Experiência na Modalidade Presencial v.s. EaD .....	111
Tabela 6 - Tempo de Preparação de Disciplinas .....	112
Tabela 7 - Faixa Etária.....	113
Tabela 8 - Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino .....	135
Tabela 9 - Aspectos Metodológicos .....	144
Tabela 10 - Aspectos Tecnológicos.....	150
Tabela 11 – Aspectos de Tutoria .....	156
Tabela 12 – Aspectos de Gestão, de Coordenação ou de Administração.....	164



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AbraEAD	Anuário Estatístico Brasileiro de Educação Aberta e a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
DEG/UnB	Diretoria de Ensino de Graduação a Distância da Universidade de Brasília
EaD	Educação a Distância
Educacenso	Censo Escolar
EMC	Educação Mediada por Computador
EOL	Educação <i>Online</i>
e-Proinfo	Ambiente colaborativo de aprendizagem.
e-TEC	Escola Técnica Aberta do Brasil
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IdA	Instituto de Artes
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial a distância a Professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
O Contexto da Pesquisa.....	22
As Motivações Iniciais .....	27
Problematização e Objetivos da Pesquisa .....	30
Organização da Tese.....	33
1 A VISÃO HISTÓRICA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i> COMO ESSES ELEMENTOS SE CONSTITUEM .....	34
1.1 Um Breve Histórico da EaD .....	36
1.2 Um pouco mais de História da EaD no Mundo.....	38
1.3 Educação a Distância no Brasil .....	39
1.4 Educação a Distância e Educação <i>online</i> .....	43
2 TESSITURA TEÓRICA SOBRE A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> .....	47
2.1 Docência e Docência <i>Online</i> .....	49
2.2 As Diferentes Contribuições para a Docência <i>Online</i> .....	52
2.3 A Concepção sobre a Docência <i>Online</i> .....	66
3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	68
3.1 Perspectiva Metodológica .....	68
3.2 Objetivos.....	71
3.3 Campo de Pesquisa.....	72
3.4 Operacionalização prévia da Pesquisa.....	72
3.5 Caracterização e Delimitação dos Sujeitos da Pesquisa.....	73
3.6 Participantes da Pesquisa.....	75
3.7 Os Cursos de Licenciatura.....	76
3.8 Instrumentalização da Pesquisa.....	77
3.9 Questionário – A Construção do <i>Corpus</i> .....	78
3.10 Elaboração e Organização do Questionário.....	79

3.11 Validação do Questionário .....	83
3.12 Entrevista – A Construção do <i>Corpus</i> .....	85
3.13 O Roteiro .....	86
3.14 O TCLE para a Entrevista .....	87
3.15 Coleta de Dados.....	88
3.16 A Coleta via Questionário <i>Online</i> .....	88
3.17 A Coleta via Entrevista Individual .....	90
3.18 Procedimentos para a Análise dos Dados.....	92
3.19 O Tratamento do Questionário e os Critérios de Análise.....	92
3.20 O Tratamento das Entrevistas e Critérios de Análise.....	94
3.21 Considerações sobre o Percorso Metodológico.....	95
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	96
4.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	97
4.2 Apresentação e Análise do Perfil do Docente <i>Online</i> .....	98
4.2.1 Perfil do Docente <i>Online</i> - Atuação/Experiência .....	99
4.2.2 Perfil do Docente <i>Online</i> - Formação.....	109
4.2.3 Considerações sobre o Perfil do Docente .....	130
4.3 Apresentação e Análise do bloco Docência <i>Online</i> .....	134
4.3.1 Em relação aos Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino.....	134
4.3.2 Em relação aos Aspectos Metodológicos .....	143
4.3.3 Em relação aos Aspectos Tecnológicos.....	149
4.3.4 Em relação aos Aspectos de Tutoria.....	156
4.3.5 Em relação aos Aspectos de Gestão, de Coordenação ou de Administração.....	163
4.3.6 Considerações sobre a Concepção de Docência <i>Online</i> .....	168
4.4 Apresentação e Análise das Entrevistas Individuais .....	174
4.4.1 A Docência <i>Online</i> na visão dos Entrevistados.....	175
4.4.2 Apresentação do Perfil dos Entrevistados .....	178

4.5 Síntese das Entrevistas dos Professores Questão 1 .....	179
4.5.1 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Artes Visuais.....	180
4.5.2 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Biologia .....	181
4.5.3 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Educação Física .....	183
4.5.4 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Geografia .....	189
4.5.5 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Música.....	191
4.5.6 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Pedagogia.....	195
4.5.7 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Teatro.....	198
4.5.8 Considerações sobre as Motivações dos Entrevistados.....	200
4.6 Síntese das Entrevistas dos Professores Questões 2 e 3 .....	202
4.6.1 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Artes Visuais .....	202
4.6.2 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Biologia .....	204
4.6.3 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Educação Física.....	206
4.6.4 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Geografia.....	212
4.6.5 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Música .....	213
4.6.6 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Pedagogia .....	216
4.6.7 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Teatro.....	218
4.6.8 Considerações sobre a Docência <i>Online</i> Constituída na Universidade.....	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	231
REFERÊNCIAS .....	243
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA À DEG/UNB	248
APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA.....	249
APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAR DA ETAPA DE VALIDAÇÃO .....	250
APÊNDICE D – CONVITE PARA RESPONDER A PESQUISA DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> ..	251
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	252
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO – PESQUISA DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> .....	253
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	265

APÊNDICE H - SÍNTESE DOS PROJETOS DOS CURSOS .....	266
--	-----

## INTRODUÇÃO

A seção introdutória desta pesquisa traz uma breve apresentação da temática expondo a importância do estudo, seguida das motivações, problematização e objetivos, esquema gráfico (mapa da pesquisa) da pesquisa e, por último, a seção Organização da Tese “*Docência online na Educação Superior*” apresentará a síntese dos capítulos.

### O Contexto da Pesquisa

Nas últimas três décadas o aumento da comunicação humana mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais *online*. Desde o *e-mail* até os *chats* e às plataformas de aprendizagem educacionais, a comunicação humana mediada pelo computador tem sido uma ferramenta de uso crescente no ensino superior. Esta inovação trouxe de volta a discussão do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem (TELES, 2009, p.72).

O rápido desenvolvimento das tecnologias, o surgimento cada vez mais acelerado de novos equipamentos e sistemas (*desktops* – computadores de mesa; *notebooks/ultrabooks* – computadores portáteis; *handhelds* – computador de bolso – *smartphones, tablets*), de diferentes *softwares*, ambientes de aprendizagem e aplicativos são elementos que podem contribuir para melhoria do contexto educacional.

Teles (2009, p. 72) destaca que “a noção de ensino e seu significado mais profundo, assim como o papel do professor neste processo, são temas importantes na discussão das últimas décadas”. O fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e sua formação para atuar em ambientes *online* surgem como ponto essencial no processo educativo, em virtude da expressiva expansão da comunicação humana mediada por tecnologias.

Comumente em diferentes meios de comunicação, sobretudo na última década, é noticiado o crescimento da Educação a Distância no Brasil. São apresentados índices do crescimento do número de matrículas e do sistema de avaliação dos cursos ofertados na modalidade a distância exposto abaixo:

Educação a distância cresce mais que a presencial “Brasília - A educação a distância (EAD) cresceu mais que a educação presencial de 2011 a 2012. Em um ano, houve um aumento de 12,2% nas matrículas da EAD, enquanto a educação presencial teve um aumento de 3,1%. Apesar do crescimento, o ensino a distância ainda representa 15,8% das matrículas. Os dados são do

Censo da Educação Superior de 2012, divulgados hoje (17) pelo Ministério da Educação (MEC)” (AGÊNCIA BRASIL, 2013, s/n).

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que o número de matrículas nessa modalidade saltou de pouco mais de 5 mil, em 2001, para quase 1 milhão, em 2011. Só a Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa do governo federal que agrega 103 instituições públicas de ensino superior, deve registrar 220 mil alunos matriculados no primeiro semestre deste ano, com meta de 360 mil para 2014 (NETO, 2013, s/n).

**Figura 1 - Infográfico - Perfil dos Alunos e as Melhores Graduações de EaD**



#### AVALIAÇÃO

Na última avaliação do MEC, 13 cursos de ensino superior à distância no país obtiveram nota máxima (5). Outros 89 cursos tiveram nota 4 e 160 receberam nota 3. Outros 60 cursos foram reprovados.

#### Veja abaixo os cursos à distância com nota máxima

**Ciências - USP**  
(Universidade de São Paulo)  
**Música - UFRGS**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)  
**Pedagogia - UFScar**  
(Universidade Federal de São Carlos)  
**Teologia - Umesp**  
(Universidade Metodista de São Paulo)

**Gestão da Tecnologia da Informação - UPF**  
(Universidade de Passo Fundo)  
**Letras - UFSM**  
(Universidade Federal de Santa Maria)  
**Música - UFRGS**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Administração - UnB**  
(Universidade de Brasília)

**História - PUC-Rio**  
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)  
**Processos Gerenciais - Ebape**  
(Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas)  
**Sistemas de Computação - UFF**  
(Universidade Federal Fluminense)

**Administração - UFSC**  
(Universidade Federal de Santa Catarina)  
**Gestão Comercial - Unesc**  
(Universidade do Extremo Sul Catarinense)  
**Gestão de Micro e Pequenas Empresas - UNISUL**  
(Universidade do Sul de Santa Catarina)

Fonte: Jornal Online “O Globo”

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), por meio do Censo da Educação Superior<sup>1</sup> realizado anualmente, demonstra à sociedade, às Instituições de Ensino Superior (IES) e a outros setores um panorama geral sobre a educação superior brasileira.

Com base no resultado do Censo da Educação Superior – 2012, o Ministro da Educação, em entrevista coletiva concedida em 17/09/2013 (MEC, 2013), anunciou que a

<sup>1</sup> Trata-se de um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado e coordenado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

educação superior brasileira ultrapassou a marca de sete milhões de matrículas em 2012, correspondendo a um aumento de 4,4% no período 2011-2012. A apuração desses dados confirma que houve crescimento no número de matrículas nas instituições públicas em 7%, já nas instituições privadas, responsáveis por 73% da rede, o crescimento foi de apenas 3,5%.

Destaca-se que, em 2012, somente a rede federal representou 57,3% da rede pública de educação superior, registrando o crescimento de 5,3% no número de matrículas, ultrapassando a marca de 1,08 milhões de estudantes no país.

Comparativamente, os dados coletados no Censo 2011 marcaram o crescimento de quase 8% das matrículas em cursos de Graduação nas universidades no período 2010-2011. A somatória desse percentual de crescimento correspondeu ao quantitativo de 5.746.762 estudantes matriculados na modalidade presencial e 992.927 na educação a distância. E ainda, 4,8% dos estudantes estavam vinculados à rede privada e, em maior parte - 7,9%, na rede pública. Esses números configuraram uma média de crescimento de 5,6% nas matrículas da educação superior que, novamente em 2012, registraram um percentual de aumento.

O Ministério da Educação afirmou que esse crescimento esteve associado às políticas de indução, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2012). Ainda, de acordo com o MEC, a meta para 2014 é alcançar 63 universidades federais e 321 *campi* distribuídos em 272 municípios. Em 2012, o país contava com 59 universidades públicas federais e a meta do governo federal era ampliar o número de universidades (Portal Brasil). Além da ampliação do número de universidades entre 2012-2014, buscou-se a expansão do ingresso na educação superior. Assim, destacou o Ministro Aloizio Mercadante, “estamos em um sistema em forte expansão, com mais ingressantes que concluintes” (BRASIL, 2013). Frente aos dados apresentados, é nítido o interesse do governo federal na ampliação da educação superior no Brasil.



**Tabela 1 - Matrículas de Graduação no Ensino Superior**  
**Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino; Funções Docentes em Exercício, por Regime de Trabalho; e Pessoal Técnico Administrativo das Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica – Brasil – 2012.**

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas			Funções Docentes em Exercício			Pessoal Técnico Administrativo	
		Total	Presencial	Distância	Total	Tempo integral	Tempo parcial		Horista
<b>Total Geral</b>	<b>Total</b>	<b>7.037.688</b>	<b>5.923.838</b>	<b>1.113.850</b>	<b>362.732</b>	<b>171.815</b>	<b>92.013</b>	<b>98.904</b>	<b>386.533</b>
	Universidades	<b>3.812.491</b>	3.009.846	802.645	<b>192.917</b>	130.162	35.155	27.600	223.420
	Centros Universitários	<b>1.085.576</b>	829.790	255.786	<b>37.390</b>	9.724	11.277	16.389	38.907
	Faculdades	<b>2.027.982</b>	1.986.263	41.719	<b>119.542</b>	20.573	44.953	54.016	101.987
	IFs e Cefets	<b>111.639</b>	97.939	13.700	<b>12.883</b>	11.356	628	899	22.219
<b>Pública</b>	<b>Total</b>	<b>1.897.376</b>	<b>1.715.752</b>	<b>181.624</b>	<b>150.338</b>	<b>120.443</b>	<b>19.501</b>	<b>10.394</b>	<b>181.063</b>
	Universidades	<b>1.637.489</b>	1.469.565	167.924	<b>126.820</b>	105.549	16.272	4.999	150.870
	Centros Universitários	<b>21.872</b>	21.872	-	<b>1.783</b>	630	490	663	1.029
	Faculdades	<b>126.376</b>	126.376	-	<b>8.852</b>	2.908	2.111	3.833	6.945
	IFs e Cefets	<b>111.639</b>	97.939	13.700	<b>12.883</b>	11.356	628	899	22.219
<b>Privada</b>	<b>Total</b>	<b>5.140.312</b>	<b>4.208.086</b>	<b>932.226</b>	<b>212.394</b>	<b>51.372</b>	<b>72.512</b>	<b>88.510</b>	<b>205.470</b>
	Universidades	<b>2.175.002</b>	<b>1.540.281</b>	<b>634.721</b>	<b>66.097</b>	24.613	18.883	22.601	72.550
	Centros Universitários	<b>1.063.704</b>	<b>807.918</b>	<b>255.786</b>	<b>35.607</b>	9.094	10.787	15.726	37.878
	Faculdades	<b>1.901.606</b>	<b>1.859.887</b>	<b>41.719</b>	<b>110.690</b>	17.665	42.842	50.183	95.042

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/DEED

O crescimento da educação superior, especialmente na modalidade a distância, cresce exponencialmente desde 2004. Esse crescimento se deu, principalmente, após a divulgação do Ministério da Educação em realizar a formação de professores na modalidade a distância (TOSCHI, 2011).

O documento referente à chamada pública realizada pelo Edital nº 01/2005 confirma a afirmativa de Toschi, ao registrar que o Ministério da Educação convocou Municípios, Estados e o Distrito Federal para apresentarem propostas de polos de apoio presencial para oferecer educação superior a distância para formar professores.

Além disso, no mesmo edital, instituições federais de ensino superior (IFES) foram chamadas para apresentar propostas de cursos superiores na modalidade a distância. Diante dessa primeira chamada, instituía-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Entretanto, a sua criação somente foi legalmente formalizada via decreto presidencial em 08 de junho de 2006, pelo Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006).

No período de 2000-2013, ocorreram iniciativas de políticas públicas de formação na modalidade a distância com a utilização das TICs em parceria com várias instituições, entre as distintas iniciativas: o Banco Internacional de Objetos Educacionais - Portal para assessorar o

professor com recursos educacionais gratuitos; Domínio Público - biblioteca virtual com obras literárias, artísticas e científicas já em domínio público; DVD Escola - Materiais de áudio e vídeo da TV Escola distribuídos às escolas; e-ProInfo - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem para apoio a cursos a distância; e-TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil: Educação Profissional a distância; Formação de Professores na Educação Básica (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores); Ensino a distância, em parceria com a UAB; Formação pela Escola - Fortalecer o trabalho de gestão de recursos públicos do FNDE; Mídias na Educação - Formação continuada para o uso pedagógico de TV e vídeo, informática, rádio e impresso; Pró-Licenciatura - Vagas em cursos de licenciatura a distância, por meio de assistência financeira a IES; Proformação - Curso em nível médio com habilitação para o magistério na modalidade normal; ProInfo - Introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas; ProInfo Integrado - Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação; TV Escola - Canal do MEC que aperfeiçoa e atualiza o trabalho de educadores da rede pública; TV MEC - Canal disponível no site do MEC para promover interação do usuário com temas de educação; UAB Sistema Universidade Aberta do Brasil - Leva ensino superior público de qualidade ao interior do país.

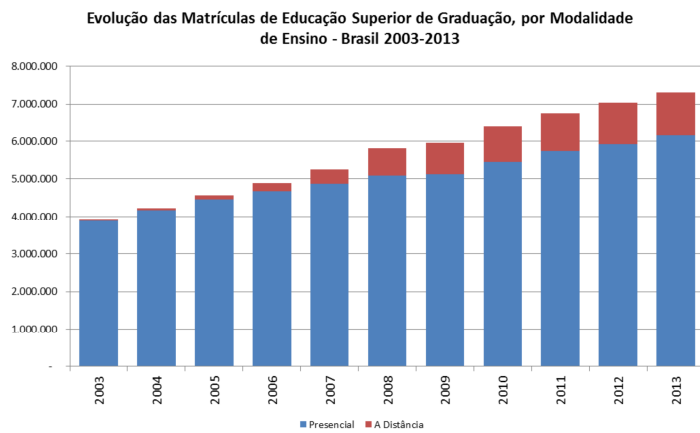
Os programas educacionais federais e as iniciativas de instituições privadas legitimaram o expressivo crescimento da Educação a Distância no Brasil. Segundo Amaro e Baxto, (2011, p. 1587), em 2008, no Anuário Estatístico Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) e nos dados do (INEP/MEC), o crescimento dos cursos de graduação foi de 571% no período de 2003 a 2006 (Educacenso/Inep), registrando um aumento de 52 para 349 cursos na modalidade. Contribuindo com a estatística, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divulga que, em 2010, o Sistema Universidade Aberta do Brasil ofertou 700 cursos em 557 unidades, em cinco anos.

Esse crescimento da EaD e o aumento de oferta de cursos pressupõem também um aumento na demanda de profissionais para atuar na EaD, provocando indagações no meio acadêmico. Assim, é notória a necessidade de compreender a atuação dos professores *online* e oferecer a eles formação continuada adequada, haja vista a necessidade desses profissionais em todas as regiões do país (AMARO, 2012, p.23).

De acordo com o Censo da Educação Superior 2014, de dezembro de 2015, observam-se nos dados divulgados, o crescimento contínuo na evolução das matrículas da Educação Superior na última década. Embora a modalidade presencial seja predominante, a Educação a

Distância mantêm-se em pleno crescimento, inclusive, de acordo com o Ministério da Educação, vislumbra-se a EaD como estrutura potencial importante que contribuirá com a meta<sup>2</sup> de crescimento do ensino superior até 2024 conforme previsto no Plano Nacional de Educação.

**Figura 2 - Evolução das Matrículas de Educação Superior (Presencial/Distância)**



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2013

Deste modo, é no contexto do crescimento da educação superior, Educação a Distância no Brasil e a necessidade de estudar os processos de docência dos professores que utilizam tecnologias e os processos de comunicação humana mediados por computador que a investigação “*Docência online na Educação Superior*” se constrói, sendo assim, apresentam-se na próxima seção as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

### As Motivações Iniciais

Começa-se por pontuar que relembrar a trajetória acadêmica-profissional é um momento extremamente gratificante e significativo uma vez que permite refletir sobre o percurso acadêmico e profissional trilhado desde a escolha pela área de educação em curso de nível superior na graduação.

<sup>2</sup> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

A formação inicial em Licenciatura em Educação Física foi concluída em 1997, posteriormente, em 2002, devido à necessidade de desenvolver novos conhecimentos em educação buscou-se a graduação em Pedagogia. A partir da conclusão do curso de Educação Física, ainda em 1997, deu-se o contrato para o exercício da docência e, em seguida como servidora pública na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como professora da educação básica. Neste percurso, agregou-se a experiência profissional anterior com tecnologias a outras formações e participações em projetos de formação em TIC, aplicando-as junto aos alunos e professores.

Em virtude dessa busca permanente por novos conhecimentos e novas práticas educacionais voltados aos usos das tecnologias, em 2006, deu-se início no curso de Especialização em Educação a Distância no Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília - CEAD/UNB. Deste aprendizado resultou o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso: “Tutoria em Educação a Distância: (re) significando a aprendizagem”.

Sublinha-se que o curso *lato sensu* impulsionou a realização de atividades profissionais voltadas à EaD, bem como foi o fio condutor para a formação continuada e acadêmica (*stricto sensu*), por ter sido motivacional quanto ao interesse pela produção científica da área. Nesta linha, concluiu-se o mestrado acadêmico em 2012, com a dissertação “Mediação Pedagógica *online*: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil”.

O interesse por novas práticas educativas com uso de tecnologias, novos conhecimentos no campo profissional e mudança familiar para Brasília (2007), produziram efeitos para um novo ciclo profissional. Observa-se que a conclusão da especialização em Educação a Distância coincidiu com a recente implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília, no início de 2008. Este fato oportunizou a inserção, como tutora a distância, no curso de Licenciatura em Educação Física a distância, na Faculdade de Educação Física. Esse período constitui-se em enorme desafio, tanto pela oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso de especialização e cursos complementares, quanto pela oportunidade do exercício da docência *online* no ensino superior.

Nessa trajetória, concretizou-se a experiência profissional no ensino superior, em diferentes funções: tutoria a distância; coordenação de tutoria; na função de gestão do curso a distância; professora revisora e supervisora da licenciatura a distância, membro do Núcleo Docente Estruturante das licenciaturas presencial e a distância. Essas funções foram exercidas ao longo do período de 2008 a 2014, conciliando no último ano, a coordenação pedagógica da

licenciatura a distância com a função de professor substituto, da Faculdade de Educação Física. Foram seis anos de intensa interação com atividades de orientação, planejamento, formação continuada, coordenação de ações e processos de gestão do curso na modalidade a distância e, no último ano, integrando-se as atividades do magistério superior do curso presencial.

A inserção profissional no magistério superior se deu em simultâneo ao percurso de formação acadêmica, fortalecendo o desejo de prosseguir e “alçar voos” para uma nova etapa, assim com a conclusão do mestrado, simultaneamente, concretizou-se o ingresso no Doutorado em Educação, no mesmo programa de pós-graduação, na Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação.

No percurso do doutoramento e na estruturação da pesquisa buscou-se a escolha de um tema que trouxesse contribuições importantes para a área, mas que também tivesse relação com as inquietações da pesquisadora. O interesse pessoal pela temática “Docência *Online*” surge como um processo de aprimoramento da pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, direcionada aos professores que atuam na elaboração de disciplinas na universidade. Resgata-se que, no mestrado, os sujeitos pesquisados foram os tutores a distância e a abordagem ocorreu na perspectiva das funções do professor *online* com olhar da tutoria. Esse interesse se construiu também em decorrência de todo processo de orientação (inquietações) e acompanhamento dos professores na ação de planejamento e oferta de disciplinas ao longo das atividades profissionais no curso de licenciatura em Educação Física a distância.

Ao longo desse processo de formação, além da literatura específica, buscou-se a formação complementar em *Design Instrucional para Educação a Distância* e de cursos de curta duração - Formação de Professores Conteudistas e Noções Gerais de Direitos Autorais - com intuito de consolidar, por meio da formação, as competências que já eram praticadas no exercício profissional. Ainda neste percurso buscou-se a realização do Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, junto à Universidade Aberta de Portugal, com intenção de vivenciar a experiência da instituição, suas atividades, métodos, currículo, planejamento e execução dos cursos *online*. E, igualmente, propiciar o intercâmbio de práticas e experiências sobre Educação a Distância, *Elearning* e Educação *Online* e, ao mesmo tempo, contribuir com a internacionalização do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10506>

Prossegue-se, nesta introdução, na seção a seguir expondo a Problematização e objetivos da pesquisa, a apresentação do esquema gráfico (mapa da pesquisa) e, por último, a Organização da Tese.

### **Problematização e Objetivos da Pesquisa**

O objetivo desta pesquisa é investigar a concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília. Para dar sentido a esta investigação, faz-se necessário problematizar o objeto de estudo a partir do seguinte questionamento: ***Qual a concepção de docência dos professores que atuam na educação online na Universidade de Brasília?*** Diante da problematização, o estudo busca compreender: Qual o perfil de experiência e formação dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília; Que concepção de docente *online* se constituiu na Universidade de Brasília a partir da regulamentação da modalidade a distância (decreto nº 5.622/2005)?; Que elementos compõem a docência *online* no âmbito da Universidade de Brasília e de que maneira os professores atuam na docência *online*?

Para o desenvolvimento desta investigação, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- ♦ Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília.
- ♦ Identificar a concepção de docência *online*, a partir das competências necessárias para atuar na educação *online*;
- ♦ Identificar os elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação na docência *online*;

A problematização da pesquisa e a definição de seus objetivos pautaram-se nas reflexões de Teles (2009, p.72) sobre a importância da relação entre o processo de ensino e o papel do docente, pois afirma que “a noção de ensino e seu significado mais profundo, assim como o papel do professor, são temas importantes”, portanto, necessitam de reflexões mais aprofundadas. No processo educativo, o professor assume papel central no que diz respeito a sua prática pedagógica, fundamentalmente quando direcionada intencionalmente ao processo de ensino.

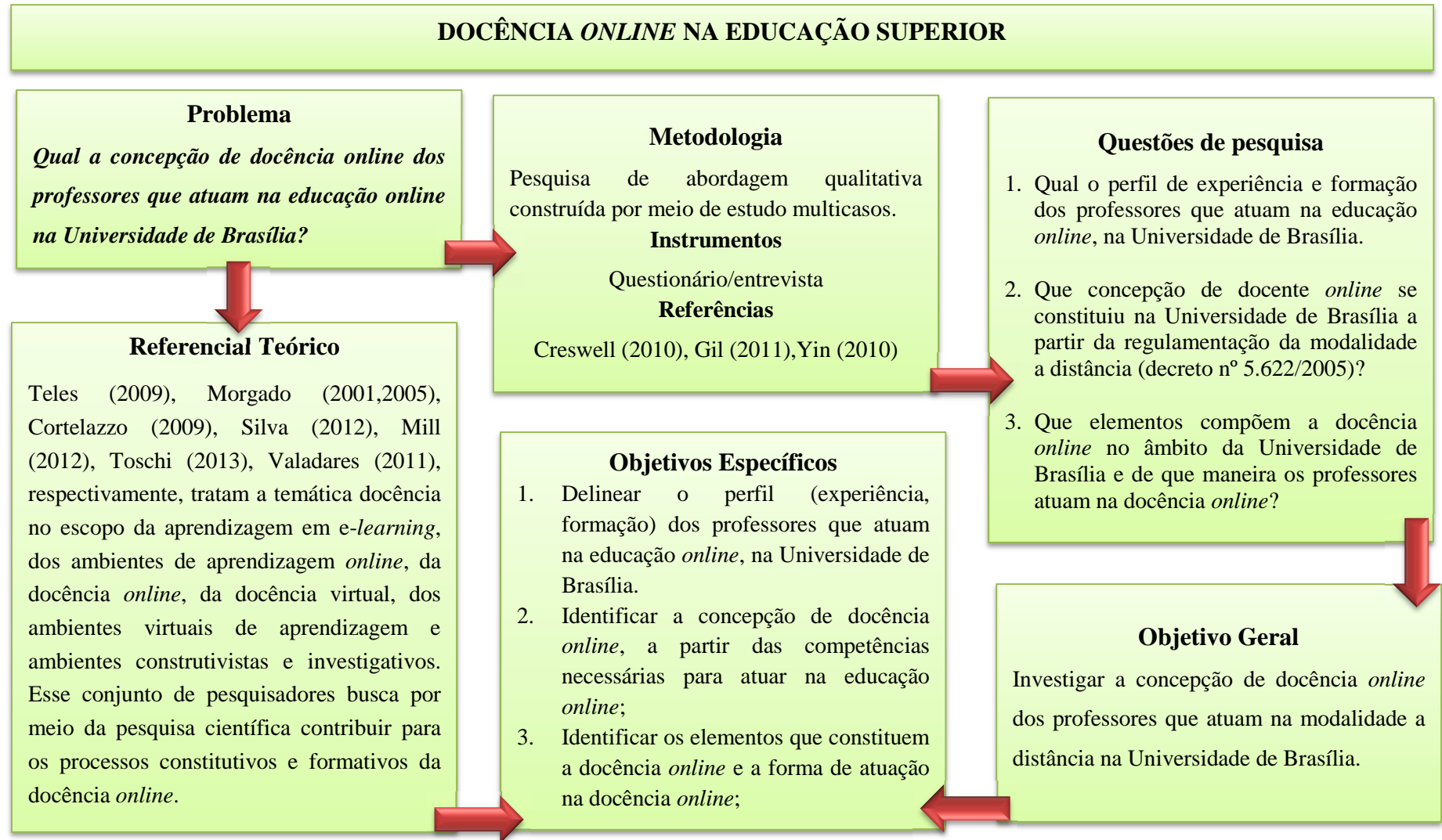
A partir da visão de três pedagogos Teles (2009, p. 72) destaca três conceitos importantes referentes ao conceito de ensinar: para Kenneth Eble (1998), “ensinar é fazer com que os seus estudantes pensem”. Schön (1983) defende que o professor atua na perspectiva da

“reflexão-na-ação” e o objetivo é promover entre os estudantes a reflexão ao mesmo tempo em que vivencia a prática docente. O terceiro e último conceito destacado por Teles apresenta a visão de Paulo Freire (1996) na qual o ensino tem uma natureza afetiva e implica promover a noção da autonomia do indivíduo no processo de aprendizagem.

Na compreensão de que a docência *online* demanda o desenvolvimento de funções e competências específicas à EaD, a pesquisa tomou como ponto de partida os aspectos pedagógicos, tecnológicos, sociais e de gestão associados a um conjunto de competências necessárias para atuar na educação *online*, como as competências relacionadas ao conteúdo a ensinar; competências metodológicas; competências tecnológicas, competências de planejamento (concepção ou *design*), competências de tutoria e competências de gestão, a partir desses elementos (funções e competências), pretende-se acurar o olhar para a docência *online* realizada na Universidade de Brasília.

A investigação adotou um percurso metodológico de abordagem qualitativa, por meio de estudo multicasos. Instrumentalizada por questionário e entrevistas que possibilitaram a coleta diferenciada dos dados, do mesmo modo, favoreceu a triangulação dessas diferentes fontes. A seguir, o esquema gráfico (mapa da pesquisa) ilustra o percurso metodológico quanto ao referencial teórico, problema e questões de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, demonstrando a organicidade do percurso metodológico.

Figura 3 – Mapa da Pesquisa “Docência Online na Educação Superior”





## Organização da Tese

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. Primeiramente apresenta-se a Introdução com uma breve contextualização do crescimento da EaD, os aspectos norteadores da investigação, o contexto da pesquisa, as motivações da pesquisadora, bem como seu interesse pelo objeto da pesquisa, assim como e a importância do estudo e a problematização e objetivos da pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “A Visão Histórica: Educação a Distância e Educação *Online* - como esses elementos se constituem” apresenta o percurso histórico da EaD e discute brevemente os termos “educação” e “ensino” na perspectiva da Educação a Distância. Nesse mesmo capítulo, apresenta uma síntese da evolução histórica, destacando o termo educação *online*.

A “Tessitura Teórica sobre a Docência *Online*” corresponde ao segundo capítulo e apresenta os conceitos de docência e docência *online*, também aborda os diferentes estudos sobre a docência na Educação *Online*. Esse capítulo acolhe a discussão dos tópicos “Docência e Docência *online*”, “As Diferentes Contribuições para a Docência *Online*” e a perspectiva teórica nomeada “A Concepção sobre a Docência *Online*”.

O terceiro capítulo “Percurso Metodológico” descreve a metodologia e as técnicas utilizadas. Organizado em subseções busca promover melhor compreensão de cada etapa realizada. Esse capítulo constitui-se nos tópicos: Perspectiva Metodológica; Objetivos; Campo de Pesquisa; Operacionalização prévia da Pesquisa; Caracterização e Delimitação dos Sujeitos da Pesquisa; Participantes da Pesquisa; Os Cursos de Licenciatura; Instrumentalização da Pesquisa; Questionário – A Construção do Corpus; Elaboração e Organização do Questionário; Validação do Questionário; Entrevista – A Construção do Corpus; O Roteiro; TCLE para a Entrevista; Coleta de Dados; A Coleta via Questionário *Online*; A Coleta via Entrevista Individual; Procedimentos para a Análise dos Dados; O Tratamento do Questionário e os Critérios de Análise; O Tratamento das Entrevistas e Critérios de Análise. A última seção apresenta algumas considerações sobre o percurso metodológico.

O penúltimo capítulo (quarto) é dedicado à apresentação e análise do questionário *online* e das entrevistas. Por último, concretizam-se nas “Considerações finais” os aspectos significativos encontrados no estudo, as limitações do percurso da investigação, assim como a importância do estudo e sugestões para futuras investigações.

## **1 A VISÃO HISTÓRICA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO *ONLINE* COMO ESSES ELEMENTOS SE CONSTITUEM**

Educação a Distância ou Ensino a Distância? Os termos educação, ensino, aprendizagem e treinamento são facilmente encontrados nos textos que abordam a Educação a Distância, porém, os mais frequentes são os termos “educação” e “ensino”, estes dois compõem-se a definir a EaD.

Pode-se definir “Ensino a Distância” como uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade física entre o tutor (o professor, no novo ambiente) e os aprendizes (os alunos, no novo ambiente). Conforme (ALVES, 2001), [sic] no “Ensino a Distância”, a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administradores) é realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, tais como: carta, texto impresso, televisão, radiodifusão ou um ambiente computacional (MORAIS, 2007, p.25).

O autor, ciente das controvérsias sobre essa terminologia, defende Ensino a Distância com base em Chaves (1999), por explicitar que:

Educação a Distância, Aprendizagem a Distância e Ensino a Distância. Destas três expressões, a terceira é provavelmente a menos usada. Entretanto, é a única que é tecnicamente correta. Educação e aprendizagem são processos que acontecem dentro do indivíduo – não há como a educação e a aprendizagem possam ocorrer remotamente ou a distância. Educação e aprendizagem ocorrem onde quer que esteja a pessoa – e esta é, num sentido básico e muito importante, o sujeito do processo de educação e aprendizagem, nunca o seu objeto. Assim, é difícil imaginar como Educação a Distância e Aprendizagem a Distância possam ser possíveis, a despeito da popularidade dessas expressões (CHAVES, 2011, p.13).

Em diferentes literaturas há uma multiplicidade de termos para expressar a EaD. Morais (2007, p.19) explica que “a expressão ensino a distância tem sido definida de várias formas, como por exemplo, aprendizagem a distância, tele aprendizagem, tele educação e em inglês “distance education”, “distance learning”, “e-learning”, entre outros”. Diante dessas variedades de termos, faz-se necessário refletir à luz do conceito e buscar iluminar conceitualmente Educação a Distância, principalmente no Brasil.

Se recorrermos às definições de dicionários, observa-se: “e.du.ca.ção - sf (lat educatione) 1 Ato ou efeito de educar. 2 Aperfeiçoamento das faculdades físicas intelectuais e morais do ser humano” (MICHAELIS<sup>4</sup>, 2009). Em outra consulta, acrescenta-se também

---

<sup>4</sup> Dicionário de Português *Online* Michaelis

como: “1. Conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito.[...] 3. Instrução, polidez, cortesia” (PRIBERAM<sup>5</sup>, 2013). O Priberam também detalha para o termo: “en·si·no (derivação regressiva de ensinar) – *sm* - 1. Ato ou efeito de ensinar. 2. Instrução. 3. Indicação.4. Encaminhamento. 5. Castigo, Reprimenda”, seguido de “en·si·nar - 1. Instruir, dar lições a. 2. Dar lições de. 3. Indicar. 4.Adestrar. 5. Castigar”. Conquanto que se tentasse emitir um sentido aproximado, os termos enumerados não expressam sentido apropriado aos princípios dos termos ensino e educação. Ao contrário, denota discordância com o ato de educar. Em uma visão mais simplista o termo ensino é unidirecional e existe a forte representação de que o conhecimento está centrado no professor. Nessa visão, é atribuído ao professor o papel de transmissor do conhecimento e esse entendimento não converge com os propósitos da EaD.

Retomando a definição de educação diferente de Chaves (2011, p.3), na afirmação de que “educação e aprendizagem são processos que acontecem dentro do indivíduo”, entende-se o termo educação como uma ação que permite mediar processos de aprendizagens. Com o cuidado que o termo merece, compreende-se que esses processos ocorrem nas dimensões interna e externa do indivíduo. Na dimensão interna ocorre por um complexo processo mental e, na dimensão externa, por meio de uma série de elementos sistematizados por normas pedagógicas que têm por objetivo contribuir com a formação do indivíduo. Ainda em um processo educativo, a intencionalidade estará presente e terá papel central. Sobre isso, Peliano explica:

Na etimologia do conceito educação até hoje utilizado pode-se encontrar as raízes romanas (D’Ambrosio, 1998). Ele é *educatio*, "a continuidade do modelo social e comunitário", e é igualmente *educere*, "fazer sair, tirar para fora" na prática social e *ducere*, "guiar, conduzir, levar". O modelo generalizado em nossa sociedade é lamentavelmente mais "*ducere*", "uma reprodução do velho", do que "*educere*", uma aposta no novo, genuíno, diferenciado (PELIANO, 2011, p.2, grifos do autor).

A educação é processo de construção mútua, o qual ocorre em condição de complementaridade. De um lado, aprendizes com prontidão para aprender e de outro, professores preparados e intencionalmente planejados para mediar o processo educativo. Diante da complexidade do ato de educar, acredita-se que nada está pronto ou definitivamente acabado e que o conhecimento não é apenas transmitido ou dado em um momento estanque e dado como algo pronto e concluído.

---

<sup>5</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *online*

Do ponto de vista conceitual, a educação se revela de uma forma mais ampla, da qual educar tem envolvimento no processo de potencialidades no âmbito intelectual, social e moral e o termo ensino se prende unicamente no ato de ensinar. Portanto, se a modalidade a distância vem se firmando como uma modalidade de ensino-aprendizagem, nada mais justo que ela se represente com uma conceituação ampla e fundamentada, como é o termo Educação.

### 1.1 Um Breve Histórico da EaD

EAD não é sinônimo de educação *online*, assim como presença não é antônimo de distância. O antônimo de presença é ausência. EAD não é estar ausente e isso quer dizer que pode haver presença na distância. A presença é virtual, mas é presença! Assim, vale insistir, falar em educação a distância é falar de educação, só que em outro prisma, com os mesmos elementos dos processos educativos [...] Educação como ação cultural que modifica os seres que a vivenciam (TOSCHI, 2013, p.24).

Historicamente a Educação a Distância se constitui em diferentes momentos e caracterizou-se em gerações, como assinalam Mundim (2006), Moore e Kearsley (2007), Santos (2009), Amaro (2012) e Toschi (2013). Entende-se por Educação *Online* (EOL) a educação mediada por computador (EMC) derivada das diferentes formas de EaD advindas dos processos educativos motivados pela *internet*.

A literatura apresenta diferentes apontamentos dos autores sobre o marco histórico da Educação a Distância. Embora aparente ser um advento da sociedade moderna, os primeiros indícios da Educação a Distância foram esboçados na Antiguidade por meio de uma comunicação educativa entre discípulos fisicamente distantes (SARAIVA, 1996). Platão, por meio de suas cartas, estabelecia diálogos filosóficos com Sócrates e Aristóteles e contribuiu para as bases sólidas da filosofia. As contribuições do apóstolo Paulo, de cunho de orientação religiosa, objetivavam ensinamentos cristãos. Nesse período, a existência de uma rede de comunicação permitiu o desenvolvimento significativo da correspondência. Esses primeiros registros ocorreram inicialmente na Grécia e, posteriormente, em Roma. Apresenta a autora que, nessa época, em virtude de uma rede de comunicação, havia o desenvolvimento expressivo da correspondência. Essas correspondências tratavam de questões de interesse pessoal e também do cotidiano coletivo e ainda versavam sobre informações científicas e de instrução, sendo a instrução intencional e determinada.

Da Antiguidade ao Cristianismo, o epistolário<sup>6</sup> do apóstolo Paulo ultrapassou séculos e historicamente se fez reconhecido como precursor da Educação a Distância.

De acordo com Pfromm Netto (1998,p.53), um judeu, nascido por volta do ano 50 depois de Cristo, um construtor de tendas, um precursor remoto do cristianismo, Paulo de Tarso. Foi pioneiro do ensino a distância e a propagação da fé em Jesus Cristo teve um de seus veículos fundamentais nas epístolas de São Paulo: *“A correspondência paulina destinava-se às primeiras comunidades cristãs - em Roma, Corinto, Éfeso, Filipos, Galácia, Tessalônica, Colossas - e deveria normalmente ser levada ao conhecimento destas por ocasião de assembleias dominicais. Foram, pois, lidas publicamente e passaram de uma para outra comunidade, de acordo com as instruções do próprio Paulo, conforme ele declara neste trecho da Carta aos Colossenses (4, 6). ( ... ) esse pioneiro de ensino a distância por cartas: o cristianismo deitou raízes e expandiu-se em todo Império Romano, como prólogo para a expansão maior em todos os quadrantes do mundo, nos séculos subsequentes”* (LIMA e SOUZA, 2001, p.8)

Corroborava Saraiva (1996) que esse epistolário greco-romano vai se manifestar no Cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo.

Segundo Pereira e Moraes (2010), para os autores Saraiva (1996); Niskier (1998); Moore e Kearsley (2007), a Educação a Distância é muito antiga. Contudo, Litto (2010) destaca muito bem que o reconhecimento da Educação a Distância<sup>7</sup> é recente, pois se trata de uma prática tradicional que iniciou na Europa em meados 1850.

Nesse percurso histórico, o desenvolvimento da EaD esteve intimamente ligado a três diferentes momentos da criação de tecnologias<sup>8</sup>. Primeiramente por meio da escrita, na Antiguidade, que possibilitou a comunicação na EaD; em um segundo momento, a partir da criação da tecnologia tipográfica, que possibilitou um aumento expressivo no alcance da EaD e, mais recentemente, em virtude dos avanços tecnológicos, principalmente por meio das tecnologias de comunicação e telecomunicações, a EaD, especialmente na versão digital, teve um salto expressivo em relação ao seu alcance e possibilidades, como afirmam Pereira e Moraes (2010).

<sup>6</sup> Segundo verbetes de dicionários *online*, trata-se de coleção de epístolas, coleção de cartas. Também se refere a livro litúrgico contendo epístolas.

<sup>7</sup> Defende Litto que Educação a Distância trata-se de um termo mais amplo, genérico, e historicamente mais usado, para o autor o termo adequado é aprendizagem a distância.

<sup>8</sup> O termo ‘tecnologia’ refere-se a qualquer tipo de material ou recurso, que não o humano, utilizado como auxílio para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, na escola ou fora dela. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/arquivos/livros/educar-com-o-redu.pdf>>

## 1.2 Um pouco mais de História da EaD no Mundo

Algumas fontes consultadas sobre a história da Educação a Distância divergem quanto ao período de seu surgimento, todavia, observa-se que a visão de Educação a Distância, em um contexto mais contemporâneo, surgiu por volta do século XIX, embora somente nas últimas décadas que essa modalidade educacional superou barreiras, ganhou força e mais visibilidade na esfera pedagógica. As pressões socioeconômicas, as tecnologias e o sistema de informações e comunicação foram essenciais para que educadores vislumbrassem a possibilidade de ensino-aprendizagem a distância.

Inicialmente o surgimento da Educação a Distância esteve relacionado à necessidade de uma melhor qualificação profissional e, evolutivamente, suas possibilidades estimularam as universidades para a oferta de cursos de qualificação intelectual. Litto (2010) destaca que a oferta de educação e treinamento, especialmente a pessoas que por diversos motivos não tinham ou estavam distantes de instituições educacionais, tomou como base o desejo de estender a oportunidade de autoaperfeiçoamento a todos que quisessem aprender. Nesse ponto ressalta-se um dos importantes princípios da EaD, que é a capacidade da autoaprendizagem do educando, ou seja, as pessoas que se envolvem nesse processo educativo devem ter a predisposição para aprender.

**Quadro 1 - Histórico da Educação a Distância**

Ano	País	Sinopse
1728	EUA	♦ Publicação na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”.
1833	Suécia	♦ Em 1833, um anúncio publicado na Suécia já se referia ao ensino por correspondência e,
1840	Inglaterra	♦ Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos. ♦ Inicia-se em 1840 e, em 1843, é criada a <i>Phonografic Corresponding Society</i> . ♦ A <i>Open University</i> , criada em 1962, mantém um sistema de consultoria, apoiando outras nações a “fazer” uma educação a distância de qualidade.
1856	Alemanha	♦ Em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, é criada a primeira escola de línguas por correspondência.
1873	Boston	♦ Posteriormente, em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor funda a <i>Society to Encourage Study at Home</i> .
1891	EUA	♦ Em 1891, Thomas J. Foster, em Scamton (Pennsylvania), inicia, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o <i>Internacional Correspondence Institute</i> . No mesmo ano a administração da Universidade de Wisconsin aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária.
1892		♦ Um ano depois, em 1892, foi criada uma Divisão de Ensino por Correspondência, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago,

		por iniciativa do Reitor William R. Harper, que já havia experimentado a utilização da correspondência para preparar docentes de escolas dominicais.
1894 1895		♦ Em Oxford, por iniciativa de Joseph W. Knipe, que através de correspondência preparou seis e depois 30 estudantes para o <i>Certificatted Teachers Examination</i> , iniciam-se os cursos de <i>Wolsey Hall</i> .
1898	Suécia	♦ Em Malmoe (Suécia), Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, publicou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto <i>Hermod</i> .

Fonte: Quadro sinóptico adaptado parcialmente do texto de Terezinha Saraiva - Revista Em Aberto (1996)

Em alusão ao crescimento e à evolução histórica da Educação a Distância, Saraiva pontua a referência de William Harper escrita em 1886:

Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais (SARAIVA, 1996, p. 18).

Ainda que naquela época Harper não tivesse conhecimento da educação mediada por tecnologias, encontra-se na sua afirmação a crença e o otimismo no grande potencial que a educação a distância pode proporcionar à sociedade.

### 1.3 Educação a Distância no Brasil

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2013, s/n).

O marco legal da EaD no sistema educacional brasileiro se concretizou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e a respectiva regulamentação do artigo 80 pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Outros documentos deram base à oficialização da EaD no Brasil, como os Decretos revogados nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e ainda, a normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004, que revogou a Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998. Após regulamentação, o art. 1º, para os fins do Decreto vigente, caracterizou 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 (BRASIL, 2005, p.1).

Muitos autores buscam definir essa modalidade de educação. Mattar (2011, p.7) destaca como uma “modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologia de comunicação são utilizadas”. Assim como a definição legal, o autor vincula a presença e participação de professores e estudantes para a sua realização. Deste modo, por se tratar de uma modalidade educacional, a presença desses dois atores, “professor e estudante”, são imprescindíveis.

Vale destacar que a Educação a Distância no Brasil vem se construindo em um processo histórico e que seu início, em 1904, deu-se por meio das escolas internacionais, em virtude da primeira manifestação por entidade privada que utilizava o meio de comunicação por correspondência. De 1904 até 1996, ocorreram vários movimentos na educação brasileira que contribuíram para a solidificação das bases atuais e legais da EaD no Brasil.

De acordo com Mundim (2006), e relacionados à primeira geração, estão caracterizados os cursos por correspondência com a produção de materiais impressos. Nesta época ocorreu a criação da Rádio Sociedade, no Rio de Janeiro, por Edgard Roquete Pinto, com o intuito de ampliar o acesso à educação, e a Fundação do Instituto Rádio Técnico Monitor. Em São Paulo, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, oferecendo cursos por correspondência para alunos nos mais variados pontos geográficos do país, e a criação do Movimento de Educação de Base (MEB/1956), tendo por finalidade a alfabetização de jovens e adultos das classes populares utilizando o rádio. A igreja católica e o governo federal, ainda no Movimento de Educação de Base (MEB), utilizavam um sistema radio educativo: educação, conscientização, politização e educação sindicalista. No final da década de 1970, deu-se a criação da Fundação Roberto Marinho com o Telecurso de 1º e 2º grau, constituindo um programa supletivo a distância. Anos depois foi constituído o Telecurso 2000, utilizando a teledramaturgia no ensino dos conteúdos.

Relacionados à segunda geração e marcados pelo desenvolvimento tecnológico, destacam-se o rádio e a televisão com ênfase na produção de material e distribuição por correspondência. Em seguida, na terceira geração, ocorreram fatores que influenciaram profundamente o cenário da Educação a Distância com foco nos recursos audiovisuais, como: vídeo, televisão, entre outros. Neste período foi criada a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, oferecendo curso de aperfeiçoamento profissional e adotando material



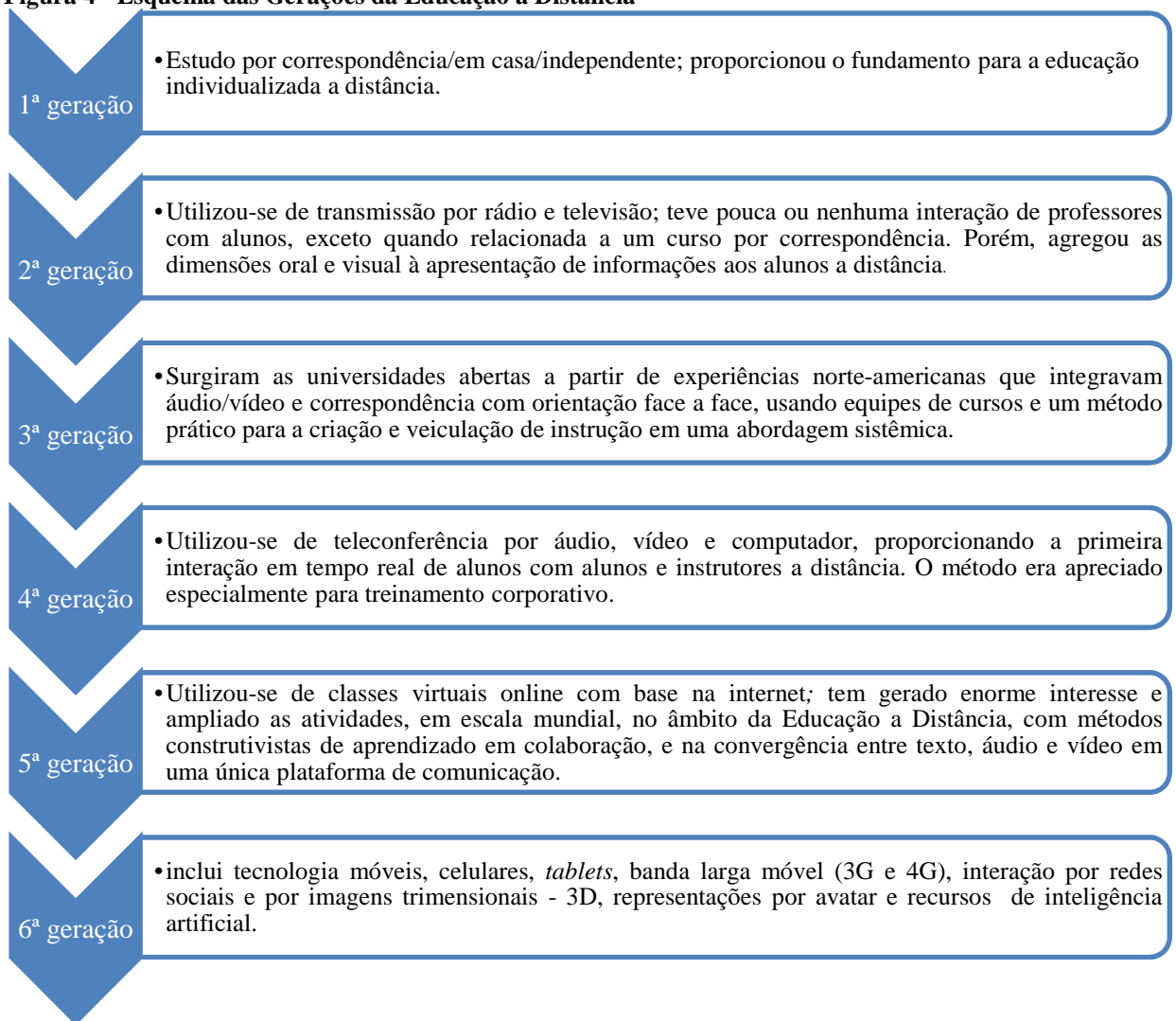
instrucional e acompanhamento de tutoria. Surgiu, também, o Programa de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB), que posteriormente consolidou o Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD). Atualmente reformulado, o CEAD foi denominado Centro de Educação a Distância e ligado à reitoria da UnB. Posteriormente veio a criação do Programa Um Salto para o Futuro da Fundação Roquete Pinto, destinado à formação profissional de professores. O Ministério da Educação (MEC), em 1995, concebeu o Programa TV Escola em âmbito nacional, objetivando a melhoria da qualidade de ensino por meio da valorização dos professores da rede pública. Logo foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/1996), na qual a intencionalidade do governo federal era investir nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para elevar a qualidade da educação.

A quarta geração evoluciona consideravelmente o desenvolvimento da identidade da educação a distância, com uso da *Internet*, computadores multimídias e com a utilização de alta tecnologia digital, como as teleconferências e web conferências.

Em especial, a última geração aqui mencionada interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem, principalmente nos níveis de interação utilizados no decorrer do processo educativo que permite aos docentes novos meios de comunicação, assim representados: comunicação síncrona (em tempo real) e assíncrona (tempo não real).

O percurso histórico da EaD é contextualizado por diferentes autores e perspectivas. Saraiva (1996), Aretio (2002) e Mundim (2006) caracterizam quatro gerações; Litto (2010) discorre sobre cada época e justifica a evolução histórica da EaD. Saraiva (1996), Moore e Kearsley (2007) e Pereira e Moraes (2010) apresentam cinco gerações; Toschi (2013) amplia a sexta geração dando destaque as tecnologia móveis, como (3G, 4G, *tablets*); e Mattar (2013) demarca três gerações (ensino por correspondência, novas mídias e universidades abertas e Educação *Online*), sendo que para última estabelece como marco as mudanças advindas da era da *internet*. Em outra obra, Mattar (2013) apresenta três gerações da pedagogia da Educação a Distância (behaviorismo cognitivo, construtivismo e conectivismo) e ajuda a ampliar o entendimento sobre cada geração de EaD.

**Figura 4 - Esquema das Gerações da Educação a Distância**



Fonte – Elaborado pela autora com referência em Moore e Kearsley (2007), Toschi (2013).

Na literatura não se encontra a 6ª geração, mas se pode considerar a evolução do mundo virtual em 3D, as representações por avatar<sup>9</sup> e as redes sociais<sup>10</sup> como indicativos de uma nova geração. As redes sociais ganham espaço no mundo educacional e as mídias sociais ampliam novas possibilidades de aprendizagem, potencializando o contato entre estudantes e instituição. Ambas desenvolvem um papel importante, diminuindo a distância entre professores e estudantes e, paralelamente ao avanço da Educação a Distância, inovam e potencializam os meios de comunicação entre as pessoas que utilizam a *internet* para ensinar e aprender. Ainda, a gamificação<sup>11</sup> é mais um elemento que pode ser classificado a essa sexta

<sup>9</sup> Ícone gráfico escolhido por um usuário para representar-se em determinados jogos e comunidades virtuais.

<sup>10</sup> Marteleto (2001) define rede social como “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”.

<sup>11</sup> gamificação (do original em inglês *gamification*) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados com o objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento < <http://livrogamification.com.br/>>

geração, pois está relacionada ao uso de jogos associado à aprendizagem e tem sido adotada tanto no campo corporativo como na educação.

Muito mais que construir um itinerário histórico, é importante compreender cada etapa histórica, como se deu essa evolução e compreender ainda quais são os legados que contribuem para novas formas de educação. Sabe-se que, com o advento da *internet*, os ambientes virtuais de aprendizagem AVAs (*Moodle, Blackboard, TelEduc, AulaNet, e-Proinfo*) ampliaram as possibilidades na educação. Concomitante à propagação dos AVAs, diferentes mídias surgem diariamente e muitas outras foram incorporadas à EOL: material impresso, rádio e tv (analógica e digital), lista de *e-mails* e de discussão, vídeos, videoconferências e webconferências, redes sociais, redes sociais acadêmicas (*Mendeley, Research*), *blogs, podcast, wikis*, entre outras). Esta infinidade de ferramentas e recursos que hoje estão ao alcance do professor possibilitam processos mais intensos de interação e se caracterizam pela forma de comunicação (síncrona e assíncrona).

#### **1.4 Educação a Distância e Educação *online***

Oficialmente, por força do Decreto nº 5.622/2005, a EaD se caracteriza como uma modalidade educacional. Isso quer dizer que não se trata de um novo segmento de educação, mas apenas a forma na qual a “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. É diferente da modalidade presencial porque se observam “estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”, como destaca o fragmento do artigo 1º do mesmo decreto.

Embora a Educação a Distância possa ser oferecida nas etapas de ensino fundamental e médio da educação básica e em toda educação superior, além de poder se articular a outras modalidades educacionais, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial, há uma tendência das instituições de ensino brasileiro preferir a oferta dessa modalidade em cursos de graduação, com destaque para a Licenciatura e a educação profissional de nível tecnológico, e em cursos de pós-graduação lato sensu, também conhecidos como “especialização”. No âmbito da educação não formal, observa-se vasta oferta de EaD em cursos livres e cursos corporativos, já que esses não precisam de autorização, nem as instituições responsáveis precisam do credenciamento prévio do Ministério da Educação para funcionarem.

Uma vez posicionado o aspecto legal da Educação a Distância, é importante pensar nos diversos conceitos que permeiam essa modalidade educacional. Na literatura encontram-se múltiplos conceitos de EaD e, segundo Alves (2011), há convergência e pontos em comum. Para a autora, o que diferencia essa conceituação é a ênfase de alguma característica pelos autores.

A partir dos apontamentos de Bernardo (2002), Alves (2011) apresenta a conceituação de Dohmem (1967) e, enfatiza a forma de estudo; Peters (1973) destaca a metodologia e a forma industrializada do processo ensino-aprendizagem; Moore (1973) dá ênfase às ações do docente e do processo comunicacional com os estudantes; Holmberg (1977) destaca a diversidade das formas de estudo; Keegan (1991) aponta a separação física e a possibilidade de encontros ocasionais; e por fim, Chaves (1999) destaca a separação física e propõe o uso de mecanismo de tecnologias de telecomunicação (som e imagem).

**Quadro 2 - Diferentes Conceitualizações em EaD**

<b>Autores</b>	<b>Conceito</b>
Dohmem (1967)	Educação a distância ( <i>Ferstudium</i> ) é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo em que o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado. O acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.
Peters (1973)	Educação/ensino a distância ( <i>Fernunterricht</i> ) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes tanto através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
Moore (1973)	Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais pelos quais as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.
Holmberg (1977)	O termo educação a distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A educação a distância se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.
Keegan (1991)	O autor resume os elementos centrais dos conceitos acima: <ul style="list-style-type: none"> <li>– separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;</li> <li>– influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação individual;</li> <li>– utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;</li> <li>– previsão de uma comunicação de mão dupla, a qual o estudante se beneficia</li> </ul>

	de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via; – possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.
Chaves (1999)	A EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

Fonte: Adaptado pela autora partir dos apontamentos de Bernardo (2002) e Alves (2011)

A educação *online* não está demarcada necessariamente de modo cronológico, nem tampouco como “uma evolução ou nova geração da modalidade de EaD” (SANTOS, 2009, p.5.659). Para a autora, a educação *online* surge como um fenômeno da cibercultura e é definida como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. Moran (2003, p.1) a define como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a *Internet*, a videoconferência e a teleconferência”. Diante dos conceitos apresentados, encontram-se uma convergência e complementação entre os autores.

Destaca Moran (2003) que educação *online* ocorre em diferentes situações e segmentos educacionais, desde a educação infantil até a pós-graduação, no ensino formal até informal. Compreende desde cursos totalmente *online*, semipresenciais, até cursos presenciais com atividades *online* complementares que extrapolam a sala de aula com a utilização da *internet*.

Ao contrário, a Educação a Distância, no Brasil, regulamentada por força de lei, autoriza a oferta de curso na educação superior de formação inicial, em programas de formação continuada, no ensino técnico profissionalizante, em curso de pós-graduação (*lato sensu*) e, ainda, de maneira experimental, em curso de mestrado profissional, no formato semipresencial. Em cursos superiores de formação inicial e de pós-graduação não há autorização legal para ofertas totalmente *online*, ocorrendo a obrigatoriedade de encontros presenciais, conforme legislação que regula a EaD no país.

Além dos pontos apresentados, a EaD tradicional se distingue da educação *online* no aspecto comunicacional, apesar da intensificação do uso da *internet* na educação e dos ambientes *online*. “Muitos programas de EaD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição da EaD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático”, ressalta (SANTOS, 2009,

p.5.659-5.660). Nesta mesma obra, Santos explica que a educação *online*, na perspectiva da cultura digital, pressupõe um processo de autoria, interação social, movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação.

Deste modo, cabe à área educacional superar os modelos tradicionais, inclusive na EaD, e pensar em ações que potencializem práticas pedagógicas condizentes com a cultura digital, na perspectiva de possibilitar “a convergência de mídias, os encontros entre as pessoas afastadas geograficamente, a vivência da interatividade, a aprendizagem colaborativa e os processos de comunicação síncronos e assíncronos”, assim como afirmam os Formadores da Oficina de Moodle *online*<sup>12</sup> (2007, p. 2). Para os formadores: “o grande desafio da educação *online* não está centrado unicamente na disponibilização de ambientes e interfaces gratuitas para utilização nos diferentes espaços educativos”. Além da compreensão ampla e aprofundada das possibilidades do espaço virtual e suas interfaces, é indispensável a presença de professores preparados para atuar na cultura digital e explorar com propriedade as ferramentas virtuais para um processo educativo mais dinâmico, pautado na interação entre os aprendizes, estimulando a coautoria como elemento essencial no seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Nesse contexto, há concordância com Holanda; Pinheiro e Pagliuca, (2013, p.2) que “educação a distância não mais se caracteriza pela distância, porquanto a virtualidade permite encontros cada vez mais efetivos que favorecem o processo ensino/aprendizagem”, e a referência à educação *online* para o processo de ensino mediado pelas TICs em ambientes digitais de aprendizagem se torna muito mais significativo.

---

<sup>12</sup> Oficina de Moodle *online* - Projeto Formação de professores para a docência *online* (Equipe PPGED-UFBA).

## 2 TESSITURA TEÓRICA SOBRE A DOCÊNCIA ONLINE

As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), hoje nomeadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, influenciando a realização de grande parte das ações, alterando o modo de viver, de aprender e de ensinar. Essas ações são fruto do avanço tecnológico e da sua rápida expansão, que conseqüentemente provoca expressivo impacto econômico, social e cultural e ainda modifica o contexto social e educacional, tal como observado pelas autoras abaixo:

O século XXI é marcado pelo fenômeno social do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, atualmente, as denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que permitem o acesso instantâneo ao mundo por parte da juventude e de todos aqueles que tem acesso à rede de computadores conectada pela *internet*. Vivemos a era da Cultura Digital. Ter um telefone celular ou estar conectado à *internet*, ter acesso a conteúdos na rede nos torna parte integrante do mundo, cidadãos de nossa era (CAMAS et al., 2013, p.181).

Para Camas et al. (2013, p. 181), a cultura digital<sup>13</sup> se estabelece por meio da mediação das TDICs. O termo digital refere-se ao “uso dos dedos em computadores para utilizar aplicações eletrônicas em interfaces que o usuário precisa de tela para produção”, ou seja, associa-se à manipulação dos equipamentos bem como à interação com seus aplicativos. Neste novo século, “O digital é parte do cotidiano das pessoas” e isso se dá tanto pelas necessidades advindas das demandas atuais da sociedade quanto pela própria cultura do uso, afirmam as autoras. Além disso, quando o uso é cultural, ocorre uma ruptura com os hábitos e com as experiências adquiridas anteriormente relacionadas às transformações das atividades, do pensar e do agir. A lógica da cultura do digital requer a constante necessidade de invenção de mais tecnologias digitais.

Ao passo que o desenvolvimento da cultura digital surge como passaporte para o acesso ao universo contemporâneo, de outro lado, estabelece-se o binômio inclusão/exclusão social. De acordo com Santos (2009, p. 5.659) “A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político!”. Assim, a cultura digital como fenômeno da sociedade moderna se constitui como acesso às possibilidades da cidadania digital.

---

<sup>13</sup> Segundo Lemos (2013), a cibercultura seria a cultura contemporânea, onde os diversos dispositivos eletrônicos digitais já fazem parte da nossa realidade. (LEMOS, André). Disponível em: <<http://culturadigital.br/wp-content/blogs.dir/1/files/2013/06/cultura-digital-br.pdf>> Acesso em: 15 maio 2014

No contexto da cultura digital, Camas (2013, p. 182) destaca que as “novas gerações lidam com demasiada intimidade com as tecnologias digitais, a chamada Geração Interativa<sup>14</sup>”, e que para Prensky (2001), foi denominado inicialmente em “Nativo Digital”, e, mais tarde, em 2009, devido amplo debate o autor reconsiderou a posição defendida e qualificou o termo em “digital *wisdom*<sup>15</sup>” buscando atribuir um novo sentido valorizando as características do indivíduo e não apenas a diferença geracional.

Perante esse novo cenário, concorda-se com as colocações de Camas sobre a necessidade e importância de se construir uma concepção de Educação que seja capaz de sustentar as demandas que atendam a cultura digital, como expõe a autora:

Diante deste cenário, até certo ponto perigoso, dada a não neutralidade das tecnologias e as redes de comunicação e informação existentes, urge a necessidade de se construir uma concepção de Educação baseada em uma pedagogia contemporânea que tenha como princípio: estimular por meio de atividades desafiadoras, o protagonismo juvenil; propiciar oportunidades de buscar respostas para questões complexas com o desenvolvimento de trabalhos em equipe; privilegiar atividades a partir de aprendizagem baseada em projetos, com avaliação permanente e *feedback*; usar tecnologia para pesquisa, interação, colaboração e produção de conhecimento, entre outros (CAMAS, 2013, p.182).

Para além da mera inclusão tecnológica e dos vários aspectos pontuados na perspectiva de uma pedagogia contemporânea, destaca-se a colaboração nos processos educativos como elemento de possibilidade de fortalecê-los.

Barbosa (2008) destaca que no documento da Conferência Mundial de Ensino Superior realizado em Paris pela UNESCO, as TICs revolucionaram a Educação a Distância. Traz o documento:

Sugere que os conceitos de “colaboração” e de “educação assíncrona” devem ser estabelecidos gradualmente, menos por razões puramente educacionais do que por refletir as necessidades da evolução da sociedade. Essa mudança incita a uma verdadeira revolução educacional, no qual as estruturas de espaço-tempo-hierarquia, tradicionalmente rígidas, serão quebradas (OIOLO, 1998 apud BARBOSA, 2008, p.21).

As TICs associadas à educação possibilitam novas perspectivas para o desenvolvimento da educação, seja no campo formal ou informal, na modalidade presencial, a distância, *online* ou em desenhos híbridos.

---

<sup>14</sup> Representada por pessoas nascidas na era da *internet* e que se desenvolveram sobre forte influência dos avanços tecnológicos.

<sup>15</sup> <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>



## 2.1 Docência e Docência *Online*

Docência em seu significado mais simplista significa “ato de ensinar” e é dessa forma que encontramos a definição do termo em muitos dicionários. Originada da língua falada pelos antigos romanos, o latim, e de modo etimológico, a construção do termo deriva de *docens, docentis*, particípio presente de *doceo, docere*, definindo-se em ensinar.

Recorre-se à etimologia da palavra para ampliar o entendimento que o termo docência nasce na língua dos antigos romanos e transcende os séculos.

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário (SOARES e CUNHA, 2010, p.23).

Assim como o termo docência tem seu significado, *discere* expressa a definição “quem aprende” e forma um par dialético no contexto formal de educação. Neste sentido, esses termos se complementam. Portanto, a docência se estabelece em um conjunto de práticas educativas que constituem o exercício do magistério e na prática direcionada e intencional para os processos de aprendizagem.

**Quadro 3- Relação dos Saberes, Competências e Conhecimentos Necessários à Docência**

Tipologias	Teóricos	Saberes, conhecimentos, competências
Saberes necessários à docência	FREIRE (1996)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	PIMENTA e ANASTASIOU (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	CUNHA (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades 6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem

<b>Conhecimentos necessários à docência</b>	SHULMAN (2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral) 3) conhecimento do currículo, 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos
	GARCÍA (1992)	1)conhecimento pedagógico geral, 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto
<b>Competências necessárias à docência</b>	BRASLAVSKY (1999)	1) Competência pedagógico-didática; 2) Competência institucional, 3) Competência produtiva; 4) Competência interativa, 5) Competência especificadora.
	MASETTO (1998)	1)competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.
	PERRENOUD (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	ZABALZA (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias. 5) conceber a metodologia e organizar as atividades 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) Avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe

Fonte: Adaptado por Silva e Malheiro (2011) com referência Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 169-184)

Soares e Cunha (2010) destacam que a docência teve sua complexidade reconhecida por Comenius (1997), no século XVII, na obra *Didática Magna* e, segundo o filósofo, “ensinar é a arte das artes é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem” (p.24). Assim, ao docente confere-se o difícil e complexo papel de ensinar. Ao mesmo tempo, requer envolvimento de outros sujeitos no processo educativo. A docência se constrói como atividade complexa em virtude da necessidade de múltiplos saberes, competências e atitudes.

Atualmente, outras expressões definem e circunscrevem o termo docência e docente, como: professor prático reflexivo (SCHÖN, 2000), professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), mestre (ARROYO, 2000), profissional pós-formal (KINCHELOE, 1997), professor animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo (LÉVY, 2000), educador progressista (FREIRE, 1996) (FERREIRA e COELHO, 2008, p. 2).

Essencialmente, o exercício e a prática docente implicam em ações que assegurem a aprendizagem dos educandos e requer do profissional um conjunto de saberes. Pimenta (1997, 2002) destaca os saberes da docência com foco na experiência, no conhecimento e nos saberes pedagógicos.

Nesse conjunto de saberes reside a complexidade da ação docente, uma vez que o professor deverá apresentar domínio dos: a) conteúdos da área em que irá atuar - das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; b) conteúdos didático-pedagógicos estão ligados à prática docente – estratégias e instrumentos que o professor utilizará; c) conteúdos dos saberes pedagógicos relacionados ao campo teórico prático - saberes sobre educação e pedagogia; d) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social – questões da experiência individual que estará presente na ação docente.

A composição desses diferentes campos corrobora a complexidade da ação e da formação docente. As autoras explicam que:

O saber da docência requer formação numa perspectiva multirreferencial, política, técnica e humana, pois reúne/articula saberes heterogêneos e plurais, como: saberes pedagógicos, da experiência, científico, tecnológico e político, num sentido de engajamento com a realidade social; ou seja, o trabalho do professor revela o engajamento político que este possui em relação à manutenção ou transformação das relações sociais (FERREIRA e COELHO, 2008, p.2).

Tomando essa referência para os professores que se envolvem em processos de formação mediados pelas tecnologias, os conjuntos de saberes se ampliam e exigem a necessidade de saberes relacionado às tecnologias e *design*. A docência *online* surge na sociedade tecnológica e traz como referência os saberes da docência presencial e demanda que novos saberes sejam acrescentados. O contexto de atuação também se altera, entretanto, a base dessa construção se dará fundamentalmente na relação professor-aluno. E ainda, o novo

contexto de atuação pressupõe um rompimento com a lógica da concepção tradicional<sup>16</sup> e prospecta estratégias comunicacionais que sejam capazes de assegurar a interação e a mediação entre os sujeitos.

## **2.2 As Diferentes Contribuições para a Docência Online**

Autores como Morgado (2001;2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013) e Valadares (2011), respectivamente, tratam a temática docência no escopo da aprendizagem em *e-learning*, dos ambientes de aprendizagem *online*, da docência *online*, da docência virtual, dos ambientes virtuais de aprendizagem e ambientes construtivistas e investigativos. Esse conjunto de pesquisadores busca por meio da pesquisa científica contribuir para os processos constitutivos e formativos da docência *online*.

Teles (2009), em *Aprendizagem por e-learning*, destaca que o aumento da comunicação humana mediada pelo computador com finalidade educacional estimulou uma propagação das tecnologias, a fim de oferecer ambientes educacionais. Essa mudança no meio educacional modificou e, em certa medida, provocou novos modos de ensinar e aprender. O autor, ainda, afirma que essa inovação trouxe de volta a discussão do papel do professor.

O processo educativo associado aos ambientes educacionais coloca para o professor novos desafios e novas funções, que serão explanados a partir das seguintes categorias: função pedagógica, função gerencial, função social e função técnica. Essas categorias se organizam e se diferenciam a partir de diferentes atuações e enfoques, definidos em atos ou ações realizadas pelo professor.

A função pedagógica é composta por ações que objetivam auxiliar o processo de aprendizagem do estudante ou de seu grupo.

A função pedagógica inclui tudo que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo. Esta função pode ser dividida em técnicas que se centram na instrução direta e em técnicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes (TELES, 2009, p.73)

As ações decorrentes da função pedagógica estão intimamente ligadas às questões de conteúdo, situações e estratégias de aprendizagem, por isso influenciam significativamente o desenvolvimento de um ambiente favorável e facilitador para a aprendizagem.

---

<sup>16</sup> Concepção tradicional de educação, que percebe o aluno como "tábula rasa", a ser preenchida por um conjunto de conhecimentos testados, através de provas e exames periódicos, ainda se faz presente nos meios educacionais. (FERREIRA, 2012)

A função gerencial se evidencia no desenvolvimento de atividades que desencadeiam ações eficientes relacionadas, principalmente, a questões administrativas de gerenciamento do curso. Esta categoria está associada a ações para resolver demandas administrativas, nos diversos níveis de oferta do curso, e pode ser subdividida em três categorias:

- a) Gerenciamento das ações dos indivíduos (estudantes), encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos dentro das datas limites;
- b) Administrar discussões e trabalhos de grupos (p.ex., criando grupos e decidindo sobre sua composição; definindo papéis dentro dos grupos – quem faz o quê – e monitorando a interação de grupos);
- c) Gerenciamento da parte administrativa do curso; esclarecendo regras e expectativas do curso; dando notas e administrando notas de cada estudante, sua presença *online* – quantas mensagens escreveu e segundo que critérios; gerenciando funções para o bom funcionamento da disciplina; organizando como serão feitos os exames; convidando professores *online* como visitantes em áreas relacionadas com o tema da disciplina; clarificando as normas de bom funcionamento da disciplina *online*; apoiando-se em recursos institucionais (estatística de participação, outros); iniciando, terminando e resumando a discussão colaborativa dos fóruns (TELES, 2009, p. 74).

Na ação de gerenciamento, o professor acompanha as atividades realizadas, orienta prazos e auxilia o estudante na organização do tempo de estudo. Também participa ativamente da administração de atividades em grupos, estabelecendo critérios para a nomeação e composição destes, além de indicar a definição de papéis entre os participantes e ajudar a promover a interação entre a turma. Ainda na gestão administrativa, o professor poderá direcionar os estudantes ao departamento competente e, sobre o aspecto de gerenciamento do curso e da disciplina, deverá apresentar amplo conhecimento no âmbito da instituição, por meio de seus regimentos: do curso, pelo projeto político pedagógico, e da disciplina, por meio do plano de ensino. O professor acompanha atividades relacionadas à participação e frequência, esclarece os estudantes acerca das normas da instituição e da disciplina, estabelece critérios e procedimentos de avaliação, além de sintetizar discussões, disponibilizar encerramentos de fóruns e avaliações, bem como emitir *feedbacks* qualitativos.

A função social é composta por processo comunicativo entre professor e estudante. Ela está associada a um contexto social de aprendizagem propício ao desenvolvimento e fortalecimento de relações interpessoais.

Tarefa do professor *online* é a de criar um ambiente de comunicação fácil e confortável, no qual o participante de uma comunidade virtual não deverá sentir-se isolado e sem interação com colegas, estabelecendo um modelo no qual as respostas são rápidas (não mais de 24 horas, se possível menos do que isto). É necessário reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes, evitando a sensação de que estão imersos em um vazio. Entretanto, é sempre bom lembrar que o gerenciamento de uma sala de aula virtual exige um equilíbrio delicado (TELES, 2009, p. 74).

O professor atua na instância social com o objetivo de manter a comunicação com os estudantes e fortalecer as relações interpessoais. Ao mediar esse processo comunicativo, poderá estimular a harmonia entre os participantes, fazer a manutenção do diálogo entre o grupo e auxiliar os participantes para que realizem trabalhos colaborativos. Segundo Teles (2009), o modelo desenvolvido por Walther (1996) considera três diferentes efeitos sociais: o impessoal, o interpessoal e o hiperpessoal. A impessoalidade ocorre quando os estudantes percebem sua falta de conexão na sala de aula virtual. Mendes, Amante e Morgado (2010, p. 255) esclarecem que o “modelo da comunicação hiperpessoal de Walther baseia-se fortemente na ausência de pistas visuais e na assincronia.”. O nível interpessoal decorre da relação entre as pessoas na plataforma. A hiperpessoalidade ocorre quando uma informação mínima sobre cada um dos demais colegas pode levar a categorizá-los de formas estereotipadas ou rígidas. Sublinha que a comunicação impessoal, interpessoal e hiperpessoal contribuem para o desenvolvimento de ações solidárias e corrobora para o processo decisório eficiente na sala de aula virtual.

A função de suporte técnico compreende amplo domínio tecnológico e fluxo de aprendizagem, inclui ainda as contribuições do professor para facilitar a apropriação e o uso das tecnologias, favorecendo ao estudante o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas.

A função de suporte técnico envolve desde a seleção do *software* apropriado para preencher os objetivos específicos de aprendizagem da disciplina, assim como a ajuda aos estudantes para que se tornem usuários competentes e confortáveis do *software* escolhido. [...] O foco da literatura sobre os aspectos técnicos da sala de aula virtual tem sido principalmente nas funcionalidades do *software*. Entretanto, as chances de que os seres humanos possam realizar o potencial total de qualquer *software* depende inteiramente da qualidade de apoio técnico da instituição, e não só do professor (TELES, 2009, p. 74).

O professor deve apresentar domínio mínimo dos *softwares* da disciplina e ter a capacidade de antecipar possíveis dificuldades dos estudantes relacionadas à utilização da plataforma, além de prever problemas de configuração. No entanto, o sucesso para o desempenho desta função, em geral, está vinculado à qualidade de apoio técnico da instituição

de ensino. Neste sentido, é importante uma ação mútua entre instituição e professor, para que os estudantes sintam-se apoiados e orientados nas situações de dificuldades técnicas. Teles (2009) explica que a dificuldade técnica é considerada fator significativo, pois contribui para a diminuição da motivação do estudante e, conseqüentemente, interfere em sua participação na sala de aula virtual. É importante salientar que a função de suporte técnico potencializa as ações da função pedagógica.

As categorias do professor se organizam e se diferenciam a partir de diferentes atuações e enfoques, definidos em atos ou ações realizadas pelo professor. No processo de ensino, as funções do professor, no estudo realizado por Teles (2009), são desdobradas em diferentes atos e caracterizadas de acordo com o ato.

Quadro 4 - Funções do Professor

Função Pedagógica	Ações	Desenvolvimento
	1. Dar instrução direta	O professor faz esclarecimentos diretos sobre as atividades a serem desenvolvidas
	2. Realizar perguntas diretas	O professor estabelece contato direto com os estudantes, direcionando questionamentos que podem ou não estar relacionados ao conteúdo e tema em discussão;
	3. Fazer referências a modelos ou exemplos	Este ato é realizado por meio de orientações que indicam modelos e fornecem associações e comparações com modelos e exemplos internos e externos aos fóruns e atividades;
	4. Dar conselhos ou oferecer sugestões	Ao realizar essa ação, ampliam-se as orientações no sentido de direcionar a continuidade do estudante, entretanto, o aconselhamento e a sugestão podem ser ou não considerados pelo estudante;
	5. Promover autorreflexão no estudante, neste ato, o professor provoca o estudante a repensar suas ações;	O professor provoca o estudante a repensar suas ações;
	6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações	O professor acompanha de maneira próxima as atividades e participações do estudante e o estimula a novas descobertas
	7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias	O professor propõe a reelaboração e/ou reconstrução do texto apresentado na discussão, oportunizando ao estudante novas participações e reestruturação de conceitos e de novos conhecimentos;
	8. Oferecer <i>feedback</i> e congratulações pelas contribuições na discussão <i>online</i>	O professor atua diretamente nas questões motivacionais, parabenizando e incentivando os estudantes na continuidade das participações;
	9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas	Nesta ação, por meio de orientações e suporte, o professor instiga o estudante na solução de tarefas complexas e que necessitam de acompanhamento e intervenções mais completas;
10. Costurar comentários	O professor busca associar e relacionar os comentários dos estudantes ao conteúdo em discussão. Neste momento, o professor tem a oportunidade de direcionar o debate aos objetivos propostos. Por meio da mediação pedagógica, esse conjunto de ações pode proporcionar um processo educativo expressivo e consistente.	

Fonte: elaborado pela autora com referência na dissertação de mestrado Mediação Pedagógica *Online* Amaro (2012)



Quadro 5 - Funções do Professor - Continuação

Função Gerencial	1. Gerenciamento das ações dos estudantes	Cabe ao professor <i>online</i> acompanhar as atividades realizadas, orientar a organização de tempo de estudo semanal e auxiliar no direcionamento dos prazos. Nesta ação o professor incentiva e auxilia o estudante na gestão do estudo.
	2. Gerenciamento das discussões e trabalhos de grupos	Nesta ação o professor deve participar ativamente da administração de atividades em grupos, estabelecendo critérios para a nomeação e composição destes, além de indicar a definição de papéis entre os participantes e ajudar a promover a interação entre a turma.
	3. Gerenciamento da parte administrativa do curso	O professor na gestão administrativa poderá direcionar os estudantes ao departamento competente e, sobre o aspecto de gerenciamento do curso e da disciplina, deverá apresentar amplo conhecimento no âmbito da instituição, por meio de seus regimentos: do curso, pelo projeto político pedagógico, e da disciplina, por meio do plano de ensino. Nesta função, o tutor também deverá realizar atividades relacionadas à participação e frequência <i>online</i> , esclarecer os estudantes acerca das normas da instituição e da disciplina, incluindo critérios e procedimentos de avaliação, além de sintetizar discussões, disponibilizar encerramentos de fóruns e avaliações, bem como emitir <i>feedbacks</i> qualitativos.
Suporte Social	1. Criar ambiente de fácil comunicação	Promover o diálogo entre os estudantes e criar estratégias para fortalecer as relações interpessoais, minimizar o isolamento e fazer a manutenção do diálogo do grupo;
	2. Estabelecer tempo de resposta	Manter-se ativo na comunicação com os estudantes estabelecendo prazos de resposta
	3. Reconhecer e valorizar comentários	Em um processo de acompanhamento ativo, o professor deve tecer <i>feedbacks</i> contínuos e positivos, elogiando os comentários, indicando os avanços e apontando as fragilidades quando houver.
Suporte Técnico	1. Seleção de <i>software</i>	Refere-se ao domínio mínimo dos <i>softwares</i> e cabe ao professor: indicar ferramentas e recursos adequados para o desenvolvimento da disciplina e/ou curso e, ainda, sugerir ferramentas de apoio ao estudo.
	2. Orientação técnica	Refere-se à capacidade de antecipar possíveis dificuldades dos estudantes relacionadas à utilização do ambiente de estudo e prever problemas de configuração e dificuldades do estudante com as ferramentas e recursos disponibilizados.

Fonte: elaborado pela autora com referência na dissertação de mestrado Mediação Pedagógica *Online* Amaro (2012).

No conjunto dos textos das obras referenciadas, os autores compartilham experiências inovadoras e buscam romper com a lógica de práticas pedagógicas tradicionais. Kenski (2009, p.14) pontua que uma significativa mudança na qualidade da educação não está meramente ligada a “equipamentos e máquinas, estruturas e serviços, legislações regulatórias e programas diferenciados” esses aspectos no conjunto são indispensáveis e urgentes, ao mesmo tempo, significativos para dar “um novo rumo à educação do país”.

Da linguagem verbal (oral e escrita) à linguagem digital (verbal, sonora, visual e audiovisual), da comunicação assíncrona à comunicação síncrona, em menos de meio século, as tecnologias modificaram significativamente os modos de comunicação da sociedade e, conseqüentemente, o cenário educacional (CORTELAZZO, 2009). A autora chama a atenção para os processos comunicativos em ambientes de aprendizagem e destaca que, na Grécia Antiga, o docente desenvolvia atividades em espaços livres (jardins, ruas, mercados) com seus alunos pautados em uma prática maiêutica<sup>17</sup>, em que o diálogo era elemento central. Com a evolução histórica, já no final do século XIX, a relação professor-aluno se estabelecia em espaço próprio (sala de aula, lousa), por um período determinado de tempo e com os mesmos recursos o docente trabalhava diversas temáticas.

A sociedade atual e as novas demandas econômicas e sociais relacionada a outros fatores (necessidade de otimização do tempo e distância, necessidade constante de novas formações, as novas tecnologias, entre outras) exigem processos educativos mais interativos e, conseqüentemente, mediados por tecnologias. Das três épocas apresentadas, na antiguidade e no final do século XIX, observa-se que os processos estiveram centrados em modelos tradicionais, centrados no professor.

Na atualidade, as exigências socioeconômicas, as distâncias e outros obstáculos impõem, em certo grau, a docência mediada, isto é, o professor utilizando os meios de comunicação discretos e/ou as tecnologias digitais que permitem a integração e a convergência de diferentes linguagens como suporte para a sua ação educativa (CORTELAZZO, 2009, p. 17).

Diante dessas novas demandas, com foco na docência *online*, o professor deve romper com a lógica de ensino unidirecional/tradicional e estar preparado para assumir diferentes funções. O professor rompe também com a lógica da unidocência e assume múltiplas funções (professor tutor, professor autor, professor expositor). Além disso, o professor também terá

---

<sup>17</sup> Na filosofia socrática, arte de levar o interlocutor, através de uma série de perguntas, a descobrir conhecimentos que ele possuía sem que o soubesse. - <http://www.dicio.com.br/maieutica/>

que adquirir novas competências e desenvolver habilidades sociais que contribuam para práticas de interação e de construção coletiva.

Silva (2012, p.11), em uma pesquisa interinstitucional, com a participação de onze pesquisadores brasileiros e um português, trata a formação de professores para a docência *online* com o objetivo de compreender que: “na competente mediação docente não há educação autêntica”. Este estudo surge demarcado no processo de grande crescimento da educação a distância brasileira, principalmente pelos processos de educação *online*. Silva (2012) relata que esse conjunto de pesquisadores elaborou um curso de especialização que resultou em uma obra organizada em diferentes capítulos os quais abordam três blocos temáticos importantes da formação para a docência *online*: Fundamentos – conjunto de reflexões acerca dos conteúdos na cibercultura, aspectos das políticas em educação, psicologia da aprendizagem, comunicação e mediação docente; Dispositivos e interfaces – reúne reflexões concernentes ao ambiente virtual de aprendizagem, multimídia e *internet* sempre associados como elemento de formação docente. O terceiro bloco temático, Prática pedagógica – apresenta aspectos do desenho didático, da relação entre docência e avaliação; e do ensino e pesquisa.

A primeira delas é a vinculação primordial da modalidade *online* com a dinâmica cibercultura, isto é, com ambiência sociotécnica mediada pelo computador e congêneres. Situou-se aí a educação *online* como expressão da cibercultura e evidenciaram-se suas implicações nos processos de aprendizagem [...] A segunda parte do livro enfocou a *internet* enquanto incubadora de mídias ricas em potencialidades para a educação *online* [...] a prática pedagógica na modalidade *online* foi ampla e profundamente discutida (SILVA, 2012, p. 23-24).

Os três blocos temáticos coincidem com as diferentes funções e “frentes” necessárias para atuar na docência *online*, cujo contexto de sociedade digital desafia constantemente o professor a repensar sua prática.

Em outro coletivo de pesquisadores, Silva, Pesce e Zuin, (2010, p. 25) contribuíram significativamente com os estudos sobre a educação *online*, principalmente apontando um rico debate sobre os processos de formação e as questões didáticas metodológicas. Os estudos evidenciaram o potencial pedagógico da EOL em virtude da diversidade de possibilidades e dos diferentes formatos que se podem estabelecer. Os autores destacam “que a complexidade da educação na modalidade *online* não pode ser analisada a partir de um único enfoque teórico, de uma única posição ideológica”. Assim, os diferentes pesquisadores expressam

distintas reflexões sobre os processos de educação *online* e é nessa diversidade de reflexões que subsidiam ações inovadoras.

Nos estudos de Mill (2012), o pesquisador trabalha com o termo docência virtual e busca discutir a docência na perspectiva crítica na pesquisa resultante do seu estudo de doutoramento. O autor discute o processo do trabalho pedagógico, a relação da sala de aula como espaço singular para o ensino-aprendizagem e a atuação docente associada aos ambientes virtuais de aprendizagem. Além do tema principal, docência virtual, o estudo aproximou outros três conceitos: aprendizagem, gestão e mediação tecnopedagógica. De maneira especial, as tecnologias como meios de trabalho do docente da educação a distância mediada pela telemática (tecnologias de informação e comunicação).

A organização do estudo de Mill se desdobrou em diferentes categorias, como: a organização da modalidade a distância no Brasil; um mapeamento teórico conceitual do espaço e tempo na perspectiva capitalista; um posicionamento crítico sobre a caracterização do tutor virtual categorizado como “teletrabalhador”; a relação entre teletrabalho, tecnologia e relações sociais de sexo; levantamento de aspectos positivos e negativos sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio da telemática; os benefícios e implicações do teletrabalho docente; as possibilidades de inovação no meio acadêmico-científico com a utilização da telemática (*Internet*).

O estudo de pós-doutoramento de Toschi (2011) se propôs a investigar a docência *online* nos ambientes virtuais de aprendizagem do estágio docente com apoio de bolsistas de iniciação científica do curso de Pedagogia, resultando em levantamentos e revisões sistemáticas sobre a docência *online*. Em 2011, o relatório acadêmico<sup>18</sup> foi concluído e constituído de três textos inéditos: A docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Educação a distância – políticas e condições de trabalho docente e Docência *online* e presencial – similitudes e divergências. O estudo tem base qualitativa e busca organizar a pesquisa a partir de levantamentos de textos, de leituras, organização e análise de referências teóricas que tratam da temática docência *online* e presencial. O primeiro texto discutiu as similitudes e divergências entre a docência *online* e a presencial, buscando caracterizar a especificidade de cada uma, tomando como referência a “Educação”, e não somente as modalidades: presencial e a distância. A pesquisadora apresenta o cenário atual do magistério e o crescimento dos cursos de graduação na modalidade a distância, discorre sobre os temas – “Educação e *Internet*” e “O que são Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a característica

---

<sup>18</sup> Relatório acadêmico cedido gentilmente pela Prof<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi com intuito de contribuir com este estudo em construção.

da virtualidade” e amplia a compreensão de que as docências presencial e *online* apresentam características próprias. O quadro construído por Voigt e Leite e apresentado por Toschi (2011, p.17) ilustra as principais características do docente presencial e *online*, entretanto, assim como afirmou a pesquisadora, não consegue demonstrar toda a complexidade da docência e sua ação, mas de algum modo o quadro contribui para demonstrar as distinções de cada uma das modalidades, assim como para possibilitar reflexões acerca de cada um dos tópicos assinalados nesse quadro.

**Quadro 6 - Diferenças entre o Professor Presencial e Professor na EaD**

<b>PROFESSOR PRESENCIAL</b>	<b>PROFESSOR DA EAD</b>
* De <b>mestre</b> (que controla e administra as aulas).	* Para <b>parceiro</b> (prestador de serviços quando o aluno sente necessidade. Ou conceceptor – realizador de materiais).
* Só se atualiza em sua área específica;	* Atualização constante, não só de sua disciplina;
* Passar do monólogo sábio de sala de aula;	* Para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, <i>e-mails</i> , telefone, etc;
* Do monopólio do saber;	* À construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa;
* Do isolamento individual;	* Aos trabalhos em equipes interdisciplinares e complexas;
* Da autoridade	* À parceria;
* Formador – orienta o estudo e a aprendizagem, ensina a pesquisa, a processar a informação e a aprender...	* Pesquisador – reflete sobre sua prática pedagógica, orienta e participa da pesquisa de seus alunos...

Fonte: Toschi (2011, p.17).

Com referência ao quadro, o professor presencial reproduz a concepção tradicional de educação e esse mesmo professor atua ou atuará na modalidade a distância. Neste sentido essa distinção demonstra que o professor *online* terá que atuar em novas perspectivas que não sejam a da lógica tradicional, uma vez que na EaD o professor deixa de ser o detentor do saber e passa à condição de mediador do conhecimento. Toschi (2011, p. 17) destaca que a “diferenciação é apenas didática, pois é possível encontrar aspectos citados nas duas formas de ensinar. As similitudes e divergências entre a educação presencial e a educação a distância são mais definidas pelos processos metodológicos dos docentes”. A pesquisadora chama atenção às oposições entre conservador/tradicional/modernas tecnologias e inovação/cuspe e giz, essas oposições podem ocorrer, entretanto, inovar não é apenas inserir tecnologias em sala de aula presencial, assim como na modalidade a distância não é manter a mesma lógica de transmissão de conteúdo via ambiente virtual de aprendizagem. É necessário que o professor apresente competências (de conteúdo, metodológicas, tecnológicas, de *design*, de tutoria, de gestão/coordenação/administração) e desempenhe funções (pedagógica, social,

gerencial, tecnológica) para que seja possível corresponder às demandas necessárias da modalidade a distância.

Uma vez caracterizada as diferenças do professor presencial e do professor *online*, o texto “Docência *Online* e Presencial – Similitudes e divergências” apresenta um cenário de crescimento da Educação a Distância no Brasil, bem como as questões legais e de política de indução para a formação de professores que interferiram sobremaneira na expansão da EaD no país. O estudo apresenta um conjunto de autores<sup>19</sup> que oferecem aporte teórico para compreender a docência *online* e suas especificidades: a mediação pedagógica, a multiplicidade de atividades, a autoria e a coautoria, a pré-disposição para aprendizagens contínuas, a interatividade, a multirreferencialidade (multiplicidade de profissionais), a relação do teletrabalho. Estes são alguns aspectos referenciados e que abarcam à docência *online*. Ainda como síntese do estudo, a pesquisadora apresenta o quadro “caracterização da docência *online* e presencial” que, ao mesmo tempo, relaciona as duas modalidades e propõe um exercício de reflexão sobre as “Similitudes e divergências”.

**Quadro 7 - Caracterização da Docência *Online* e Presencial “Similitudes e Divergências”**

<b>Aspectos</b>	<b>Docência <i>online</i></b>	<b>Docência presencial</b>
<b>Tempo e espaço</b>	Flexibilidade. Assíncrona, não presencial.	Tempo e espaços fixos
<b>Forma de organização do trabalho</b>	Coletivo e multidisciplinar na sua elaboração e execução, em equipe sempre. Forte caráter taylorista.	Pode ser individual e coletivo na sua elaboração e execução.
<b>Produção de materiais</b>	Produção pelos docentes devido aos direitos autorais.	Os docentes podem produzir textos didáticos ou usar artigos e livros.
<b>Planejamento do curso</b>	Coletivo e com muita antecedência. Todos os detalhes devem ser previstos. Exigência de novos espaços, tempos e recursos para desenvolvimento dos cursos, tais como planejamento total e prévio do curso, elaboração dos materiais, definição prévia de aspectos tecnológicos.	Pode ser elaborado antes ou durante o desenvolvimento do curso. Diferentemente dos cursos <i>online</i> , os presenciais podem ser planejados individualmente por apenas um professor, que tem mais autonomia no planejamento do curso.
<b>Desenvolvimento da aula</b>	As atividades da EaD são desenvolvidas em sistema de polidocência, isto é, por um conjunto interdependente e multidisciplinar de docentes (MILL). Professor coletivo (BELLONI)	De responsabilidade do professor
<b>Regulamentação da profissão</b>	Fraca ou ausente regulamentação trabalhista da profissão, sem plano de carreira e falta de amparo sindical. Falta de regulamentação pedagógica da	Profissão regulamentada, com planos de carreira e defesa de sindicatos de docentes.

<sup>19</sup> Autores já referenciados neste projeto

	duração das aulas, do preparo dos materiais.	
<b>Composição da categoria profissional</b>	Composta por professores, tutores, professores autores, coordenadores de polos e suporte técnico.	Composta por professores e gestores escolares.
<b>Espaço da aula</b>	Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e toda <i>Internet</i> .	Salas de aula, laboratórios, visitas técnicas, e outros espaços físicos.
<b>Relação professor aluno</b>	Individualizada e mediada por tecnologias. Tudo é escrito e exige mais tempo do professor. Turmas grandes aumentam em demasia o trabalho do professor, pois os alunos apresentam suas dúvidas por escrito e nem sempre, a depender do número de alunos, o professor ou tutor tem condições de responder a todas elas.	Presencial, face a face. As falas docentes, em geral, são coletivas e se destinam a qualquer número de alunos. Turmas grandes dão menos chances ao aluno de se expor, de apresentar dúvidas e, para o professor, dificultam o desenvolvimento da aula e a correção de trabalhos.
<b>Formação dos professores e tutores</b>	Quase ausente. Em geral, os docentes possuem apenas a formação para a docência presencial.	Cursos de licenciatura e estágio supervisionado.
<b>Vínculo empregatício e remuneração</b>	Em geral, o pagamento tem sido em forma de bolsas, como na UAB, e também como trabalho parcial e temporário. Na EAD, o não registro tem sido regra e o registro exceção. O trabalho é visto com “bico”.	Nas escolas públicas, acesso via concurso público, e nas privadas, contrato de trabalho, com registro profissional. O não registro é considerado distorção.
<b>Tutoria</b>	A maioria dos docentes é de tutores, que recebem salário menor, são menos reconhecidos profissionalmente e mais explorados. Atua com os alunos sem a intervenção dos professores responsáveis ou autores. No entanto, por estarem mais próximos dos alunos (virtualmente ou presencialmente) são os que mais criam vínculos afetivos com os estudantes.	Não existe tutoria. Pode haver auxiliar de sala ou professor assistente, que também recebem salário ou bolsa menor do que o do professor. Sempre atua com o professor responsável.
<b>Funções docentes</b>	Uso intenso das TIC. Segmentação do ensino em múltiplas tarefas. O professor exerce as tarefas de preparar e elaborar textos das unidades curriculares em diferentes suportes, com a ajuda de técnicos em informática. As funções de orientação e de atendimento aos alunos são realizadas pelos tutores, mediatizada, em geral, pelas tecnologias de informação e comunicação.	O professor é figura central e pode desenvolver todas as tarefas do ato docente de forma isolada. Seleciona, organiza, transmite os conhecimentos e dá orientações em contatos individuais e coletivos.

Fonte: Toschi (2011) A Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - Relatório Acadêmico Pós-Doutorado – Universidade de Brasília

Valadares (2011), apoiado nas ideias de Brooks e Brooks (1997, 1999), parte da visão construtivista do conhecimento e da sua aprendizagem para elencar o papel do professor:

Procurar conhecer e ter em linha de conta, permanentemente, os pontos de vistas dos alunos;  
 Proporcionar atividades suscetíveis de desafiar as suposições dos alunos;  
 Colocar problemas cuja relevância seja reconhecida pelos alunos;  
 Conceber as suas estratégias com base em conceitos iniciais amplos e abrangentes;  
 Avaliar a aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino à medida que este vai decorrendo e numa perspectiva o mais possível formadora. (VALADARES, 2011, p. 101).

Nesse rol de possibilidades, o professor na docência *online* deverá apresentar competências suficientes para que seja possível colocar em prática os aspectos assinalados e para cada um desses temas caberá ao docente planejar de forma concreta o percurso de aprendizagem dos seus estudantes. Valadares (2011, p.105) explica que o papel que o professor tem de desempenhar na EaD, para que sejam criados bons ambientes construtivistas e investigativos *online*, exige muito mais que competências científica e didática sobre as temáticas que ensina, e recorre a outras três dimensões que são necessárias ao docente *online*. São elas: competências tecnológicas, competências de *design* e competências tutoriais. (GARCIA, 2006, p.24-38 apud VALADARES, 2011, p. 105).

O professor na docência *online* assume papéis e funções que são inseparáveis das competências essenciais. Na Educação *Online* o professor deve ter: a) competências sobre o conteúdo a ensinar; b) competências metodológicas; c) competências tecnológicas; d) competências de tutoria; e) competências de gestão, de coordenação ou de administração Valadares (2011, p. 141-142). Essas competências, referenciadas por Valadares a partir dos estudos de Garcia, serão desempenhadas na docência *online* com maior nível de exigência do que no modelo presencial, “As competências que se exigem ao professor de ensino a distância transcendem as que classicamente são exigíveis no ensino presencial” (VALADARES 2011, p. 141).

Para atuar na docência *online*, o professor, de um lado, deverá apresentar um conjunto de competências, e de outro, desempenhará papéis e funções que estão fortemente relacionados às competências exigidas.

Associada às competências apresentadas, o docente *online* desempenhará até três funções: 1) concepção (*design*), organização e gestão do plano docente; 2) a função social; 3) função técnico-pedagógica e intelectual. Essas três funções se aproximam das quatro funções



apresentadas por Teles (2009): função pedagógica, função gerencial, função social e função de suporte técnico.

O professor na docência *online* assume papéis e funções que são indissociáveis das competências necessárias para atuar em processo de educação *online*. A concepção (*design*), organização e gestão do plano docente relacionam-se a um conjunto de ações e atividades sobre a concepção da disciplina, principalmente nos aspectos de planejamento, organização e gestão do plano de ensino. A função social envolve aspectos pedagógicos, interpessoais e organizativos e, neste papel, o professor cria um ambiente favorável e agradável, estimula o diálogo e faz os encaminhamentos para o estabelecimento de comunidade de aprendizagem. Na função denominada técnico-pedagógica e intelectual, o professor atua com ações próprias do ensino, cabendo a ele apresentar e mediar conteúdos, costurar e sintetizar a discussão do grupo, apresentar *feedback* explicativo e outras ações relacionadas a aspectos técnico-pedagógico e intelectual.

Alinhado às funções e aos papéis do docente *online*, Valadares, inspirado nos estudos de Anderson (2004, p. 274 apud VALADARES, 2011), destaca a presença social, presença cognitiva e presença docente, que são essencialmente significativas na constituição dos processos comunicativos em ambientes *online*, assim como na ação docente dos processos educativos.

A presença social possibilita a comunicação afetiva e aberta na relação aluno-professor “trata-se de criar um ambiente comunicativo e colaborativo em que os alunos se sintam confortáveis e à vontade para a livre expressão e partilha das suas ideias” (VALADARES, 2011, p. 124). A presença social associa-se à função social e nela o docente *online* lança mão dos indicadores de afeto, como o recurso de humor, expressão de emoção, de apreço e de acordo. A presença cognitiva está relacionada aos conteúdos programáticos e ao ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico. A terceira presença é a docente ou presença de ensino, nela o professor tem participação fundamental na concepção e no desenvolvimento do processo educativo. Esta última presença se aproxima da função pedagógica e gerencial do docente *online*.

Nesse capítulo contextualizou-se a tessitura teórica sobre a docência *online*, bem como discutiu a docência conceitualmente e as diferentes contribuições para a docência *online*. O próximo capítulo, Percurso Metodológico, apresenta o delineamento metodológico adotado neste estudo e será exposto em subseções com intuito de promover maior compreensão e organicidade.

### 2.3 A Concepção sobre a Docência *Online*

Do latim *conceptio* advém o termo concepção<sup>20</sup>, no entanto, trata-se de um termo que carrega consigo múltiplos significados. Por efeito, tal característica reforça a polissemia do termo uma vez que se apresenta com mais de um sentido. Em virtude dos diferentes sentidos o termo é adotado em diversas áreas e, igualmente, é amplamente utilizado. Por exemplo, na área biológica está ligado à ideia de procriação e assume o sentido de gerar, de forma figurada nas artes, por um processo de criação abstrata ou concreto, pode-se conceber uma obra, uma arte. No campo do conhecimento associa-se a capacidade do indivíduo de compreender ou perceber fatos concretos ou subjetivos, igualmente, a compreensão de teorias. Em pesquisa em educação e na área educacional o termo é amplamente utilizado e associa-se desde a concepção de um planejamento, um projeto, um plano de aula até a compreensão mais aprofundada das concepções pedagógicas e ligadas as teorias de educação.

De acordo com Nascimento (2012, p.47), o termo concepção denota “capacidade, ato ou consequência de compreender, perceber alguma coisa”. Nesta mesma linha busca-se compreender a concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília. Deste modo, o termo concepção adotado pauta-se no sentido da compreensão, na “faculdade de compreender” os aspectos que envolvem docência *online* desses professores. Do mesmo modo, essa compreensão fundamenta-se nos pressupostos da educação *online* referenciadas por Morgado (2001) e, nos aspectos que envolvem o papel do professor *online* Morgado (2001), Teles (2009).

A discussão teórica acerca do termo concepção referenciada no estudo de Alcântara (2012) contribui para ampliar um pouco mais as questões contextuais do termo em relação à concepção de professores e sistematiza-se nos pontos elencados abaixo:

- Conhecer concepções de professores é descobrir o que os mesmos pensam num determinado tempo e igualmente, perceber suas práticas;
- Envolve um processo de construção, por meio de elaborações de informações aprendidas e apreendidas no decorrer do processo;
- Decorrente de sua prática profissional possibilita (re) elaborar novos saberes e novas condutas pedagógicas;

---

<sup>20</sup> “Concepção” | s. f. 1. .Ato de conceber (sentido próprio e figurado). 2. Faculdade de conceber, de compreender, de idear. 3. Imaginação, fantasia. 4. Criação (de obra de engenho), in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/concep%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 21-07-2015]

- Que concepções estabelece uma forte relação com o conhecimento, ideia e opinião dos sujeitos;
- Constitui-se também em um corpo de conhecimento resultante da experiência do docente;
- Envolve situações atuais e reais, apoiada pelos saberes dos sujeitos;
- A concepção pode estar suscetível ao contexto que o professor está inserido e pode ser reconstruída de acordo com os saberes (conceitos e valores) pelo modo de agir do sujeito;
- Crenças, conceitos, significados, regras, imagens mentais e preferências, são elementos que compõe a concepção como estruturas mentais (conscientes e inconscientes).

Com referência nos pontos elencados e, alinhado aos pressupostos que envolvem a docência *online* neste estudo, a investigação assume um olhar sobre a docência *online* dos professores com intuito de desvendar e compreender suas práticas. Considerando que seu envolvimento na Educação *Online* na universidade, seja pela modalidade a distância ou pelo uso de tecnologias, em especial, o ambiente virtual de aprendizagem na modalidade presencial, exigiu do professor um processo de construção para novas aprendizagens, demandou também a (re)elaboração de novos saberes e novas condutas pedagógicas e que as experiências adquiridas contribuíssem para formar um novo conjunto de conhecimento resultante da sua experiência docente, e ao mesmo tempo, influenciaram-se pelo contexto institucional de implantação da utilização do ambiente virtual de aprendizagem e da modalidade a distância, sendo essas mudanças significativas na postura e conduta desses professores, uma vez que a sua concepção pode estar suscetível à mudanças e pode ser reconstruída a medida em que passa por novas experiências.

Segundo Nascimento (2012, p.48), a concepção se define “como um conjunto de posicionamentos que o professor possui, acerca dos seus alunos, acerca de seus saberes científicos e acerca da sua prática, tendo uma natureza cognitiva.”. Neste sentido, as concepções de professores podem assumir um cenário organizador dos conceitos dos sujeitos e que determina a forma de abordagem da realidade, conectando as atitudes, as expectativas e o entendimento de que cada um tem acerca do que constitui o seu papel em determinada situação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Primeira e primordialmente, você deve explicar como está se dedicando à observação de um caminho metodológico rigoroso. O caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos da pesquisa. Igualmente importante será a dedicação aos procedimentos formais e explícitos ao realizar a pesquisa (YIN, 2010, p.23).

Com intuito de demonstrar maior compreensão e organicidade o capítulo a seguir se constitui nos tópicos: Perspectiva Metodológica; Objetivos; Campo de Pesquisa; Operacionalização prévia da Pesquisa; Caracterização e Delimitação dos Sujeitos da Pesquisa; Participantes da Pesquisa; Os Cursos de Licenciatura; Instrumentalização da Pesquisa; Questionário – A Construção do Corpus; Elaboração e Organização do Questionário; Validação do Questionário; Entrevista – A Construção do Corpus; O Roteiro; TCLE para a Entrevista; Coleta de Dados; A Coleta via Questionário *Online*; A Coleta via Entrevista Individual; Procedimentos para a Análise dos Dados; O Tratamento do Questionário e os Critérios de Análise; O Tratamento das Entrevistas e Critérios de Análise. A última seção apresenta algumas considerações sobre o percurso metodológico.

#### 3.1 Perspectiva Metodológica

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento (GIL, 2011, p.8).

Os autores, Bauer e Gaskell, (2005), apresentam a distinção entre as quatro dimensões<sup>21</sup> na investigação social e, de forma sintética e didática, explicam que essas dimensões descrevem o processo de pesquisa no que concerne a combinações do delineamento da pesquisa, da geração de dados, da análise dos dados e dos interesses do conhecimento. Os autores defendem que a escolha dessas quatro dimensões deve ser relativamente independente por parte do pesquisador. Embora a escolha seja independente, as dimensões estão fortemente inter-relacionadas.

---

<sup>21</sup> Princípios do delineamento; Geração de dados, Análise dos dados e, Interesses do conhecimento.

Esta investigação delimitou-se na temática *Docência Online* e se organizou metodologicamente com o objetivo de assegurar o rigor científico que se faz necessário para consolidar a produção de novos conhecimentos. Deste modo, neste estudo optou-se pela abordagem qualitativa, por meio de estudo multicasos e instrumentalizada por questionário e entrevistas. A investigação pautou-se no objeto de estudo *Docência Online* e na problematização *Qual a concepção de docência dos professores que atuam na educação online na Universidade de Brasília?*.

Creswell destaca que a “pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (2010, p. 26). Por conseguinte, justifica-se a escolha dessa abordagem em virtude de sua capacidade de compreender a natureza de um determinado fenômeno, ao mesmo tempo, pela proximidade do pesquisador com o fenômeno a ser estudado. Nesse estudo a concepção de docência *online* dos professores da UnB.

Os autores, Bauer e Gaskell esclarecem que “a escolha qualitativa ou quantitativa é primariamente uma decisão sobre a geração dos dados e os métodos de análise, e só secundariamente uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento” (BAUER; GASKELL, 2005, p. 20). Com essa abordagem buscou-se compreender questões e procedimentos que emergem dos dados coletados, da análise dos dados indutivamente construídos considerando as particularidades e as interpretações realizadas ao longo da pesquisa.

Creswell (2010, p. 25) destaca que “A seleção de um projeto de pesquisa é também baseada na natureza do problema ou na questão de pesquisa que está sendo tratada, nas experiências pessoais dos pesquisadores e no público ao qual o estudo se dirige”. Com referência nesta argumentação, ressalta-se que o tema docência *online*, no Brasil, é muito pouco pesquisado, sobretudo na Universidade de Brasília. Assim, diante desta constatação acatou-se o desafio de explorar a temática em questão e, por meio de um processo de investigação científica desvelar o fenômeno da docência *online*, principalmente, em sua concepção na UnB.

Em virtude da ausência de pesquisas anteriores na própria universidade, especificamente sobre a docência *online*, este estudo assumiu o imenso desafio de construir um percurso teórico-metodológico para o tema. Em aspecto teórico buscou-se referências em um conjunto de pesquisadores que trazem contribuições sobre os processos constitutivos e formativos da docência *online*: Morgado (2001, 2005), Teles (2009); Cortelazzo (2009); Silva (2012); Mill (2012); Toschi (2013) e Valadares, (2011). Respectivamente, esses autores

discutem os novos papéis para o professor na pedagogia *online*, a docência no escopo da aprendizagem em *e-learning*, dos ambientes de aprendizagem *online*, da docência *online*, da docência virtual, dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos ambientes construtivistas e investigativos.

Considerando aspectos referentes à estratégia de investigação, Creswell (2010, p. 35) pontua que “o pesquisador não apenas seleciona um estudo qualitativo, quantitativo ou de método misto”. É o próprio pesquisador que decidirá sobre um tipo de estudo dentro de uma das três abordagens de investigação. Relacionada à estratégia qualitativa, optou-se pelo estudo de caso explicitado pelo autor por:

Uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período prolongado (STAKE, 1995 apud CRESWELL, 2010, p. 38).

Entretanto, Yin (2010, p. 41), esclarece que “o método de estudo de caso não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”, mesmo que possa ser reconhecida entre a variedade de opções da pesquisa qualitativa” fazendo referência a Creswell e destacando essa observação de forma importante sobre esse aspecto, para o autor, por suas características, o estudo de caso tem lugar diferenciado na pesquisa.

Além disso, o estudo de caso, na acepção de Robert Yin “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). Igualmente, essa investigação se constrói em um amplo contexto de crescimento da educação superior e da Educação a Distância brasileira - fenômeno contemporâneo - e tem em vista um grupo de professores que utilizam tecnologias e desenvolvem processos de comunicação humana - contexto de vida real - mediados por computador. Neste sentido, essa investigação, por meio do estudo de caso, será significativa para o aprofundamento do fenômeno pesquisado - a “Docência *Online*”.

O estudo de caso, denominado por Yin (2010, p. 41), “inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos”. Por se tratar de uma pesquisa que investiga um mesmo fenômeno a concepção de docência, mas em diferentes cursos de uma mesma universidade decidiu-se por adotar estudo de casos múltiplos. Também, os procedimentos de casos

múltiplos não se atêm somente às informações de um curso, mas proporciona maior abrangência dos resultados.

### 3.2 Objetivos

A pesquisa científica em seu significado mais simplista busca a construção de novos conhecimentos. Gil explica que “etimologicamente, ciência significa conhecimento”, entretanto, aponta a discordância do termo uma vez que há outros campos de conhecimento “o conhecimento vulgar, o religioso e, em certa acepção, o filosófico” (GIL, 2011, p. 2). Entretanto, a ciência apresenta uma característica singular que é o conhecimento científico. Esse se constrói por meio de método e procedimentos referentes a um determinado fenômeno ou objeto de estudo.

Além da definição do objeto de estudo e de sua problematização, a declaração de objetivos compõe uma das etapas da pesquisa científica. Para Creswell, a “**declaração de objetivo** apresenta os objetivos, a intenção ou as principais ideias de uma proposta de estudo.” (CRESWELL, 2010, p. 143, grifo do autor). Diante do objetivo delineado o pesquisador indica a sua meta e torna clara a sua intenção sobre o objeto de estudo e subsidia o percurso metodológico da pesquisa. Do mesmo modo, a fim de atingir o objetivo central e de modo a organizar as fases que integram esta pesquisa, foram selecionados os objetivos declarados a seguir.

#### **Objetivo Geral**

Investigar a concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília.

#### **Objetivos Específicos**

- Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília;
- Identificar a concepção de docência *online*, a partir das competências necessárias para atuar na educação *online*;
- Identificar os elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação na docência *online*;

### 3.3 Campo de Pesquisa

Trata-se de uma renomada instituição de ensino superior, Universidade de Brasília<sup>22</sup>, constituída por 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados. O campo desta pesquisa se concentrou especificamente junto a professores e colaboradores que atuaram nos cursos de graduação a distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na UnB, a oferta de curso superior a distância está designada a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância<sup>23</sup> - DEGD. Essa diretoria, hierarquicamente, está subordinada ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG), suas ações são desenvolvidas com base em reuniões colegiadas entre as coordenações dos cursos.

### 3.4 Operacionalização prévia da Pesquisa

A etapa de operacionalização prévia da pesquisa se construiu concomitante à elaboração do Projeto de Qualificação. Teve como objetivo contatar os cursos e obter a autorização antecipada do órgão gestor da Universidade para, posteriormente, acessar individualmente cada curso de licenciatura a distância.

Em primeira etapa, foram solicitados à equipe administrativa da Diretoria de EaD/UnB os contatos dos coordenadores dos oito cursos de licenciatura a distância. De posse dos dados, foram elaboradas pela própria pesquisadora nove cartas nominiais de “Solicitação de Consentimento para a realização de Pesquisa Científica” e, posteriormente, aprovada e assinada em conjunto com o professor orientador, conforme apêndice A e B.

A segunda etapa consistiu no contato, em primeira instância, com a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância, autoridade representativa da EaD na UnB para consentimento da realização da pesquisa na instituição e, posteriormente, procedeu-se contato com cada coordenação de curso. Nessa etapa, foi encaminhado um *e-mail* aos coordenadores

---

<sup>22</sup> A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962. Atualmente, possui 2.445 professores, 2.630 técnicos-administrativos e 28.570 alunos regulares e 6.304 de pós-graduação. É constituída por 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados. Oferece 109 cursos de graduação, sendo 31 noturnos e 10 a distância. Há ainda 147 cursos de pós-graduação stricto sensu e 22 especializações lato sensu. Os cursos estão divididos em quatro campi espalhados pelo Distrito Federal: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina, Ceilândia e Gama. Os órgãos de apoio incluem o Hospital Universitário, a Biblioteca Central, o Hospital Veterinário e a Fazenda Água Limpa. Sobre a instituição <http://www.unb.br/sobre>

<sup>23</sup> A Diretoria de Ensino de Graduação a Distância é responsável por orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades da Universidade de Brasília - UnB, para a oferta regular dos cursos de graduação a distância e integração das ofertas nas unidades acadêmicas. É também a Diretoria de EaD que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Sistema UAB/CAPES – principal fonte de fomento. Sobre a Diretoria de EaD <http://www.ead.unb.br/index.php/apresentacao>



de curso com esclarecimento sobre a proposta da pesquisa e solicitação de agendamento para uma breve conversa, para maior detalhamento do plano de pesquisa e obtenção da autorização requerida junto aos cursos.

Ao contatar as coordenações dos oito cursos, de imediato houve resposta da coordenação do curso de Letras que reencaminhou o contato da coordenadora recém-empossada. Outros três cursos (Artes Visuais, Geografia e Educação Física) atenderam à solicitação. Todavia, o curso de Educação Física autorizou imediatamente a pesquisa, acredita-se que em virtude da atuação da pesquisadora nesta faculdade. Os cursos de Biologia, Música e Teatro não responderam ao *e-mail*. Nestes casos, realizaram-se várias tentativas de contato, via telefone, nas respectivas secretarias, nos casos infrutíferos, foram realizadas visitas *in loco* nesses cursos, para dialogar com seus coordenadores para apresentar a proposta de pesquisa e obter a formalização da autorização. Registra-se que, o curso de Pedagogia da instituição não se manifestou ao *e-mail*, via telefone e a solicitação de agendamento pessoal, a autorização para pesquisar se deu após a defesa e aprovação do projeto de qualificação, com nova incursão junto à coordenação do curso.

Em uma avaliação preliminar, expressa em resposta ao contato com as coordenações de cursos, principalmente os cursos de Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro, a receptividade foi bastante significativa, assim como o reconhecimento sobre a importância da investigação da concepção de docência *online* dos professores da Universidade de Brasília. Não obstante, a coordenação do curso de Educação Física, em virtude da atuação da pesquisadora no curso desde 2008 também foi receptiva quanto à autorização e apoio no contato com o corpo docente. Diante da boa receptividade, se estabeleceu um elo de apoio por parte das coordenações e secretarias de curso para efetivação da etapa metodológica.

### **3.5 Caracterização e Delimitação dos Sujeitos da Pesquisa**

A delimitação dos sujeitos da pesquisa teve como público alvo, prioritariamente, os professores participantes das ofertas de disciplinas dos oito cursos de Licenciatura a distância (Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro), correspondente às turmas<sup>24</sup> UAB1, UAB2, UAB3 e UAB4. Para essa etapa adotou-se o critério da acessibilidade, ou por conveniência, de acordo com Gil (2011), principalmente,

---

<sup>24</sup> UAB1 (ingresso da turma 2007), UAB2 (ingresso da turma 2009), UAB3 (ingresso da turma 2011), UAB4 (ingresso da turma 2014).

pela característica singular do objeto de estudo à docência *online*. Considerou-se ainda, que a representação desses sujeitos traria contribuições significativas para o tema em estudo, assim como para a Universidade de Brasília e a Educação a Distância no Brasil.

Além disso, o estudo pautou-se na abordagem qualitativa e na seleção intencional, esses dois aspectos coadunam com a argumentação de Creswell (2010, p. 212, grifo do autor) “a ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a **seleção intencional** dos participantes [...] que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”, por isso o estudo se delimitou nos docentes que atuam nos cursos anteriormente referidos.

Na ocasião do projeto de qualificação, realizou-se uma estimativa geral ponderando como referência o quantitativo no cadastro do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB<sup>25</sup>), sendo que os oito cursos totalizavam pelo menos 190 professores pesquisadores. Neste aspecto, buscou-se a somatória das matrizes curriculares dos oito cursos de licenciaturas, resultando em 391 disciplinas, sendo: Artes Visuais - 38; Biologia - 68; Educação Física - 43; Geografia - 39; Letras - 67; Música - 51; Pedagogia - 50 e Teatro - 35. Ainda, para cada disciplina, necessariamente, haveria um professor por disciplina, ou por estimativa, cada professor ministrasse duas disciplinas ao ano, sendo assim, a expectativa de que pelo menos 195 professores estariam envolvidos anualmente em cada curso.

Do contato com as planilhas extraídas do SisUAB e da plataforma moodle verificou-se que os usuários cadastrados com perfil de professor totalizavam 506 *e-mails*, sendo: 35 *e-mails* de professores no curso de Artes Visuais, 49 em Biologia; 84 em Educação Física; 37 no curso de Geografia; 37 em Letras; 54 *e-mails* no curso de Música, 66 em Pedagogia, 37 no curso de Teatro e outros 107 *e-mails* não classificados em cursos.

Salienta-se que à época da realização do contato junto às secretarias dos cursos, questionou-se sobre o quantitativo de professores de cada curso, porém, as equipes administrativas não chegaram e/ou não informaram o número exato de professores de seus respectivos cursos. Neste ponto, justificaram que a rotatividade e o fato da semestralidade dos cursos, esses dados sofriam alterações, ou seja, não foi indicado pelos cursos o quantitativo exato de professores em cada curso. Nesse momento, partiu-se para outra abordagem junto à equipe administrativa do DEGD, com o mesmo questionamento sobre o quantitativo de professores por curso. Igualmente foi informada pela equipe gestora da UnB dos cursos de

---

<sup>25</sup> O sistema de informação da Universidade Aberta do Brasil – SisUAB – tem como principal objetivo sistematizar as informações referentes às instituições integrantes da UAB, com seus cursos e colaboradores, bem como aos polos, seus mantenedores e recursos humanos. Plataforma SisUAB Tutorial Para Coordenadores UAB

licenciatura a distância que não havia dados precisos sobre a questão e, talvez, os cursos tivessem tal controle.

### 3.6 Participantes da Pesquisa

Caracterizado e delimitado os sujeitos da pesquisa, em campo, os participantes da pesquisa foram requisitados voluntariamente em dois diferentes momentos. O primeiro momento envolveu a aplicação do instrumento (questionário) submetido aos 506 endereços de *e-mails*, referente ao perfil de professores cadastrado nos oito cursos de licenciatura a distância. Assim, nesta etapa inicial participaram voluntariamente 143 docentes, sendo: 75 professores do quadro efetivo; 65 professores colaboradores (professores externos a universidade) e, 3 professores substitutos. Desses participantes 99 atuaram como Professor Pesquisador I<sup>26</sup>; 28 com perfil de Professor Pesquisador II<sup>27</sup> e 16 declararam o perfil de atuação como Tutor a Distância. O segundo momento, referente à etapa das entrevistas se deu em decorrência do consentimento voluntário de 63 docentes, entretanto, efetivamente somente 20 entrevistas foram realizadas.

Assevera-se que definir com antecedência o número de participantes na pesquisa é tarefa quase que inexecutável, quanto mais em relação ao quantitativo de entrevistados. Isso porque o processo de entrevista envolve aspectos de disponibilidade e colaboração dos sujeitos envolvidos. A esse respeito Duarte (2002, p.143) argumenta que “numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas”. Com efeito, o levantamento preliminar, via aplicação de questionário com recursos *googledocs*<sup>28</sup> foi essencial como estratégia para organizar esse segundo momento da pesquisa.

---

<sup>26</sup> Denominado pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de Junho de 2009 - professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. [...] (Professor/Pesquisador I).

<sup>27</sup> Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, [...] ficará vinculado como Professor/Pesquisador II conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de Junho de 2009.

<sup>28</sup> “Formulário do *Google Docs* é uma ferramenta muito versátil. Ela admite vários usos, como questionário simples, ficha de cadastro, pesquisa de opinião, enquête etc.” TecMundo. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/computacao-em-novem/10484-como-criar-formularios-no-google-docs.htm>. Acesso 05 maio de 2014

### 3.7 Os Cursos de Licenciatura

A trajetória das licenciaturas na Universidade de Brasília teve início, em 2005, com o curso de Biologia, no programa Pró-Licenciatura<sup>29</sup>, concorrendo com o primeiro projeto político pedagógico de graduação a distância. Anteriormente, na universidade ocorriam experiências de livre iniciativa de dois professores<sup>30</sup> que buscavam soluções pedagógicas mediadas por tecnologias para suas disciplinas. Essas ações, iniciadas na década de 1990, ainda que não intencional, décadas depois se alinhavam às diretrizes do governo federal com a utilização de *softwares* livres, buscando formas diferenciadas de promover a inclusão e ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Em decorrência da iniciativa dos professores, Athail Rangel Pulino Filho e Leonardo Lazarte, a universidade adotou a plataforma Moodle<sup>31</sup> como seu ambiente virtual de aprendizagem, a partir de então, iniciou-se uma nova experiência de combinação de modalidades. Em 2015, segundo a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância, no primeiro semestre há cerca de “2 mil cursos/disciplinas e registro de mais de 33 mil contas de usuários cadastrados” na plataforma Moodle.

A efetiva inserção das licenciaturas a distância se deu em 2007, com o primeiro vestibular e a oferta 1.080 vagas distribuídas em seis cursos, sendo: Artes Visuais, Educação Física, Letras/Português, Música, Teatro e Pedagogia. Na mesma ocasião, no Programa Pró-Licenciatura, com a oferta de 1.311 vagas, participaram os cursos de Artes Visuais, Biologia, Teatro e Educação Física. O último vestibular, em 2013, ofertou 1400 vagas, distribuídas nos oito cursos. Nessa trajetória de oito anos das licenciaturas a distância, segundo a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD), em quatro vestibulares, estima-se a oferta superior a 4060 vagas. Ainda se considerarmos a oferta dos cursos de pós-graduação incluídos nos últimos anos, a universidade, teve uma expressiva oferta na modalidade a distância, podendo esses números ultrapassar o quantitativo de sete mil alunos.

---

29 Trata-se de um programa de formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino e sem habilitação legal exigida para o exercício da licenciatura na educação básica, esse programa foi destinado exclusivamente aos professores leigos.

30 Prof. Athail Rangel Pulino Filho, da Faculdade de Tecnologia (Departamento de Engenharia Civil e Ambiental) e Prof. Leonardo Lazarte, do Instituto de Ciências Exatas (Departamento de Matemática).

31 De acordo com o histórico da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância o uso da plataforma Aprender UnB foi iniciado em abril de 2004. A plataforma (<http://aprender.unb.br/>) foi aberta à comunidade no segundo semestre de 2004. De 2005 até o primeiro semestre 2011 esteve sob a administração da Diretoria de Tecnologias de Apoio à de Aprendizagem e do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB). A partir do segundo semestre de 2011 o Aprender está sob a administração da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD). Sobre o histórico institucional disponível em: <http://aprender.unb.br/index.php/iinstitucional>

O expressivo crescimento da Educação a Distância na UnB, assim como as ações de Educação *Online* nos cursos presenciais, na universidade, foi um dos pontos que suscitou o interesse da investigação da docência *online* no âmbito dos cursos da UnB.

Diante da diversidade das áreas de formação em licenciatura, apresenta-se no apêndice desta tese o quadro<sup>32</sup> síntese da proposta de formação de cada um dos oito cursos (Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia, Teatro).

### **3.8 Instrumentalização da Pesquisa**

A pesquisa de natureza qualitativa instrumentalizou-se por meio da aplicação *survey*, questionário de levantamento de campo e de entrevistas individuais. Explica Silva (2012, p.19) que “o questionário é um instrumento de investigação que coleta informações acerca do objeto de estudo”. Neste estudo, a aplicação do questionário teve como objetivo levantar informações referentes ao perfil dos professores que atuam na docência *online* na universidade e sua elaboração considerou o primeiro e segundo objetivo específico da pesquisa. De modo complementar e, relacionado ao terceiro objetivo específico, adotou-se também a técnica de entrevista que, segundo Gil (2011, p. 109), conceitua-se “entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

As técnicas empregadas na pesquisa apresentam características semelhantes, isto é, ambas se caracterizam por um conjunto de questões. Entretanto, se diferenciam quanto a sua estrutura e forma de operacionalização.

O questionário apresenta-se mais estruturado e exige do pesquisador maior rigor em sua construção e aplicação, depois de estruturado demanda um nível moderado de monitoramento e baixo nível de interação por parte do pesquisador com os respondentes.

A entrevista, de outro modo, apresenta-se mais flexível em sua construção e aplicação, caracteriza-se “por um roteiro de perguntas abertas e gerais, elaboradas com pouco rigor e organização” afirma (SILVA, 2012, p.14), no entanto, ainda que flexível não desarticulado e descontextualizado do objeto de estudo e seus objetivos. A etapa de operacionalização da entrevista demanda participação ativa do pesquisador com o entrevistado e pauta-se na interação entre os sujeitos.

A escolha das técnicas, para além da recolha de dados e complementação entre os instrumentos, especialmente, as entrevistas individuais tiveram por finalidade dar voz aos

---

<sup>32</sup> Disponível no link: <http://www.ead.unb.br/index.php/graduacao>

professores acerca de sua concepção de docência *online*, assim como oportunizar momentos de interação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa corroborando com a argumentação de Gil (2011, p.109) que essa técnica favorece a interação social.

Diante à característica dos instrumentos selecionados os dados foram tratados, demonstrados e analisados por meio de processos quantitativos e qualitativos. No questionário adotou-se a representação gráfica e descritiva e nas entrevistas a transcrição e sistematização das falas coletadas. Ainda, em virtude da característica e particularidade de cada instrumento - questionário e entrevista individual - ambos serão especificados nos tópicos a seguir.

### **3.9 Questionário – A Construção do *Corpus***

A instrumentalização da pesquisa pela técnica do questionário teve como finalidade reunir um conjunto de informações referente ao perfil dos professores que atuam na docência *online* na universidade. Gil (2011, p. 55) esclarece que as pesquisas do tipo levantamento de campo “se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Assim, diante da ausência de informações concretas sobre o perfil dos professores que atuam na docência *online* e de compreender a sua concepção de docência, buscou-se por meio desse instrumento e delineamento de pesquisa realizar um levantamento com informações referentes aos professores que atuam nessa modalidade de docência na Universidade de Brasília.

Além disso, por meio do levantamento de campo, buscou-se construir um pequeno censo - ainda que quantitativo - de modo a atender dois objetivos específicos da pesquisa e ainda subsidiar a etapa de entrevista. A definição do instrumento questionário sustenta-se nos objetivos específicos: Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília e Identificar a concepção de docência *online*, a partir das competências necessárias para atuar na educação *online*.

O delineamento da pesquisa do tipo levantamento de campo, assim como outros tipos, apresenta vantagens e desvantagens. Como ponto forte destaca-se a sua capacidade de demonstrar o “conhecimento direto da realidade” (GIL, 2011, p.56), como limitação relaciona-se quanto à intenção e corresponde ao aprofundamento de fenômenos mais complexos e “pouco indicados no estudo de problemas referentes e estruturas sociais complexas” (GIL, 2011, p. 57). Porém, neste estudo, esse delineamento de pesquisa apoiado pelo estudo de caso múltiplo buscou, em um primeiro momento, levantar informações significativas de um grupo

de sujeitos que tem em comum a docência no curso de licenciatura a distância na universidade e, ao mesmo tempo, a atuação na docência *online* em cursos distintos.

Define-se que 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” (GIL, 2011, p. 121). Por sua vez, a pesquisa instrumentalizada por meio do questionário, com questões fechadas e questões abertas complementares, destinou-se a identificar e mapear o perfil dos professores e levantar elementos relacionados à atuação docente no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, levantar pistas para a etapa das entrevistas. Por se tratar de um levantamento, em grande maioria o questionário foi organizado com questões fechadas, pois essas conferem maior uniformidade às respostas Gil (2011).

### 3.10 Elaboração e Organização do Questionário

Para a etapa de elaboração e organização do questionário, paralelamente, as questões conceituais da construção dos itens, adotou-se o recurso *online googledocs*<sup>33</sup>, especificamente, a ferramenta *google* formulário que possibilitou a criação e configuração do questionário para a recolha dos dados. Nesta etapa criou-se uma conta de *e-mail*<sup>34</sup> personalizada exclusivamente para organizar, gerenciar e preservar os dados da pesquisa.

A etapa de elaboração e organização do questionário demandou duas ações – demanda tecnológica e de elaboração conceitual - que foram realizadas concomitantemente. De um lado questões relacionadas aos aspectos mais técnicos de configuração do recurso *online*, de outro o desenvolvimento conceitual do questionário quanto à elaboração dos itens, a organização e coerência interna dos itens nos blocos, a definição dos blocos e a articulação do conjunto de questões com os objetivos específicos. Por fim, o questionário foi organizado em três blocos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, Perfil do Docente *online* e Docência *Online*, conforme Apêndice F – Questionário – Pesquisa Docência *Online*.

Primeiramente foi elaborado um conjunto de itens aleatórios com referência nos objetivos específicos:

---

<sup>33</sup> “Formulário do Google Docs [...] pode ser facilmente compartilhado por *e-mail* ou através do link direto, o que transforma esse recurso em uma opção muito interessante para professores, alunos, pesquisadores e profissionais cujo trabalho envolva a aplicação de questionários” TecMundo. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/10484-como-criar-formularios-no-google-docs.htm>. Acesso 05de maio de 2014.

<sup>34</sup> Email: [docenciaonlineunb@gmail.com](mailto:docenciaonlineunb@gmail.com)

1. Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília.
2. Identificar a concepção de docência *online*, a partir das competências necessárias para atuar na educação *online*.

Posteriormente buscou-se organizar os itens, de forma coerente, internamente e entre os blocos. O grupo de questões apresentadas no Perfil do Docente *online* correspondeu ao primeiro objetivo específico da pesquisa e o grupo de questões referente à Docência *Online* ao segundo objetivo.

**Quadro 8 - Organização dos itens do Questionário *Online***

Dimensões	Itens
Perfil do docente <i>online</i>	03; 04; 05; 06; 07; 08; 09 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69
Aspectos pedagógicos	10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19
Aspectos metodológicos	21; 22; 23; 24; 25; 26; 27
Aspectos tecnológicos	29; 30; 31; 32; 33
Aspectos relativos a tutoria	35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44
Aspectos de gestão, de coordenação ou de administração	46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O bloco introdutório, TCLE, com duas questões, apresentou a pesquisa. O bloco Perfil do Docente *Online* foi apresentado na parte inicial e final do questionário. A parte inicial com sete questões do tipo Múltipla escolha, Caixas de seleção e Escolha de uma lista correspondeu a 40% das respostas. A parte final, última página do questionário, correspondente aos 100% das respostas, apresentou 16 itens complementares ao perfil do Docente *online*. Foram elaboradas questões diversificadas do tipo Múltipla escolha, Caixas de seleção, Escolha de uma lista, Texto curto e Texto de parágrafo. Por se tratar da última fase de preenchimento do questionário, as questões eram de fácil compreensão e preenchimento.

A parte central do questionário "Docência *Online*" foi organizado com questões do tipo Escala<sup>35</sup>. A primeira página *online* apresentou os aspectos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos. O conjunto de dez itens constituiu a temática sobre os aspectos pedagógicos, nas questões metodológicas foram sete itens, e para os aspectos tecnológicos cinco itens. A segunda página *online* denominada aspectos de tutoria e aspectos de gestão, coordenação ou de administração foi organizada com a apresentação de dez itens em cada temática.

<sup>35</sup> A escala do tipo *Likert* possibilita resposta psicométrica com referência no nível de concordância ou discordância de acordo com a declaração apresentada. Esse tipo de escala foi desenvolvida pelo educador e psicólogo US Rensis Likert (1903 - 1981) em 1932.



Nos cinco grupos, os itens de escala, foram vinculados com respostas obrigatórias, assim os itens tinham a obrigatoriedade da marcação por parte do respondente. As respostas, obrigatoriamente, deveriam se polarizar entre a opção de escala ordinal, organizadas da menor valoração a maior, sendo de 1 a 5, sendo (1) Nunca; (2) Raramente; (3) Às vezes, (4) Frequentemente e (5) Sempre.

Além disso, ao final de cada bloco foi inserida uma pergunta aberta, de caráter facultativo ao respondente, caso quisesse acrescentar mais algum comentário ao bloco. Nessa etapa do questionário, em todos os blocos foram configurados itens do tipo “texto do parágrafo”, com enunciado “Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto ao aspecto de...”, com esse item foi possível ampliar o espaço complementar para a discussão correspondente a cada categoria questionada e promover um espaço às falas dos respondentes. Ao completar as duas páginas, o participante completava 80% do questionário.

Com a finalidade de obter informações consistentes sobre o Perfil do Docente *online*, o questionário combinou diferentes tipos de perguntas. Tanto as perguntas preliminares quanto o segundo e último bloco de perguntas complementares foram constituídas de perguntas do tipo: Texto, Texto de parágrafo, Múltipla escolha, Caixas de seleção e Escolha de uma lista que serão explicitadas a seguir:

As questões do tipo “texto” foram utilizadas nas respostas abertas e de informações curtas, por exemplo, “Em que curso foi a sua graduação?”. Questões do tipo “texto do parágrafo”, por permitir maior quantidade de caracteres, foi utilizada ao final de cada categoria do bloco Docência *online* e ao final do questionário, com esse recurso o respondente teve a possibilidade de ampliar as suas impressões sobre o tema e acrescentar comentários adicionais sobre a temática da pesquisa.

As questões do tipo “múltipla escolha” foi utilizada nos itens em que desejava uma única resposta. Exemplo da questão "Quanto tempo você tem de experiência na docência *online*?", “Qual é a sua faixa etária?”. As questões “caixas de seleção” permitiram assinalar mais de uma opção, esse item foi utilizado quando se pretendia com questões fechadas coletar diferentes respostas, exemplo, “Vinculado a Universidade de Brasília, em qual oferta você atuou?” E ainda, no “Em qual função?”. O questionário contou com o tipo Escolha de uma lista, em questões em que o respondente escolheu uma opção de uma lista, “Qual é a sua maior titulação?”.

As questões do tipo “escala” foram amplamente utilizadas no bloco Docência *Online*, esse tipo de item o respondente indica uma escala. Com exceção dos itens tipo “texto do

parágrafo” que permitiu acrescentar comentários, os demais itens foram configurados com a marcação "tornar a questão obrigatória", com essa configuração o respondente somente avançou as etapas seguintes após a marcação dos itens obrigatórios. Essa marcação teve como objetivo evitar que itens anteriores não fossem respondidos e minimizar as inconsistências na coleta dos dados.

Por meio do questionário buscou-se atender dois objetivos específicos, ainda do aspecto de configuração e organização consideraram-se questões introdutórias quanto ao perfil docente. Na parte central do questionário foram abordadas questões mais fundamentais e densas ao *corpus* da pesquisa referente à Docência *Online* quanto aos aspectos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, de tutoria e de gestão, a última página, com questões de fácil entendimento e rápido preenchimento, complementou o perfil do docente *online*. Essas etapas foram estrategicamente pensadas e elaboradas com o objetivo de ter maior número de adesão a pesquisa, ao mesmo tempo, otimizar a participação do respondente.

Em aspectos de *layout*, para apresentação visual buscou-se apresentar um ambiente limpo, claro e de “*layout clean*” e que visualmente promovesse um ambiente agradável e atraente aos respondentes. Do aspecto de organização, o questionário foi constituído em blocos, com cabeçalhos de seção, quebra de páginas e pequenos enunciados explicativos nas questões que necessitavam de esclarecimentos. Buscou-se também uma harmonia no tipo das letras do cabeçalho, títulos, enunciados dos itens, enunciados explicativos e das respostas, assim como a seleção das cores do questionário. Esses detalhes foram cuidadosamente selecionados e configurados pela pesquisadora. Por se tratar de uma pesquisa acadêmica, vinculada à instituição pública e com intuito de promover maior confiabilidade aos participantes foi inserida logomarca da instituição. Os elementos aqui citados asseguram a confiança do respondente, suscitando a sua colaboração, afirma Silva (2012, p.28).

Nesta seção, no que se refere à elaboração e organização do questionário, tentou-se descrever o percurso que constitui a construção do instrumento questionário, entretanto, essa etapa se constitui em um desafio constante e demandou “idas e vindas” na leitura e revisão dos itens, na análise cuidadosa de cada conjunto de itens e na articulação dos itens aos objetivos específicos e, geral do estudo. Finalizada a versão preliminar do conjunto de questões e dos aspectos técnicos de configuração da ferramenta *online* o questionário foi submetido à etapa de validação.

### 3.11 Validação do Questionário

Concluída a estruturação do questionário, foi iniciada a etapa de validação do instrumento. “Após a elaboração do questionário, faz-se necessário verificar se ele cumprirá com sua função, devendo o pesquisador pensar estrategicamente sobre as circunstâncias da tomada de dados a fim de obter os resultados desejados” (SILVA, 2012, p. 37).

A validação questionário foi organizada em três etapas distintas, considerando a revisão semântica, a aplicação para um pequeno grupo com experiência em EaD e a aplicação para uma banca de especialistas/expertise. A primeira validação, revisão semântica, foi realizada com o intuito de eliminar questões relacionadas à compreensão e ambiguidades no texto. Ainda que o texto apresentado esteja gramaticalmente correto e dentro das normas linguística, a revisão semântica possibilita ajustes etimológicos dos termos adequados à proposta da pesquisa, considera ainda o tema, o público-alvo e, principalmente, os objetivos propostos ao texto do instrumento. Para a realização dessa etapa o questionário foi apreciado por uma professora supervisora com formação em Letras e experiência em revisão de texto, após os ajustes indicados na correção. Em segunda etapa, o questionário foi novamente submetido à apreciação de professores com experiência em EaD, sendo duas tutoras com formação em Letras e experiência em tutoria a distância e, três com formação em EaD e experiência em tutoria, revisão, supervisão de disciplinas. A terceira e última aplicação de validação foi submetida à Banca de Especialistas em Educação a Distância, propriamente dita o mesmo grupo que compôs a banca de qualificação desta pesquisa.

Apresenta-se no quadro abaixo a experiência e formação dos colaboradores mencionados.

#### Quadro 9 - Experiência e Formação dos Colaboradores

<b>Colaborador - Revisão Semântica e experiência em EaD</b>
Licenciatura em Letras (português/inglês). Mestrado em Comunicação Social. Tem experiência na área de Educação, como professora de língua portuguesa e língua inglesa na Educação Básica. Atuou como revisora de texto, em uma Editora. Atuou como tutora a distância nos cursos de Letras e Educação Física ofertada na UAB/UnB. Professora da disciplina Comunicação, Expressão e Estudos Acadêmicos na UAB/UnB, e das disciplinas Língua Portuguesa e Metodologia Científica, em faculdade privada.
<b>Colaboradores - Experiência em EaD</b>
Licenciatura em Letras (Português). Especialização em Língua Portuguesa. Professora há 22 anos. Atuou como revisora de editora universitária e faz trabalhos na área.
Licenciatura em Letras (Português). Especialização em Língua Portuguesa. Professora há 20 anos na Educação Básica. Corretora de redações do ENEM há 8 anos. Experiência em tutoria em EaD.
Licenciatura em Educação Física. Especialização em Tecnologias em Educação; Especialização em Administração Escolar. Mestre em Educação Física. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, desenvolvendo atividades de capacitação de gestores e professores em diversos programas de inserção digital e de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Mídia-Educação. Experiência em Educação a Distância.

Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Especialização em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior. Mestre em Educação. Experiência em Educação a Distância na Coordenação de Tutoria e tutoria a distância. Professor de Educação Física na Educação Básica.
Graduada em Ciências Sociais e Licenciatura em Educação Física. Especialista em Metodologia do Ensino da História e Esporte Escolar. Experiência na Educação a Distância e mais de 20 anos atuando em Escolas e Universidades.
<b>Banca de Especialistas em EaD</b>
Doutorado em Educação - Conhecimento, Linguagem e Arte, pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Comunicação Social - Audiovisual: cinema, rádio e televisão - pela Universidade de Brasília. Professor Associado - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Subchefe do Departamento de Métodos e Técnicas. Coordenação do Laboratório de Audiovisual da Faculdade de Educação.
Post-doutorado em Psicologia Universitat de Barcelona. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília/UNED-ES. Mestrado em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta II da Universidade de Brasília. Diretora do Centro de Educação a Distância. Implementou o programa Universidade Aberta do Brasil na UnB - 2007 a 2011. Tem experiência na área de Educação a Distância.
Pós-doutoramento, na FE/UnB, com a supervisão de Ilma Passos Alencastro Veiga. Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Graduação em Comunicação Social (habilitação Jornalismo). Graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia de Passos/MG. Docente de ensino superior da Universidade Estadual de Goiás, onde coordenou o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, no período 2012-2013.
Doutorado na Faculdade de Educação, Universidade de Toronto, em Informática na Educação. Mestrado pela Universidade de Genebra. Graduado da Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt/M, Alemanha. Professor Adjunto, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Foi Professor na Faculdade de Educação, Universidade de Simon Fraser, Vancouver. Pesquisador Principal da Rede Nacional de Teleaprendizagem dos Centros Nacionais de Excelência do Canadá.
Doutorado em Educação - Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Mestrado em Psicologia - Psicologia Social e da Personalidade pela Universidade de Brasília- UnB. Psicóloga, Bacharel e Licenciada em Psicologia. Docente associada na Universidade de Brasília.

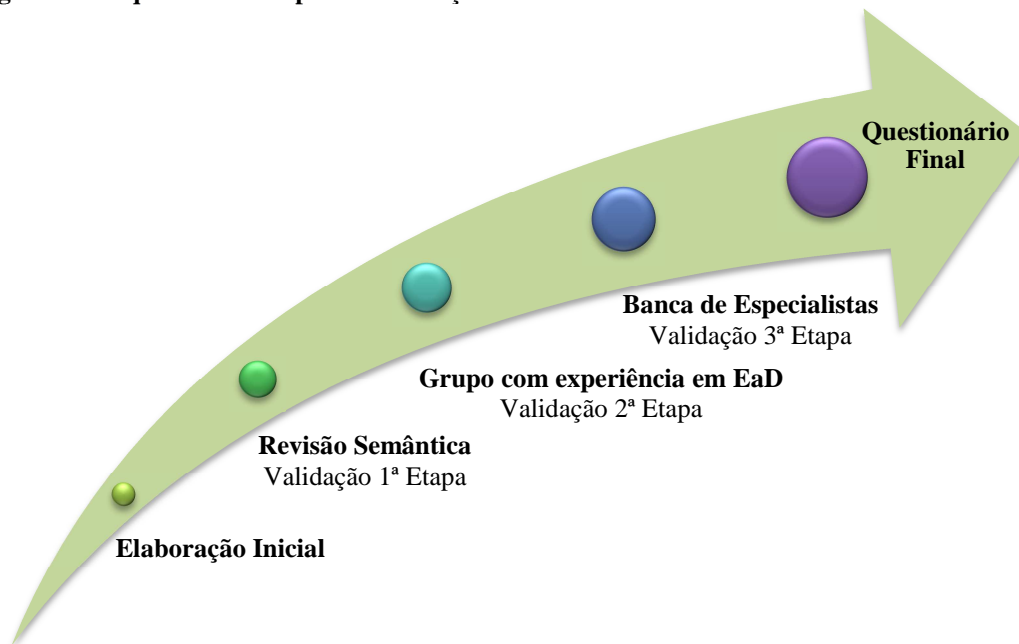
Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Ao grupo participante de validação foi realizado o contato via *e-mail* com os devidos esclarecimentos sobre a etapa e a disponibilização do link de acesso ao questionário *online* de pré-teste. Foi orientado um breve roteiro que deveriam observar, além de outras observações adicionais por parte de cada colaborador. Sobre o questionário: a redação do texto de apresentação e dos enunciados (estão claros e de fácil entendimento?); O texto introdutório explica com clareza o objetivo do questionário?; Em aspecto de organização (diagramação) é atraente e fácil de responder? Observações quanto ao tempo de preenchimento do questionário. Além do roteiro enviado aos colaboradores para a validação, a pesquisadora avaliou o questionário em diferentes equipamentos (computador *desktop*, *notebook*, *tablet* com sistema *IOS* e *android* e *smartphone*). Nesse período de pré-teste também foi mensurado o tempo gasto para responder o questionário, nas diferentes mensurações realizadas pela pesquisadora tempo médio foi de 15 minutos, esse tempo também coincidiu com a indicação do tempo entre os colaboradores.

O processo de envio inicial, devolutiva da equipe de validação e ajustes as considerações recebidas dos colaboradores tiveram aproximadamente duração de duas semanas. É importante destacar que essa é uma etapa muito dinâmica no sentido que entre o processo de elaboração dos itens e a aplicação do pré-teste, o pesquisador passa por constante processo de reflexão em relação ao instrumento construído.

A figura abaixo esquematiza as etapas de validação do instrumento

**Figura 5 – Esquema das Etapas de Validação do Instrumento**



Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Assim como a elaboração e organização do instrumento, a etapa de validação também demandou um cuidadoso processo de revisão, ajustes e reflexões acerca das considerações dos professores envolvidos no processo de validação. Essa etapa se constituiu em um *continuum* até chegar à versão final conforme Apêndice F – Questionário – Pesquisa Docência *Online*.

### **3.12 Entrevista – A Construção do *Corpus***

A instrumentalização da pesquisa com base na entrevista pautou-se na complementaridade do estudo. Neste sentido, Bauer e Gaskell (2005) destacam que a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel substancial na combinação com outros métodos. Além de complementar, com essa técnica de coleta de dados buscou atender o terceiro objetivo específico da pesquisa: “Identificar os elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação na docência *online*”.

A seleção pela técnica da entrevista apoiou-se na argumentação de Gil (2011, p. 109) que “enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou já fizeram”. Essa argumentação corrobora o objeto de estudo e com a pergunta central da pesquisa que busca investigar a concepção de docência *online* dos professores da Universidade de Brasília. A utilização da entrevista, como técnica complementar ao estudo, buscou ainda ampliar o espaço de investigação junto aos sujeitos da pesquisa. Por meio da entrevista semiestruturada planejou-se dar voz aos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo, construir um conjunto ampliado das impressões desses sujeitos acerca da sua concepção de docência *online*.

Ademais, a seleção pela técnica da entrevista firmou-se também na afirmação dos autores que esclarecem:

A entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2005, p. 65).

Nesta perspectiva, a entrevista qualitativa estabelece uma forte relação com o objetivo específico e, enquanto instrumento de pesquisa que possibilita investigar os aspectos concernentes à docência *online* na universidade e, ao mesmo tempo, compreender em maior profundidade o fenômeno em estudo quanto aos elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação desses sujeitos.

No que se refere aos aspectos de preparação e planejamento das entrevistas, essa etapa se constituiu, previamente com uma pergunta de interesse de participação no final do questionário *online* e, posteriormente, por meio da elaboração do roteiro de entrevista, elaboração do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

### **3.13 O Roteiro**

O primeiro momento desta etapa se deu com a construção de um roteiro de entrevista semiestruturada articulado ao terceiro objetivo específico. Além do objetivo delineado tomaram-se como referência as competências do docente *online* referenciadas por Valadares (2011), sendo: a) competências sobre o conteúdo a ensinar; b) competências metodológicas;

c) competências tecnológicas, d) competências de tutoria e e) competências de gestão, de coordenação ou de administração.

A partir dessas referências, objetivo específico e conjunto de competências, organizou-se o roteiro com pergunta de aquecimento, pergunta desencadeadora e pergunta de encerramento. A pergunta de aquecimento teve como objetivo iniciar a conversa de uma maneira mais informal e, ao mesmo tempo, foi o ponto de partida para conhecer a trajetória profissional do entrevistado articulado as suas motivações para atuar na EaD. A pergunta desencadeadora, constituída de perguntas curtas e um pequeno roteiro, buscou conhecer a visão sobre a docência *online*, sua atuação, elementos que constituem a sua docência *online* e que governam a sua prática, foi também constituída como a pergunta central para atender o objetivo específico delimitado. A pergunta de encerramento apresentou-se em um sentido complementar possibilitando ao entrevistado que apresentasse comentários que julgasse relevante para a discussão sobre docência *online*. Uma vez estruturado o roteiro de entrevista - em anexo no apêndice deste trabalho - o documento foi submetido à apreciação do professor orientador para considerações e validação das perguntas elaboradas.

Deste modo, o roteiro de entrevista foi elaborado com o propósito de viabilizar os relatos dos professores participantes da pesquisa quanto a questões que compõe a sua docência *online*. Buscou-se por meio das entrevistas alcançar o objetivo proposto e, ao mesmo tempo, identificar aspectos do seu percurso profissional na EaD, conhecer aspectos referentes a sua concepção de docência *online*. E questões complementares ao tema docência *online*.

### **3.14 O TCLE para a Entrevista**

Nesta etapa de planejamento das entrevistas, assim como foi feito no questionário, igualmente foi dedicado um texto exclusivo a elaboração do texto do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE para a entrevista. Esse TCLE constou de um texto explicativo com a apresentação do programa de pós-graduação, orientador, linha de pesquisa e do objeto de estudo. Apresentou ainda o ponto central da pesquisa, bem como os esclarecimentos pertinentes a essa etapa.

Além disso, no documento, o entrevistado foi informado que a participação ocorreria por meio de entrevista gravada em áudio e, posteriormente, a transcrição da entrevista. Também foi informado que o tempo estimado para a entrevista seria entre 10 a 20 minutos. Ainda constou no documento um esclarecimento dando ampla liberdade ao respondente para recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe

apresentasse constrangimento, bem como a desistência de participar da entrevista a qualquer tempo sem nenhum prejuízo. Constatou-se ainda que a participação do entrevistado é de caráter voluntário e sem qualquer ônus por sua colaboração. No penúltimo parágrafo o entrevistado foi esclarecido a respeito dos resultados da pesquisa e, no último parágrafo, em caso de informação complementar, foram disponibilizados os contatos da pesquisadora e orientador. O TCLE foi elaborado em duas vias, sendo a via após consentimento, entregue ao entrevistado e outra sob a guarda da pesquisadora.

Concluída a etapa de elaboração do roteiro e TCLE, concomitante ao período de aplicação do questionário, iniciou-se o processo de organização das entrevistas. Com referência na declaração espontânea do entrevistado e por meio da participação voluntária do respondente, ao final do questionário *online*, ao declarar resposta positiva no penúltimo item “*Prezado(a) Professor(a) aceita participar da etapa da entrevista?*”, ao assinalar “sim”, no item seguinte, de marcação facultativa, o respondente indicava um pré-agendamento para contato posterior e confirmação do dia/hora/local da entrevista.

Essencialmente a instrumentalização desta investigação visa alcançar os objetivos delineados e, por meio do questionário e entrevista, trazer à luz a concepção de docência dos professores que atuam na docência *online* na Universidade de Brasília. Neste sentido, os instrumentos foram selecionados com muito critério. Além disso, foram cuidadosamente preparados e planejados para possibilitar e assegurar o processo de geração de dados.

### **3.15 Coleta de Dados**

A coleta de dados, realizada por meio dos instrumentos questionário *online* e entrevista individual foi organizada em dois momentos. Inicialmente, foi realizado o envio de *e-mail* convite com *link* de acesso ao questionário da pesquisa e, posteriormente, a entrevista foi pré-agendada, voluntariamente, após o aceite da última pergunta do questionário *online*.

### **3.16 A Coleta via Questionário Online**

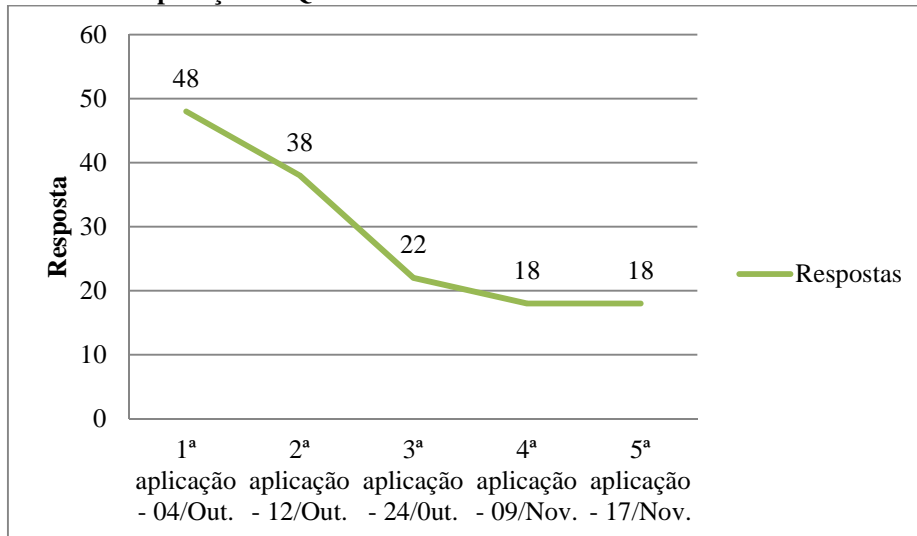
A aplicação do questionário decorreu no período de dois meses, outubro e novembro de 2015, especificamente de 04/out. a 26/nov. Nesse período foram enviadas mensagens convites, via *e-mail*, em cinco etapas de envio respectivamente: 04/out.; 12/out.; 24/out.; 09/nov. e 17/nov., em todos os envios foram excluídos da lista de *e-mail* os participantes que já haviam respondido. Essa medida foi cuidadosamente monitorada pela pesquisadora com o



intuito de evitar inconvenientes de mensagens convite repetidas e desnecessárias aos que já haviam participado da pesquisa.

Abaixo o gráfico evidencia a frequência de adesão dos participantes na pesquisa.

**Gráfico 1 - Aplicação do Questionário Online**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência Online na Educação Superior" Amaro (2015)

A representação demonstra a limitação do instrumento questionário quando a disposição dos respondentes em participar da pesquisa. Ainda que a pesquisadora tenha adotado várias etapas de aplicação o quantitativo de respostas por aplicação apresentou um decréscimo em cada etapa.

A mensagem convite foi encaminhada aos 506 *e-mails* que constavam cadastrados com perfil de professor no SisUAB e plataforma moodle, do quantitativo dos 506 *e-mails* houve resposta de 144 participantes potenciais. Esses dados serão apresentados com mais detalhamento no início do próximo capítulo.

Os participantes receberam, via e-mail, uma mensagem convite com o link de acesso ao questionário. Ao acessar o link (<http://goo.gl/forms/ZZp7pexhWs>) o participante era direcionado a primeira página do questionário para consentir o início de sua participação, a seguir informava o *e-mail* para fins de monitoramento de respondentes e não respondentes.

Após o início da aplicação do questionário *online*, e concomitante a essa aplicação, por meio de monitoramento diário das respostas coletadas, via *googledocs*, procedeu-se no acompanhamento das respostas de interesse em participar da etapa de entrevista individual.

### 3.17 A Coleta via Entrevista Individual

Diante das respostas de interesse e da indicação de pré-agendamento pelo professor foi organizada uma pré-agenda priorizando a indicação, mas ao mesmo tempo, buscando conciliar a indicação com a disponibilidade da pesquisadora. Organizada a primeira lista e com base nas respostas mapeou-se o quantitativo de interessados por curso. Esse mapeamento preliminar foi essencial para ter o quantitativo de entrevistados por curso, uma vez que essa definição prévia, em muitas vezes, é um dos aspectos limitantes relacionados a esse instrumento. Em virtude da característica dos sujeitos da pesquisa, professores universitários, que em geral acumulam diversas atividades - ensino, pesquisa e extensão - e dispõe de pouco tempo disponível, a predefinição do número exato de entrevistados preliminarmente seria inviável, entretanto, tinha-se como meta mínima, ao menos, duas entrevistas por curso.

Em continuidade aos procedimentos de coleta de dados das entrevistas individuais e de posse do consentimento de 63 professores contra 80 respostas não favorável, procedeu-se no envio de *e-mail* de confirmação do dia, horário e local para entrevista. Após o envio da mensagem de confirmação, muitas vezes com a própria indicação do candidato, em vários contatos realizados não houve resposta do candidato à entrevista. Das mensagens confirmadas, nos meses de outubro e novembro, principalmente na segunda quinzena de outubro e primeira de novembro foi onde ocorreu significativo período de entrevistas. Uma vez recebida à mensagem de confirmação a pesquisadora se deslocou ao encontro do entrevistado conforme dia/hora/local previamente agendado. Ainda que tivesse feito o agendamento prévio e recebido à confirmação do encontro pelo professor, no período ocorreram alguns cancelamentos. Em consequência nova diligência e esforço foram feitos a fim de se conseguir novos agendamentos e reorganização da agenda com intuito de assegurar e efetivar adequadamente a coleta das entrevistas.

Essa etapa de organização se constitui em enorme desafio, primeiro pela dificuldade de conciliação da agenda do entrevistado em relação à disponibilidade da pesquisadora, já que ambos exerciam atividades de ensino e outras atividades na universidade. Também pela casualidade de conflito de indicações no pré-agendamento entre os próprios interessados, essas ocorrências exigiram seguidos contatos por *e-mail* e, algumas vezes, também por telefone com os professores para conciliar novos agendamentos e assegurar a participação desses sujeitos. Outros aspectos também foram limitantes nesse período de organização como: ausência de respostas do *e-mail* de pré-agendamento para a confirmação da entrevista, cancelamentos inesperados, mudanças súbitas do local de entrevista, dificuldades de salas nos

espaços da universidade e locais pouco adequados para a realização da entrevista. Os aspectos mencionados se apresentaram como limitações uma vez que, mesmo tendo sido planejado com muito cuidado, são aspectos externos e que estão além do controle do pesquisador.

Efetivamente, em contato com os entrevistados, as entrevistas foram realizadas conforme estabelecido no roteiro previamente planejado. Nesta etapa vale ressaltar que os professores apresentaram muita disposição e receptividade tanto com a pesquisadora quanto com a proposta de investigação. Com isso foi possível trabalhar todo o roteiro com muita tranquilidade e segurança.

As entrevistas totalizaram 7h40min, representadas por vinte entrevistados, dos oito cursos de licenciatura envolvidos na pesquisa, somente o curso de Letras não teve representação nesta etapa. Conquanto, não faltou empenho por parte da pesquisadora para assegurar a participação de todos os cursos. Entretanto, esse aspecto tornou-se limitante nesta etapa da coleta de dados uma vez que a participação contou com a ação voluntária do professor.

Os cursos de Artes, Geografia, Pedagogia e Teatro foram representados por dois entrevistados cada, em Biologia e Música por três participante e, excepcionalmente, o curso de Educação Física com a maior representatividade em virtude da atuação da pesquisadora na Faculdade de Educação Física e envolvimento nas atividades da licenciatura a distância do mesmo curso.

**Quadro 10 – Caracterização dos Dados das Entrevistas**

Curso	Categorização	Duração	Transcrição
Artes_1	Entrevista_1	00:25:43	6 laudas <sup>36</sup>
Artes_2	Entrevista_2	00:21:40	6 laudas
Biologia_1	Entrevista_3	00:19:58	6 laudas
Biologia_2	Entrevista_4	00:24:09	7 laudas
Biologia_3	Entrevista_5	00:24:18	8 laudas
Educação Física_1	Entrevista_6	00:18:19	6 laudas
Educação Física_2	Entrevista_7	00:12:14	3 laudas
Educação Física_3	Entrevista_8	00:24:08	6 laudas
Educação Física_4	Entrevista_9	00:22:05	7 laudas
Educação Física_5	Entrevista_10	00:27:51	8 laudas
Educação Física_6	Entrevista_11	00:19:24	6 laudas
Geografia_1	Entrevista_12	00:32:02	10 laudas
Geografia_2	Entrevista_13	00:17:53	5 laudas

<sup>36</sup> Considerou-se lauda (uma página escrita) com configuração padrão no formato de papel A4; margens superior e esquerda 3,0 cm e inferior e direita 2,0 cm; espaçamento das linhas 1,5; letra Times New Roman, corpo 12 e alinhamento justificado, de acordo com as normas ABNT de trabalho científico.

<b>Música_1</b>	Entrevista_14	00:24:05	7 laudas
<b>Música_2</b>	Entrevista_15	00:22:55	6 laudas
<b>Música_3</b>	Entrevista_16	00:15:42	6 laudas
<b>Pedagogia_1</b>	Entrevista_17	00:25:13	7 laudas
<b>Pedagogia_2</b>	Entrevista_18	00:30:46	10 laudas
<b>Teatro_1</b>	Entrevista_19	00:29:22	7 laudas
<b>Teatro_2</b>	Entrevista_20	00:22:48	6 laudas
<b>Total de horas</b>		<b>7:40:35</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

### 3.18 Procedimentos para a Análise dos Dados

Finalizada a etapa de recolha dos dados iniciaram-se os procedimentos de tratamento dos dados. Destaca Creswell (2010, p. 216), que o processo de análise dos dados envolve extrair sentidos dos dados e envolve também preparar os dados para a análise. Assim para que os dados possam ser significados é preciso organizá-los e tratá-los. A etapa pós-coleta resultou em um expressivo material bruto, representado nesta pesquisa pela geração dos dados do questionário *online*, em 144 respostas com uma planilha de dados que totalizou 9209 células de dados e nas entrevistas com 7h40min de gravação, com aproximadamente 133 laudas.

### 3.19 O Tratamento do Questionário e os Critérios de Análise

O tratamento dos dados do questionário *online* teve como foco as questões de múltipla escolha e as questões abertas. A partir da aplicação do questionário foi gerada uma planilha de dados com as respectivas respostas, essas foram referentes às questões do tipo escala representada automaticamente em escala numérica (1 a 5), as demais questões foram representadas em formato nominal (sexo, formação, curso), esses dados serão apresentados no capítulo a seguir.

As questões abertas, quantificadas no quadro abaixo, continham pequenos textos com os comentários dos respondentes e foram tratadas separadamente por meio da análise de conteúdo.

**Quadro 11 – Representação Numérica dos Comentários Referente às Questões Abertas**

Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto...				
...aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino	...aos aspectos metodológicos	...aos aspectos tecnológicos	...aos aspectos relativos à tutoria	...aos aspectos de gestão, de coordenação ou de administração
<b>40</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>39</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Para o tratamento dos dados do questionário adotou-se a organização da planilha realizando inicialmente a separação das questões fechadas, representadas por dados numéricos e nominais, das questões abertas com os comentários dos respondentes. Separadas essas colunas, em nova planilha, seguiu-se nos ajustes dos dados semiestruturado, do tipo nominal, realizando a regularização e uniformização das informações com a correção ortográfica, de acentuação, regularização de palavras digitadas em caixa alta, ajustes de maiúscula e minúscula. Esses ajustes e uniformização das informações estavam relacionados aos campos adicionais “outros”. A regularização, uniformização e ajustes foram necessários em virtude das diversas variações nas formas de digitação dos dados, exemplos: “biologia v.s Biologia”, “EF v.s Educação Física”, “educação v.s Educação”, entre outros erros na grafia dos dados.

Concluída a regularização e uniformização dos dados passou-se a substituição e codificação dos dados nominais na matriz de dados para a elaboração e ilustração dos gráficos e tabelas. Para o processo de análise do questionário *online* adotou-se técnicas de estatística descritiva, os dados foram processados com a utilização da Tabela Dinâmica do Excel e com a ferramenta assistente de gráfico do mesmo *software*. Ainda utilizou-se a análise simples e bivariada para triangular os dados. Os resultados foram organizados em tabelas e gráficos e, posteriormente confrontados com o que é apresentado na literatura.

O processo de análise das tabelas e gráficos foi sistematizado quanto à forma/simetria; gaps/buracos; concentração dos dados e discrepâncias. Buscou-se observar a distribuição das respostas quanto à convergência de polos de concordância e discordância. Ainda os dados obtidos por meio de respostas abertas foram complementares, ao mesmo tempo, possibilitando o processo de triangulação com as perguntas fechadas. A organização dessa etapa teve por objetivo contribuir na sistematização dos dados coletados e fornecer pistas e informações valiosas para explicar os achados da pesquisa.

### 3.20 O Tratamento das Entrevistas e Critérios de Análise

Os dados coletados das entrevistas, em áudio digital<sup>37</sup> no formato mp3 foram primeiramente organizados e classificados por curso, em uma única pasta, na medida em que ocorriam as entrevistas. Ao concluir a etapa de coleta das entrevistas os arquivos de áudio foram novamente renomeados e reorganizados seguindo a sequência crescente de 1 a 20. Uma vez organizado e testado todos os arquivos de áudio procedeu-se a etapa de transcrição das entrevistas.

As transcrições foram sistematizadas em arquivos separados, adotando a configuração padrão no formato de papel A4; margens superior e esquerda 3,0 cm e inferior e direita 2,0 cm; espaçamento das linhas 1,5; letra *Times New Roman*, corpo 12 e alinhamento justificado. Essa configuração teve como objetivo preparar um material organizado, adequado e viável a etapa de codificação, também permitiu mensurar as transcrições em laudas para melhor visualização do material bruto. Por fim, cada arquivo de áudio resultou em um arquivo de texto que posteriormente foi sumarizado em um único arquivo em formato de caderno de entrevistas. Para o processo de degravação adotou-se o formato de transcrição básica. Esse formato apresenta a fala do sujeito de forma direta e clara, desprezando os sons repetidos, a gaguez, interjeições e outros ruídos e vícios de linguagem que perturbam o áudio gravado. Esse processo assegurou um texto mais limpo e fluído para leitura e análise.

Ressalta-se que a etapa de degravação de entrevista constitui-se em uma tarefa árdua ao pesquisador e demanda um tempo considerável para as transcrições. Além do alto nível de atenção, exige ainda muitas revisões no texto transcrito. Por outro lado, ajuda o pesquisador a rememorar cada etapa vivida no decorrer da realização das entrevistas, os risos, os momentos das respostas, os sons dos locais, entre outros aspectos.

Para a etapa de análise das entrevistas utilizou-se a técnica adaptada de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). A autora propõe organização em fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, até a inferência e a interpretação. Posterior à organização e tratamentos dos dados realizou-se a síntese das entrevistas por questões e a sistematização do discurso dos entrevistados.

O processo de degravação e a respectiva revisão de cada áudio constituiu a etapa de leitura flutuante de todo o material coletado, essa técnica também se estendeu as questões abertas do questionário *online*, a organização de sínteses por questões que possibilitou a sistematização elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados.

---

<sup>37</sup> Equipamento SONY IC RECORDER MP3 1.0.1

### 3.21 Considerações sobre o Percurso Metodológico

Conquanto este capítulo tenha se constituído em várias sessões, vale ressaltar que a elaboração do percurso metodológico, em sua totalidade, não se deu de forma estanque nem tão pouco independente. Ao contrário, constitui-se em um processo dinâmico, contínuo e de interdependência entre o objeto de estudo, seu objetivo geral, objetivos específicos e questões de pesquisa. O processo de pesquisa propriamente dito, assim como a construção do percurso metodológico demandou muitos momentos de interação, planejamento e sistematização entre as etapas, revisão do processo, busca de soluções e, acima de tudo, muitos momentos de reflexões sobre o processo de pesquisa.

A construção do itinerário metodológico desta pesquisa teve como primeira limitação a ausência de pesquisas anteriores com base no tema docência *online* na UnB para se tomar como referência e se construir um percurso metodológico contextualizado. Diante da constatação constituiu-se em desafio construir um itinerário metodológico autônomo e condizente com a natureza do problema e objeto de estudo. Essa etapa pautou-se nos referenciais metodológicos citados ao longo do capítulo.

Constituiu-se também em limitação a operacionalização da pesquisa como um todo, elencado aqui alguns pontos sendo: dificuldades em relação ao primeiro contato com algumas coordenações de curso, o acesso aos dados dos professores via coordenação de curso, o tempo de retorno aos contatos realizados e a solicitações dirigidas aos coordenadores, questões de suporte tecnológico para o desenvolvimento da pesquisa.

As dificuldades constituídas nesta etapa foram superadas por meio de busca constante de solução, em muitas vezes, na reflexão sobre a situação e exploração de situações e recursos para saná-las. Por fim, este capítulo buscou constituir um percurso metodológico articulado a cada etapa planejada e realizada.

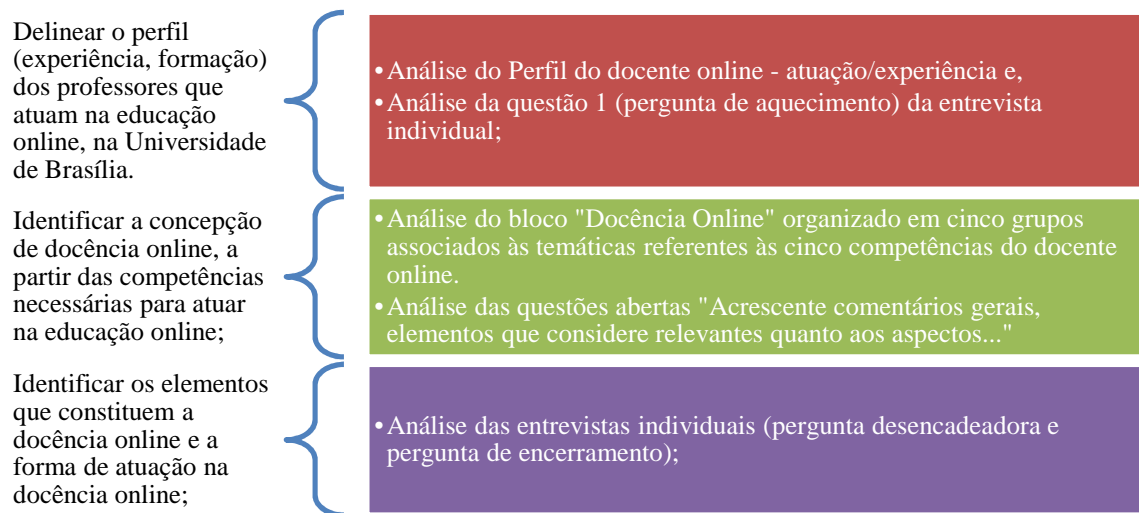
#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O capítulo anterior, Percurso Metodológico, buscou mostrar como se deu a construção desta pesquisa quanto à perspectiva metodológica, a elaboração e organização dos instrumentos, a coleta e codificação dos dados coletados.

Por conseguinte, este capítulo será dedicado à apresentação e análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas, com a seguinte organização: apresentação e análise do questionário *online* aplicado junto aos professores que atuam ou atuaram na oferta de cursos a distância na Universidade de Brasília desde a implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil; apresentação e análise das entrevistas individuais realizadas junto aos professores voluntários à etapa de entrevista após a participação no questionário *online*.

Destaca-se que a pesquisa tem uma abordagem qualitativa e que os dados, ainda que representados graficamente, tem por objetivo evidenciar de maneira objetiva e direta os resultados obtidos.

**Figura 6 - Esquema sobre a Triangulação dos Instrumentos/Dados**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)



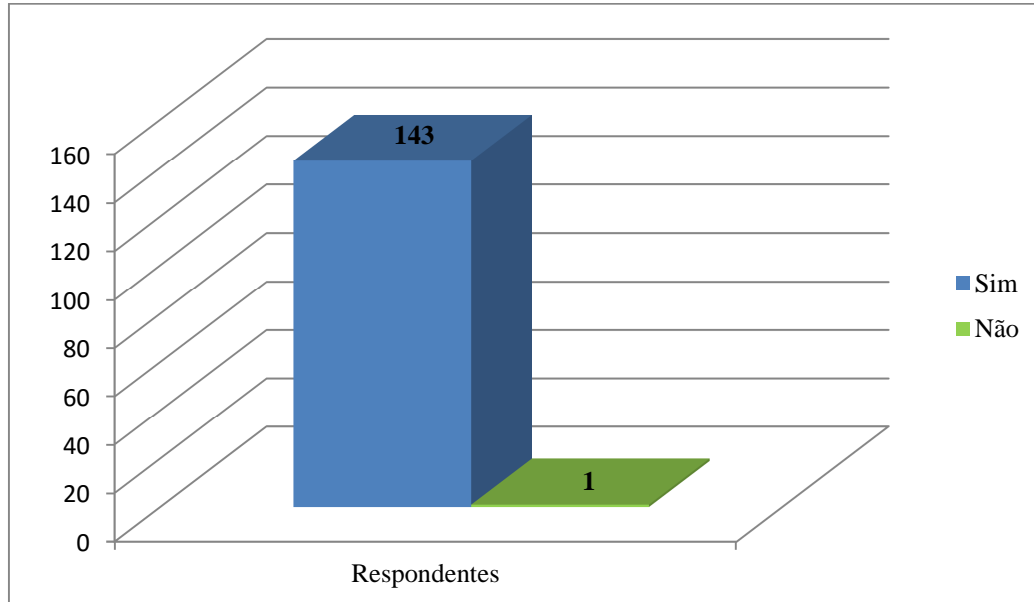
#### 4.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, denominado (TCLE) é um documento burocrático que, precede o início da realização da pesquisa e tem por objetivo esclarecer previamente o participante acerca da proposta da pesquisa. O TCLE deve ser apresentado ao participante de forma escrita e explicitar o seu consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa. Esse documento deve documento deve ser redigido de forma mais completa e detalhada possível, apresentando todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento.

Nesta pesquisa o TCLE foi utilizado em dois momentos distintos, primeiro na tela inicial de apresentação do questionário *online* e, posteriormente, disponibilizado em via impressa aos participantes que se disponibilizaram a participar da etapa de entrevista.

O início da coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário *online*, especificamente, após a resposta “sim” voluntária no primeiro questionamento “Diante dos esclarecimentos, aceita voluntariamente responder este questionário?”.

**Gráfico 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O questionário aplicado correspondeu a coleta de 147 respostas, sendo 3 respostas em duplicidade, resultando em 144 respondentes potenciais, sendo que apenas um respondente manifestou discordância em responder a pesquisa, outros 143 pesquisados tomaram

conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitaram voluntariamente responder ao questionário.

A adesão de 143 professores representa a participação aproximada de 28%, dos e-mails convites enviados a 506 e-mails cadastrados no ambiente virtual de aprendizagem. Essa adesão, no primeiro momento, foi um indicativo quanto ao interesse pelo tema docência *online* dentro do âmbito da Universidade de Brasília. Além disso, reforçou os comentários das coordenações nos oito cursos, relacionado à relevância do tema para a UnB, seja para os cursos e, especialmente, para os docentes da universidade.

#### **4.2 Apresentação e Análise do Perfil do Docente *Online***

Depois de lido e respondido o consentimento livre esclarecido, o respondente era direcionado à página seguinte do questionário com o bloco denominado Perfil do Docente *online*. O bloco foi organizado em dois grupos, primeiramente disponibilizado em um conjunto de sete questões preliminares relacionadas à atuação/experiência na Educação a Distância, na Universidade de Brasília. O segundo bloco, foi apresentado como parte final do questionário com questões relacionadas ao perfil dos professores quanto à formação. O primeiro bloco de questões, assim como no último se relacionou ao primeiro objetivo específico da pesquisa: Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília.

O primeiro bloco correspondeu a 40% dos questionamentos. Nesse bloco, no item “Na graduação a distância, na Universidade de Brasília, pela Universidade Aberta do Brasil, em qual função atuou?”, se criou um filtro<sup>38</sup> entre as funções de professor e tutor a distância. Ao selecionar a opção Pesquisador I ou Pesquisador II, o participante teve acesso irrestrito ao questionário. Quando acessado à opção Tutor a Distância, o participante teve acesso restrito à duas categorias sendo: “Em relação aos aspectos de tutoria” e “Em relação aos aspectos de gestão, de coordenação ou de administração”.

Os dados estão representados no quadro abaixo e igualmente descrito e representados ao longo das duas próximas sessões respectivamente aos itens elencados abaixo.

---

<sup>38</sup> Conforme apresentado no enunciado auxiliar do questionário - (se você atuou como tutor a distância e Pesquisador I ou II, priorize a função de Professor Pesquisador em sua resposta). Pesquisador I (experiência de 03 (três) anos no magistério superior) ou Pesquisador II (experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação ao programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado).

**Quadro 12 - Organização dos itens Perfil do Docente Online**

Dimensão	Itens
Perfil do docente <i>online</i>	03; 04; 05; 06; 07; 08; 09 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69

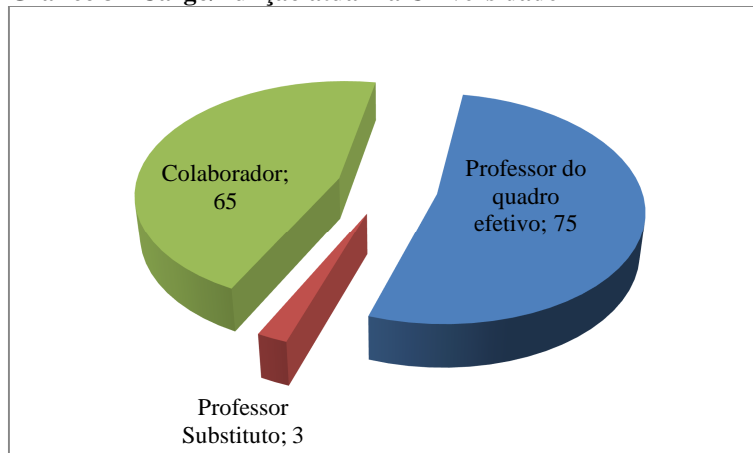
Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.2.1 Perfil do Docente Online - Atuação/Experiência

A seguir apresentam-se os dados do conjunto de sete questões preliminares, referente à atuação/experiência na Educação a Distância, na Universidade de Brasília:

- 3) Qual é o seu cargo/função atual na Universidade de Brasília?
- 4) Na graduação a distância, na Universidade de Brasília, pela Universidade Aberta do Brasil, em qual função atuou?
- 5) Em qual curso você trabalha atualmente e/ou trabalhou como professor na modalidade a distância?
- 6) Vinculado à Universidade de Brasília, em qual oferta você atuou?
- 7) Você possui outras experiências em Educação a Distância, além do trabalho na UnB?
- 8) Em qual função?
- 9) Qual é a sua experiência, em anos, como professor no ensino superior, na modalidade presencial?

O ponto de partida para identificar a atuação/experiência na Educação a Distância foi a condição funcional do professor com a seguinte questão: "Qual é o seu cargo/função atual na Universidade de Brasília?".

**Gráfico 3 - Cargo/Função atual na Universidade**

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Os dados coletados nas 143 respostas, via questionário, demonstraram que a maior parte dos professores são do quadro efetivo da universidade, representados por 75 (52,45%), outros 3 (2,10%) atuam na condição de professor substituto e, na categoria outros, codificada em colaborador por não pertencerem ao quadro efetivo, mas que atuam na universidade vinculados ao sistema Universidade Aberta do Brasil, configurou-se 65 profissionais (45,45%).

No campo “outros” os colaboradores se autodenominaram na condição de estudante, mestrado e doutorado, ex-aluno de mestrado e doutorado, analista técnico, apoio ao moodle, bolsista, colaborador, ex-aluno de pós-graduação, ex-professor de curso EaD, ex-professor substituto, orientador TCC, pesquisador colaborador pleno, pesquisador I, pesquisador pós-doutoral, prestador de serviços, professor de lotação provisória, professor aposentado da universidade, professor bolsista UAB/UnB, professor cedido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, professor colaborador, professor da UAB/UnB, professor de projeto, professor na SEDF, professor pesquisador pela UAB/UnB, professor UAB/Sem vínculo, professor visitante, professor supervisor de estágio supervisionado, servidor técnico-administrativo, tutor a distância e voluntário. O “colaborador” se configurou numa multiplicidade de nomenclaturas relacionada à função, dentro da oferta de curso a distância na universidade, segundo o entendimento dos participantes da pesquisa.

O percentual expressivo, ainda que inferior, de 47,55% de profissionais externos a instituição de ensino, se comparado aos 52,45% de professores do quadro efetivo, são dados que chamam a atenção e suscitam diferentes abordagens.

Há ainda que se considerar o fato de se pagarem bolsas do governo federal para os professores que planejam e supervisionam as atividades pedagógicas; a carga horária da educação a distância não é reconhecida, produzindo o que muitos de nossos entrevistados caracterizam de terceirização da educação a distância (GOMES; FERNANDES, 2013, p.88).

Podem-se pensar essas diferentes abordagens em três níveis ou instâncias: Macro no âmbito das políticas públicas por meio do Ministério da Educação enquanto órgão que fomenta políticas de expansão do ensino superior. Nível meso no âmbito da universidade enquanto instituição que contribui para a expansão do ensino superior e, no nível micro na esfera dos institutos/faculdades e coordenações de cursos que colocam em práticas e executam a gestão dos seus planos de curso.

Por se tratar de uma instituição de ensino superior pública, conduzida por concurso público, se esperava a representação absoluta de professores do quadro efetivo, ao invés de

52,45%. Neste ponto, observa-se que as políticas públicas fomentam o crescimento e a expansão do ensino superior com incentivo à criação de novas matrículas/vagas, entretanto, não atende com equidade a contratação de recursos humanos, professores, com o mesmo movimento. No âmbito da universidade, a ausência de debates, propostas e ações desvaloriza os docentes que atuam na EaD. Observa-se também que a ausência de política para a contratação de professores para o quadro das universidades é recorrente em outras instituições públicas de ensino superior. Neste aspecto, as autoras esclarecem:

Em cursos de Educação a Distância (EAD), financiados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), caso o departamento não tenha um quantitativo de professores para os encargos didáticos, as disciplinas podem ser ministradas por professores pesquisadores. Diante disso a coordenação do curso busca primeiro, junto aos pares da universidade, professores de outros departamentos que ministram disciplinas nos cursos presenciais e que queiram assumir a disciplina. Na ausência deste, recorre-se a professores externos desde que atendam aos critérios da UAB, que se interesse em trabalhar com EAD e com ela se identifique (AMORIM e BORGES, 2014, p. 482).

Neste sentido, essa breve discussão suscita algumas reflexões: Como seria possível a expansão das ofertas de cursos sem a participação desses colaboradores externos a universidade? Como seria possível a oferta desses cursos sem a participação desse expressivo número de colaboradores externos a universidade?

Na esfera dos institutos, faculdades e coordenações de cursos, há dois pontos importantes que muitas vezes atuam em oposição, de um lado a aceitação/adesão dos institutos/faculdades às novas ofertas e, de outro a “resistência” de parte do corpo docente. Esses pontos estão intimamente ligados ao aspecto organizacional em colegiado quase uma retroalimentação, sendo a aceitação e adesão às novas ofertas influenciadas pelas resistências do corpo docente, muitas vezes em virtude das questões relacionadas à gestão da carga horária do corpo docente e as questões relacionadas às dificuldades com ações norteadas por tecnologias. Os comentários dos entrevistados sinalizam fragilidade da docência *online* na universidade, por exemplo:

“De fato, não foi uma escolha. A coordenação faz parte de minhas atribuições como docente no departamento em que estou lotado” (Comentário 02).

“Constrangimento no ambiente de trabalho caso não aceitasse” (Comentário 12).

“Vejo como de fundamental importância, a institucionalização da EAD junto à IES” (Comentário 33).

“eu fui convidada para colaborar com o curso a distância, nenhum colega queria, eu resolvi me aventurar e gostei” (Comentário 37).

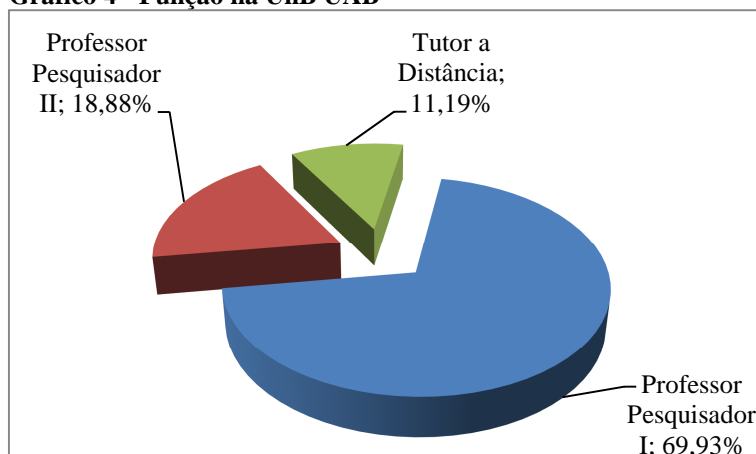
“faltava professor para a disciplina que revisei e supervisionei” (Comentário 44).

“me envolvi com a EAD para ajudar os colegas, que eram poucos e estavam muito sobrecarregados com as disciplinas oferecidas a distância” (Comentário 54).

Os recortes ilustram dificuldades relacionadas à participação e envolvimento do corpo docente, assim como apontam que a ausência de ações institucionais afeta diretamente os professores que se dispõem a atuar na docência *online* na instituição.

No item “Na graduação a distância, na Universidade de Brasília, pela Universidade Aberta do Brasil, em qual função atuou?”, se buscou identificar a função do professor de acordo com a sua atuação no sistema UAB.

**Gráfico 4 - Função na UnB UAB**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Extraí-se dos dados acima que, 100 (69,93%) professores enquadram-se no perfil de Pesquisador I, 27 (18,88%) como Pesquisador II e outros 16 (11,19%) declararam a função de Tutor a Distância. Embora esse enquadramento seja referente às diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa da Resolução<sup>39</sup> CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, a referida resolução define os requisitos de formação e experiência exigida em anos no magistério superior. Portanto, com base nessas diretrizes infere-se que 127 professores apresentam o requisito mínimo, isto é, 100 professores com a experiência mínima de 03 (três)

<sup>39</sup> Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 - Autoria: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - Dispõe: Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

anos no magistério superior e 27 professores sem comprovação da experiência, mas, apresentaram a formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado se enquadram no perfil de Pesquisador II.

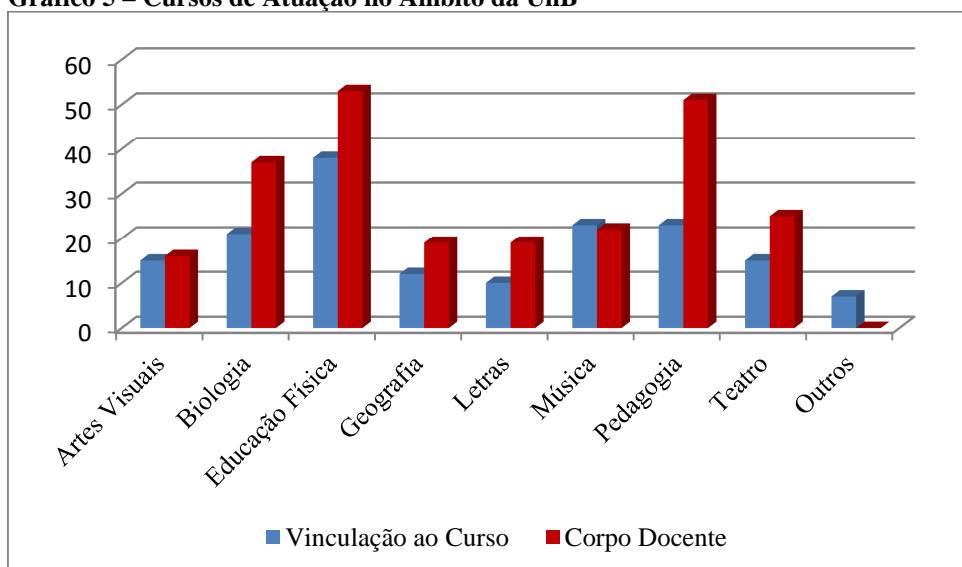
**Quadro 13 - Cargo/Função Atual na Universidade Relacionado à Função na UnB UAB**

	<b>Pesquisador I</b>	<b>Pesquisador II</b>	<b>Tutor a Distância</b>
Professor do quadro efetivo da universidade	44,76%	7,69%	-
Professor Substituto	0,70%	1,40%	-
Professor Colaborador	25,17%	9,09%	11,19%

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No quadro acima, aplicou-se a análise bivariada entre o cargo/função atual do professor na universidade relacionado à função na UnB UAB. Verificou-se nesta análise que, os professores do quadro efetivo estão representados no perfil de Pesquisador I com 64 (44,76%) professores e 11 (7,69%) professores no perfil de Pesquisador II. Entre os professores substitutos, somente, 1 (0,70%) professor apresentou se enquadrando no perfil de Pesquisador I e 2 (1,40%) professores como Pesquisador II. Na qualidade de professor colaborador identificaram-se 36 (25,17%) professores no perfil de Pesquisador I e 13 (9,09%) professores em Pesquisador II. Na função de Tutor a Distância, foram 16 (11,19%) professores, entretanto, não se pode afirmar que não apresentam as condições para serem cadastros nos perfis de pesquisador I e II.

Com referência a questão "Em qual curso você trabalha atualmente e/ou trabalhou como professor na modalidade a distância?", se buscou identificar o curso de atuação do professor na docência *online*.

**Gráfico 5 – Cursos de Atuação no Âmbito da UnB**

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

A partir da representação exposta no gráfico 5, observa-se a sistematização de duas categorias com dados coletados de diferentes fontes. A categoria Vinculação ao Curso é resultante das respostas dos professores no questionário *online* e sua respectiva indicação no curso de atuação. A categoria Corpo Docente, criada complementarmente, por meio de levantamento de dados via Projeto Político Pedagógico e na base de dados do SisUAB. A categoria Vinculação ao Curso demonstra o curso de atuação do professor e evidenciou o quantitativo de professor por curso, ao mesmo tempo, demonstra a adesão dos professores nesta pesquisa.

**Quadro 14 - Cursos de Atuação no Âmbito da UnB**

Curso	Vinculação no Curso*	Corpo Docente**
Artes Visuais	15	16
Biologia	21	37
Educação Física	38	53
Geografia	12	19
Letras	10	19
Música	23	22
Pedagogia	23	51
Teatro	15	25
* resultante das respostas do questionário <i>online</i>		
** dados apurados do PPP e Plataforma SisUAB		

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

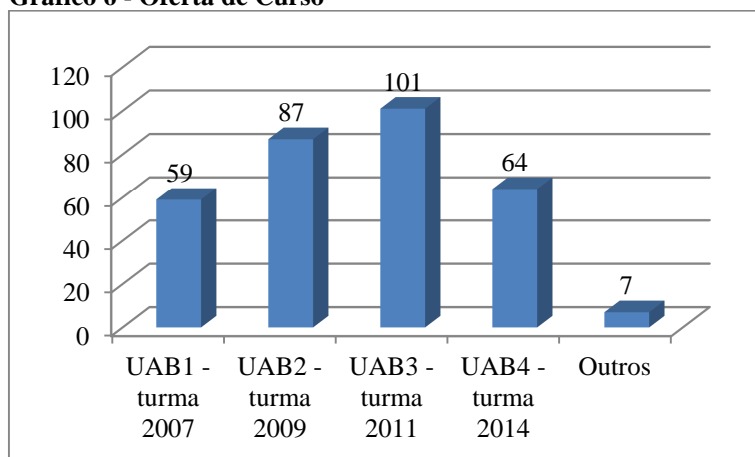


Complementarmente, comparou-se a categoria Corpo Docente que apresenta o quantitativo de professores vinculados aos projetos dos cursos. De acordo com a consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) dos respectivos cursos, em Artes Visuais, a equipe docente é composta por 16 professores, em Educação Física com 40 professores dedicação exclusiva e 13 professores na condição de substitutos e visitantes; em Geografia são 19 professores e o curso de Música conta 22 professores. Respectivamente os cursos de Biologia, Letras e Pedagogia foram apurados dados do SisUAB, uma vez que esse quantitativo não foi descrito no PPP, deste modo o curso de Biologia conta com 37 professores, Letras 19 professores e Pedagogia com 51 docentes.

Observa-se que os cursos de Música e Artes Visuais em sua totalidade apresentaram uma expressiva participação na pesquisa, bem como, o curso de Educação Física. Os cursos de Geografia, Teatro, Biologia e Letras, respectivamente, apresentaram adesão satisfatória e, somente o curso de Pedagogia, apesar de registrar o segundo maior corpo docente, apresentou baixa adesão à pesquisa. Neste aspecto, cabe reforçar que cursos que possuem maior corpo docente, são de Pedagogia e Educação Física, contudo, a maior participação ocorreu no curso de Educação Física.

Com referência ao questionamento “Vinculado à Universidade de Brasília, em qual oferta você atuou?”, com esse item procurou-se identificar a participação dos professores nas ofertas dos cursos.

**Gráfico 6 - Oferta de Curso**



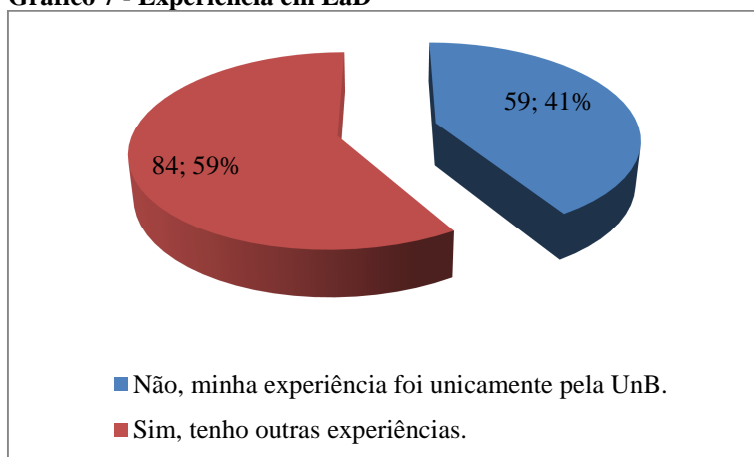
Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Observa-se, no gráfico 6, crescimento na participação dos professores da oferta UAB1 a UAB3 e, um decréscimo na oferta da UAB4. Destaca-se que, de acordo com o histórico de oferta de cursos registrados pela Diretoria de Ensino a primeira oferta iniciada em 2007,

contou com a participação de seis cursos (Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Educação Física), e que os cursos de Biologia e Geografia somente ingressaram a partir da oferta UAB2 de 2009. Na categoria outros, os registros dos respondentes foram referentes à participação em disciplinas de reперcurso do uso do moodle como apoio a disciplinas presenciais, em curso de especialização e de registro, mas, os respondentes não souberam responder.

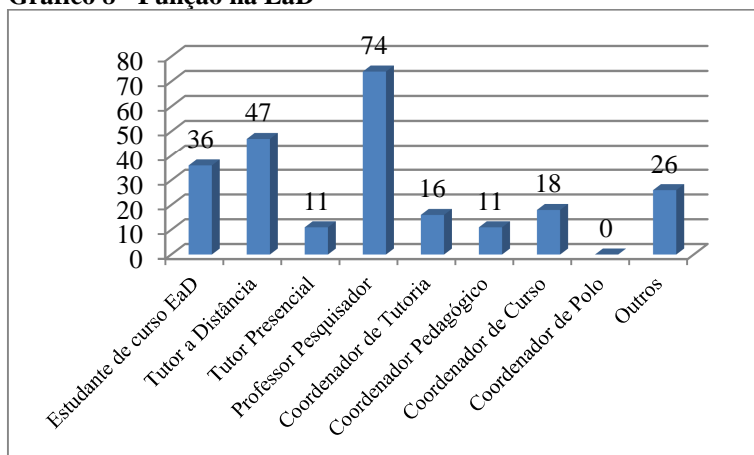
Quanto à questão “Você possui outras experiências em Educação a Distância, além do trabalho na UnB?”. Esse item buscou elucidar as diferentes experiências dos professores relacionado a EaD.

**Gráfico 7 - Experiência em EaD**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No tocante as experiências em Educação a Distância, 84 (58,74%) professores afirmaram ter experiências externas a universidade e, 59 (41,26%) declararam que obtiveram experiência exclusivamente na universidade. De modo complementar, a penúltima pergunta “Em qual função?”, se buscou detalhar a função em que o professor atuou em suas experiências na modalidade a distância. Esse item permitiu múltipla escolha entre as funções legendadas no gráfico 8.

**Gráfico 8 - Função na EaD**

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Os resultados evidenciaram que os professores adquiriram experiências nas funções de: Professor Pesquisador (74), Tutor a Distância (47), Estudante de curso EaD (36), Coordenador de Curso (18), Coordenador de Tutoria (16), Coordenador Pedagógico (11) e Tutor Presencial (11). Dentre as funções listadas somente a função de Coordenador de Polo não apresentou respostas.

Além disso, o gráfico demonstra 26 respostas na categoria "outros" que, a partir das respostas informadas, sistematiza-se a seguir as funções complementares: Administrador de Moodle, Apoio de tecnologia, Avaliador de cursos a distância; Coordenador de Estágio Supervisionado; Coordenador de Extensão; Desenhista instrucional e/ou *Desing* Instrucional; Gestor de EAD; Gestor de Moodle, Membro de equipe de produção de materiais didáticos; Membro de equipe de Coordenação; Orientador de TCC; Pesquisador de doutorado; Produção de Material Didático; Professor Autor e Supervisor. Além das oito funções listadas, a coleta evidenciou aproximadamente quatorze funções que promovem experiências em EaD, mas que não constava na lista apresentada ao respondente.

Diante dos dados, considera-se a maior parte, 84 (58,74%) os professores, adquiriram experiências externas à universidade e, por outro lado, a menor parte, 59 (41,26%) dos professores, correspondendo com o primeiro contato dos professores com a modalidade a distância, sendo esse exclusivamente na universidade.

Concernente ao último questionamento referente à atuação/experiência na Educação a Distância se procurou identificar a experiência do professor no magistério superior, especificamente, na modalidade presencial, por intermédio da questão: "Qual é a sua experiência, em anos, como professor no ensino superior, na modalidade presencial?".

**Tabela 2 - Experiência na Modalidade Presencial**

	<b>n</b>	<b>%</b>
Sem experiência	13	9,09%
Menos de 1 ano	6	4,20%
De 01 - 02 anos	14	9,79%
De 03 - 05 anos	25	17,48%
De 06 - 09 anos	19	13,29%
Mais de 10 anos	66	46,15%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

As maiores faixas de experiência entre os professores estão representadas por “Mais de 10 anos”, sendo 66 (46,15%) professores e “De 06 - 09 anos” professores, “19 (13,29%)” professores. Na faixa de experiência intermediária entre “03 - 05 anos” professores, 25 (17,48%) professores. Respectivamente, na menor faixa de experiência, “01 - 02 anos”, 14 (9,79%) professores e “Menos de 1 ano”, 6 (4,20%) professores e, sem nenhuma experiência, 13 (9,09%) professores.

Nessa hierarquização em três níveis de experiência no magistério superior na modalidade presencial, destaca-se 85 professores com experiência superior a 6 (seis) anos e 66 professores os mais experientes. Com experiência intermediária, abaixo de 5 anos até 3 anos são 25 professores. A experiência superior a 3 anos, aqueles professores que comprovaram os requisitos, foram enquadrados na função de Pesquisador I, de acordo com o sistema de bolsas. Inferior a 2 anos ou mesmo, sem nenhuma experiência, totalizaram-se 33 professores, enquadrados no sistema de bolsas na função de pesquisador II. Sobre o enquadramento, exceto o grupo sem experiência, os demais professores devem comprovar algum vínculo, seja em programa de pós-graduação ou a referida titulação.

**Tabela 3 - Comparativo Experiência na Modalidade Presencial v.s Função UAB**

	<b>Pesquisador I</b>	<b>Pesquisador II</b>	<b>Tutor a Distância</b>
Sem experiência	2	2	9
Menos de 1 ano	2	3	1
De 01 - 02 anos	5	9	-
De 03 - 05 anos	16	7	2
De 06 - 09 anos	15	2	2
Mais de 10 anos	60	4	2
	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Com a tabela - Comparativo Experiência na Modalidade Presencial v.s. Função UAB, se buscou à análise bivariada, a fim de explicitar melhor os dados coletados. Os dados confirmam que há um expressivo número de professores que se enquadram no perfil de Pesquisador I (91), mas, também apontou divergência com os dados do gráfico 4, referente a função na UAB UnB. Um pequeno grupo declarou experiência inferior a dois anos, igualmente, na função de Pesquisador I<sup>40</sup> e, outro, diz atuar como Pesquisador II<sup>41</sup>. Comparativamente, declararam experiência mínima de três anos na modalidade presencial, a princípio, asseguraria a condição de Pesquisador I a esses treze professores. No entanto, os dados apresentados não são suficientes para apurar tal divergência, mas, infere-se que talvez haja desconhecimento dos professores quanto a diferenciação do perfil apresentado na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Essa resolução estabelece as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito da UAB ou que no caso, do segundo grupo os professores tenham a experiência docente, mas não apresentam comprovação formal para atender ao requisito exigido pela resolução.

#### **4.2.2 Perfil do Docente Online - Formação**

Complementar ao bloco anterior, referente ao Perfil do docente *online* quanto à atuação/experiência, serão apresentados dados relacionados ao perfil dos professores quanto à formação. Esse bloco compõe um conjunto de treze questões, de 57 a 69, assim como o primeiro, refere-se ao objetivo específico “Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília”. Os dados estão representados respectivamente às questões especificadas abaixo:

- 57) Quanto tempo você tem de experiência na docência *online*?
- 58) Em quantas disciplinas você já trabalhou como professor na EaD?
- 59) Durante a preparação/oferta de uma disciplina na EaD, quantas horas semanais, aproximadamente, você se dedica ao trabalho?
- 60) Qual é a sua faixa etária?
- 61) Qual é o seu gênero?
- 62) Qual é a sua formação?
- 63) Em que curso foi a sua graduação?

---

<sup>40</sup> Sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior.

<sup>41</sup> Sendo exigido formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado.

- 64) Qual é a sua maior titulação?
- 65) Qual é a área da sua maior titulação?
- 66) Qual é o seu nível de conhecimento em Informática?
- 67) Você já fez algum curso específico para ser docente *online*?
- 68) Em qual modalidade o curso realizado se enquadra?
- 69) Você escolheu trabalhar em EaD por quais motivos?

A respeito do tempo de experiência na docência *online* questionou-se “Quanto tempo você tem de experiência na docência *online*?”. Além da experiência na modalidade presencial buscou-se identificar as experiências acumuladas, em ano, na modalidade a distância.

**Tabela 4 - Experiência na EaD**

	n	%
Menos de 1 ano	10	6,99%
De 01 - 02 anos	29	20,28%
De 03 - 05 anos	54	37,76%
De 06 - 09 anos	34	23,78%
Mais de 10 anos	16	11,19%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Com experiência na EaD estão 16 (11,19%) professores com “Mais de 10 anos” e 34 (23,78%) professores entre “06 - 09 anos”. Com experiência intermediária estão 54 (37,76%) professores entre “03 - 05 anos” e, respectivamente, com menor experiência 29 (20,28%) professores entre “01 - 02 anos”, e Menos de 1 ano, 10 (6,99%). Por conseguinte, ao contrário do que se observou na experiência na modalidade presencial, na faixa “Mais de 10 anos” estão 16 (11,19%) professores. Enfatiza-se que, na EaD, a maior representatividade engloba as faixas de “03 - 05 anos” com 54 (37,76%), seguida dos 34 (23,78%) professores na faixa de “06 - 09 anos”.

**Tabela 5 – Comparativo do Tempo de Experiência na Modalidade Presencial v.s. EaD**

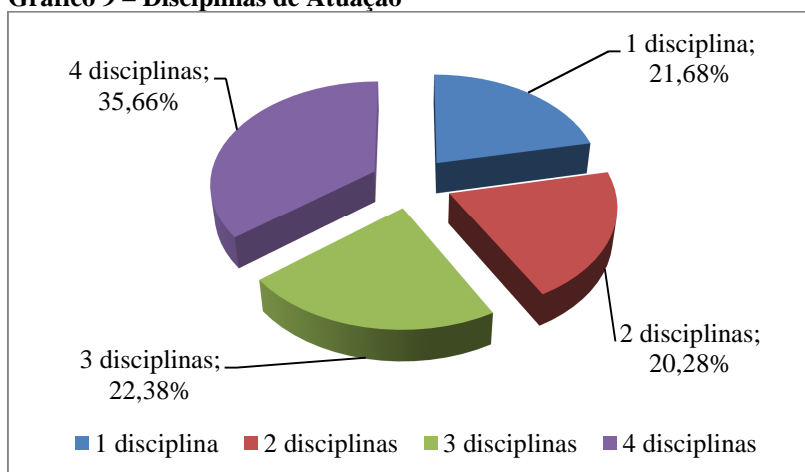
	Experiência Presencial		Experiência na EaD	
	n	%	n	%
Sem experiência	13	9,09%	-	-
Menos de 1 ano	6	4,20%	10	6,99%
De 01 - 02 anos	14	9,79%	29	20,28%
De 03 - 05 anos	25	17,48%	<b>54</b>	<b>37,76%</b>
De 06 - 09 anos	19	13,29%	34	23,78%
Mais de 10 anos	<b>66</b>	<b>46,15%</b>	16	11,19%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Comparativamente, nota-se que com a faixa “Mais de 10 anos” dos dados comparativo do tempo de experiência na modalidade presencial v.s. EaD, há mais professores 66 (46,15%) com experiência no presencial do que na EaD, essa mesma faixa na EaD representa, apenas, 16 (11,19%) dos professores. A maior representatividade de professores com experiência na EaD está na faixa de “03 – 05 anos” com 54 (37,76%). Essa faixa coincide com o período de inserção da Universidade de Brasília com oferta de cursos na Universidade Aberta do Brasil. Considerando as experiências dos professores superior a 6 anos, observa-se que 85 (59,44%) professores atuam na modalidade presencial e 50 (34,97%) professores na EaD.

Tanto na experiência na modalidade presencial quanto na EaD, há proximidade entre os percentuais de experiência, a partir da faixa intermediária, ou seja, experiência superior a 3 anos, perfazendo 110 (76,92%) professores na modalidade presencial e 104 (72,73%) professores na EaD. Destaca-se que na faixa entre “03 - 05 anos” representa a experiência na EaD, enquanto que, na faixa “Mais de 10 anos” com 66 (46,15%) professores, representa a modalidade presencial.

Referente ao trabalho em disciplinas *online* se buscou o quantitativo das disciplinas trabalhadas ao longo das experiências dos professores com a questão: “Em quantas disciplinas você já trabalhou como professor na EaD?”.

**Gráfico 9 – Disciplinas de Atuação**

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Nota-se nas categorias de 1, 2 e 3 relacionadas às disciplinas, a distribuição de resultados muito próximos, sendo que os professores declaram que atuaram: 31 (21,68%) professores em uma disciplina; 29 (20,28%) em duas disciplinas; 32 (22,38%) professores em três disciplinas. A categoria 4, correspondentes a atuação em quatro disciplinas, foram 51 (35,66%), sendo a mais expressiva. Essa última categoria, evidencia a manutenção de professores com mais experiência referente a quatro disciplinas ou mais. Contudo, as categorias 2 e 3 superam esse quantitativo, representando 61 (42,66%) professores em duas e três disciplinas. A categoria 1, uma disciplina, representa o ingresso e participação de novos professores, conforme exposto no gráfico.

Relativamente ao tempo de dedicação na preparação de uma disciplina questionou-se “Durante a preparação/oferta de uma disciplina na EaD, quantas horas semanais, aproximadamente, você se dedica ao trabalho?”.

**Tabela 6 - Tempo de Preparação de Disciplinas**

	n	%
Menos de 5 horas	14	9,79%
De 6 a 10 horas	65	45,45%
De 11 a 20 horas	43	30,07%
De 21 a 40 horas	18	12,59%
Acima de 40 horas	3	2,10%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Observa-se a categoria “Acima de 40 horas” foi a minoria com 3 (2,10%) professores que se dedicam a carga horária elevada e, em outro extremo, a categoria “Menos de 5 horas”



com 14 (9,79%) professores com dedicação ínfima. Em representatividade de professores, notam-se as categorias “6 a 10 horas” com 65 (45,45%) professores, seguida de “11 a 20 horas” 43 (30,07%) professores, totalizam 108 (75,52%) professores. Com carga horária acima da exigida no termo de compromisso de bolsista estão 18 (12,59%) professores na categoria entre “21 a 40 horas”.

Nos dois itens seguintes, se buscou delinear o perfil pessoal quanto à faixa etária e gênero do grupo pesquisado com as questões “Qual é a sua faixa etária?”, assim como, “Qual é o seu gênero?”.

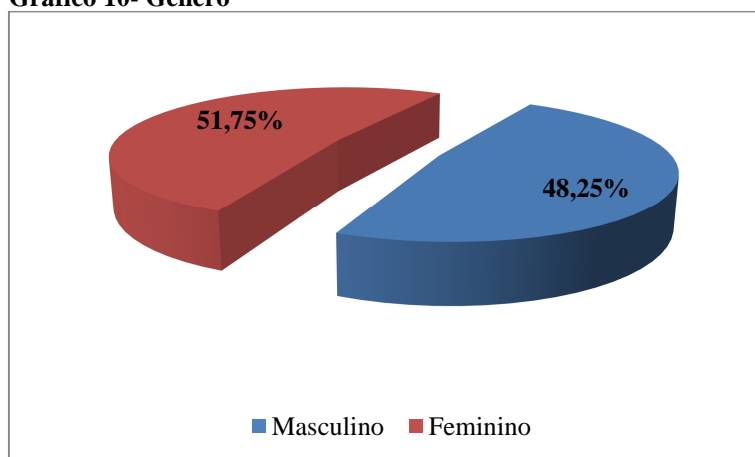
**Tabela 7 - Faixa Etária**

	n	%
até 25 anos	1	0,70%
entre 26 a 36 anos	31	21,68%
entre 37 a 46 anos	37	25,87%
entre 47 a 56 anos	53	37,06%
Acima de 57 anos	21	14,69%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Nota-se que as três faixas etárias mais representativas são: “47 a 56 anos” com 53 (37,06%) professores; “37 a 46 anos” com 37 (25,87%) professores e, “26 a 36 anos” com 31 (21,68%) professores. Essas três categorias representam 121 (84,62%) professores em plena atividade profissional. A faixa etária, acima de 57 anos, apresenta 21 (14,69%) professores e, somente, um professor apresenta idade de até 25 anos, inferior a um por cento, com 1 (0,70%) professor.

**Gráfico 10- Gênero**

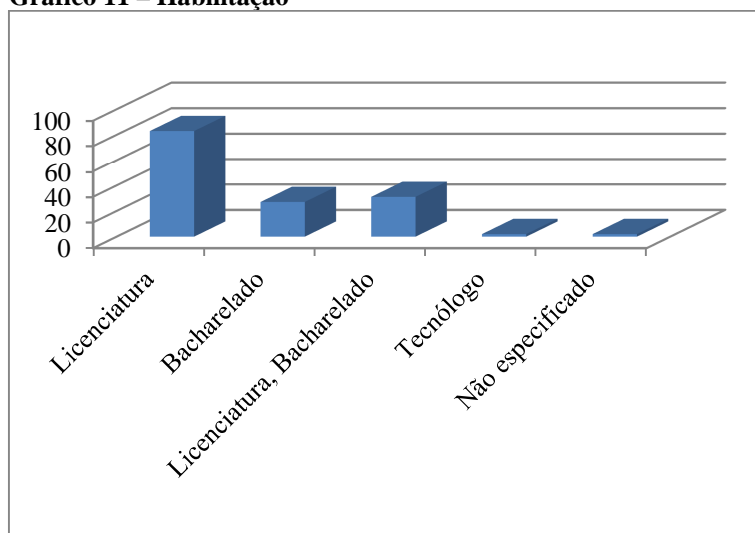


Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Dos 143 professores respondentes do questionário, 74 (51,75%) professores são do gênero feminino e 69 (48,25%) professores do gênero masculino. Esse resultado demonstra discreta prevalência do gênero feminino em relação ao masculino. Todavia, neste recorte de pesquisa, ainda que discreta, evidencia-se a participação feminina na docência *online*.

Para retratar o perfil do docente *online* quanto à sua formação, nomeadamente questionou-se: “Qual é a sua formação?”, “Em que curso foi a sua graduação?”, “Qual é a sua maior titulação?” e “Qual é a área da sua maior titulação?”. A partir dessas questões formou-se um conjunto de dados que demonstra a habilitação e a área de formação conforme se descreve a seguir.

**Gráfico 11 – Habilitação**

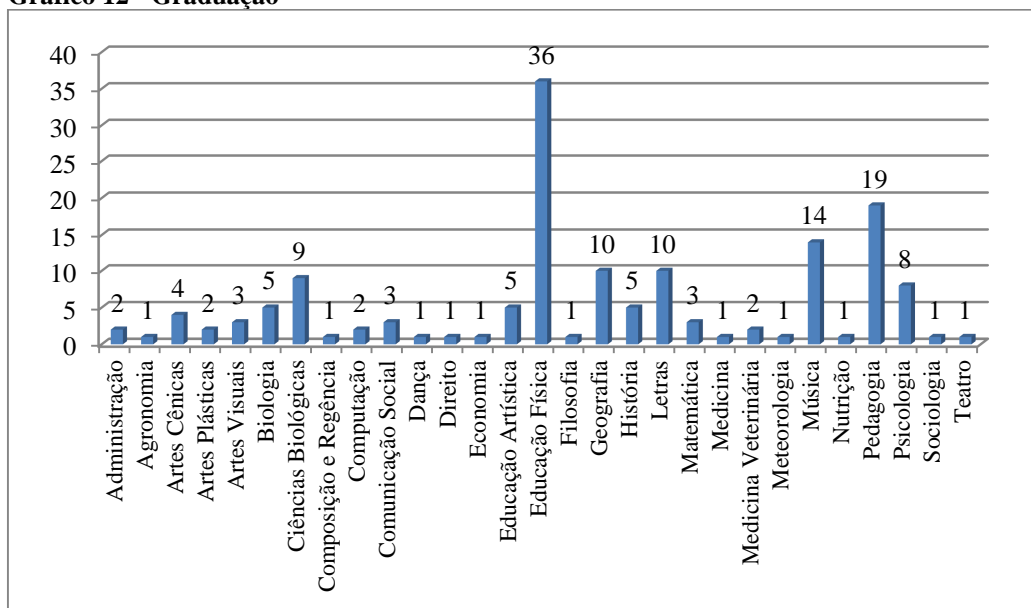


Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No que concerne à pergunta “Qual é a sua formação?”, os dados demonstraram que a maioria os professores apresentam formação em Licenciatura 83(58,04%) professores, seguida de 29 (20,28%) professores com Licenciatura e Bacharelado. Na segunda faixa, com formação em Bacharelado registrou 27 (18,88%) professores. Com formação de Tecnólogo notou-se 2 (1,40%) professores, sendo que esses também possuem formação em Licenciatura e Bacharelado, um na área de Artes Visuais e outro na Psicologia. Não souberam especificar a formação 2 (1,40%) professores, entretanto, apurou-se que um tem formação em Economia e outro em Geografia. Nota-se, portanto, que 114 (79,72%) professores envolvidos apresentam igualmente a habilitação em licenciatura.

Quanto à questão “Em que curso foi a sua Graduação?”, se buscou uma visão geral da formação dos professores nas áreas das oito licenciaturas a distância: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro.

Gráfico 12 - Graduação



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Observou-se maior representatividade dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Música. Todavia, para uma visão mais detalhada de cada curso abaixo apresentar-se-á a formação por curso com o objetivo de evidenciar as especificidades das respectivas áreas de formação. Em virtude da organização institucional, especificamente os cursos que compõem o Instituto de Artes (IdA), será apresentado os cursos de Artes Visuais, Artes Cênicas (Teatro) e Música e, na sequência dos cursos do IdA, os cursos de Biologia, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia.

Quadro 15 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Artes Visuais

	Área de Formação	n
Artes Visuais	Artes Plásticas	2
	Artes Visuais	3
	Comunicação Social	1
	Educação Artística	2
	História	1
	Pedagogia	6
	Psicologia	3

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O curso de Artes Visuais, além da formação na área específica em Artes Visuais, conta com as formações em Artes Plásticas e Educação Artística totalizando sete professores. O curso ainda conta com a participação de professores formados nas áreas de Comunicação

Social, História, Pedagogia e Psicologia, sendo a formação em Pedagogia com maior destaque com seis professores.

**Quadro 16 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Teatro**

Teatro	Área de Formação	n
	Administração	1
	Artes Cênicas	4
	Ciência da Computação	1
	Comunicação Social	1
	Educação Artística	3
	Educação Física	1
	Letras Tradução	1
	Pedagogia	4
	Psicologia	2
	Teatro	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Nota-se no curso de Teatro a participação de cinco professores com formação em Artes Cênicas e Teatro, participam ainda as áreas de Educação Artística e Educação Física, assim como Pedagogia e Psicologia. Com a mesma representação observou-se a formação na área de Administração, Ciência da Computação, Comunicação Social, Letras tradução.

**Quadro 17 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Música**

Música	Área de Formação	n
	Composição e Regência	1
	Educação Artística	3
	Música	15
	Geografia	1
	Pedagogia	5
	Psicologia	3

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No curso de Música observa-se significativa presença de formação específica na área de Música e, também, a representação de um professor na área de Composição e Regência e outros três em Educação Artística. Ainda, o curso conta com formações da área de Geografia e Psicologia com um professor cada e cinco na área de Pedagogia.

Percebe-se especificidades das áreas nos cursos do IdA, ao mesmo tempo, se integra aos três outros cursos (Artes Visuais, Teatro e Música). Esses cursos recebem contribuições, principalmente, da Psicologia e Pedagogia, por se tratar da formação em licenciatura explica-se a contribuição e influência das referidas áreas.

**Quadro 18 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Biologia**

<b>Biologia</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>n</b>
	Agronomia	1
	Biologia	5
	Ciências Biológicas	9
	Matemática	2
	Medicina Veterinária	2
	Nutrição	1
	Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No curso de Biologia observa-se que a área de formação em Ciências Biológicas é a mais representativa com nove, seguida de Biologia com cinco. A área de Matemática e Medicina está representada com dois professores e as áreas de Agronomia, Nutrição e Psicologia apenas com um.

**Quadro 19 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Educação Física**

<b>Educação Física</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>n</b>
	Dança	1
	Educação Física	36
	Direito	1
	Pedagogia	2
	Letras	1
	Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No quadro 18, referente ao curso de Educação Física, observa-se uma importante representação na área de Educação Física. Em outras áreas, igualmente, com uma representação está à área de Dança, Direito, Letras e Psicologia. O curso de Pedagogia incide com duas representações.

**Quadro 20 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Geografia**

<b>Geografia</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>n</b>
	Geografia	8
	Educação Física	1
	Meteorologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Em Geografia, a representação da graduação dos professores se apresentou com menor diversidade entre as áreas, representada por oito áreas distintas e, respectivamente um em Meteorologia e Educação Física.

**Quadro 21 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Letras**

Letras	Área de Formação	n
	Letras	4
	Letras/Português	2
	Pedagogia	3
	Sociologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No curso de Letras observaram-se seis declarações na própria área, sendo especificado dois em Letras/Português. A área de Pedagogia também integra o curso de Letras com três declarações e a área de Sociologia com uma.

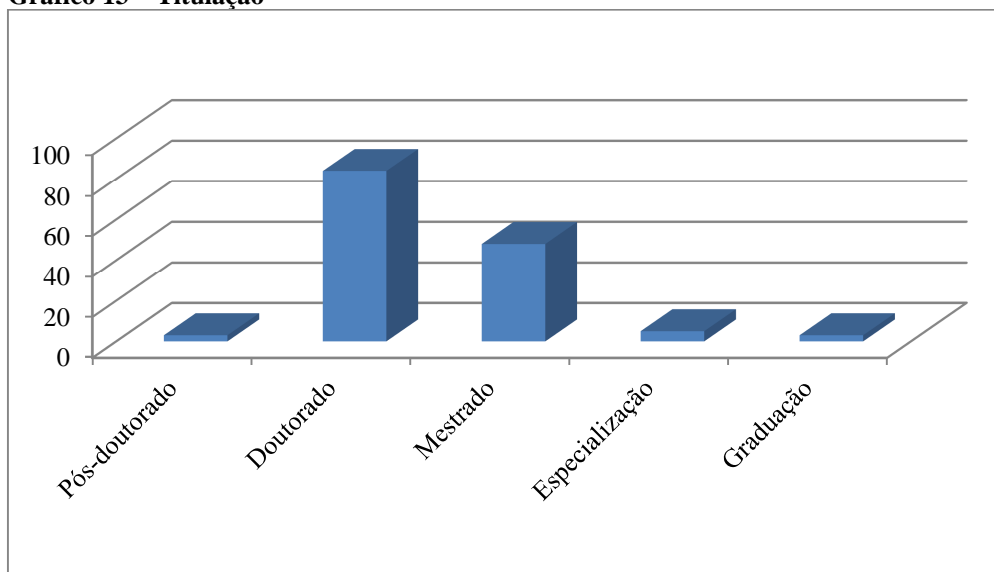
**Quadro 22 - Representação da Graduação dos Professores no Curso de Pedagogia**

Pedagogia	Área de Formação	n
	Comunicação	1
	Educação Artística	2
	Filosofia	1
	Geografia	1
	História	4
	Pedagogia	14
	Psicologia	5

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O curso de Pedagogia representado por diferentes áreas de formação, apresentou maior registro na área de formação, sendo quatorze em Pedagogia, com cinco em Psicologia, e com duas em Educação Artística. Outras áreas: Comunicação, Filosofia e Geografia com um registro. Ainda, observou-se formação na área de Administração; Computação; Economia; Letras; Matemática; Medicina e Psicologia.

Com relação à titulação dos professores "Qual é a sua maior titulação?".

**Gráfico 13 – Titulação**

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No que se refere à titulação, sistematiza-se cinco categorias do Pós-doutorado à Graduação. Desta forma, caracterizou-se, igualmente, em minoria dois extremos 3 (2,10%) professores com Pós-doutorado e 3 (2,10%) professores com Graduação. Em número reduzido, 5 (3,50%) professores com Especialização. Em maior número, estão os titulados com doutorado 84 (58,74%) professores e titulação de Mestrado com 48 (33,57%) professores.

Com relação à área de titulação, em pergunta aberta, questionou-se "Qual é a área da sua maior titulação?". Esse item resultou na descrição das diferentes áreas de conhecimento, por curso de atuação, conforme sistematização dos quadros a seguir.

**Quadro 23 - Titulação do Curso de Artes Visuais**

Área de titulação - Artes Visuais		n
Artes Visuais	Arte e Cultura Visual	1
	Artes	3
	Educação	7
	História	1
	Literatura e Práticas Sociais	1
	Pós-doutorado (não especificado)	1
	Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Em Artes Visuais nota-se que os participantes são titulados em diferentes áreas de conhecimento, a maior ocorrência está na área de Educação com sete participantes. A área de

Artes com três e com uma ocorrência as áreas Arte e Cultura Visual, História, Literatura e Práticas Sociais e Psicologia. Observou-se uma anotação de pós-doutorado, entretanto, sem a especificação da área.

**Quadro 24 - Titulação do Curso de Música**  
Área de titulação - Música

	Área de titulação - Música	n
<b>Música</b>	Educação	6
	Educação Musical	4
	Música	10
	Pós-doutorado (não especificado)	1
	Práticas Interpretativas	1
	Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Observa-se no curso de Música a ocorrência de 10 titulações na própria área, Música, e quatro em Educação Musical, titulações em Educação são seis e, igualmente, uma para as áreas de Práticas Interpretativas e Psicologia. Também no curso de Música houve uma ocorrência de Pós-doutorado, mas sem a especificação da área.

**Quadro 25 - Titulação do Curso de Teatro**  
Área de titulação - Teatro

	Área de titulação - Teatro	n
<b>Teatro</b>	Arte Contemporânea	1
	Arte e Cultura Visual	1
	Artes	3
	Artes Cênicas	2
	Educação	4
	Educação Artística	1
	Especialização (não especificado)	1
	Pós-doutorado (não especificado)	1
	Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No curso de Teatro observam-se duas ocorrências em titulação em Artes Cênicas e três em Artes. Observa-se também a participação da área de Educação com quatro e com um registro as áreas de Arte e Cultura Visual, Educação Artística e Psicologia. Os demais cursos do IdA observaram-se anotações de pós-doutorado e especialização sem especificação da área.



**Quadro 26 - Titulação do Curso de Biologia**

<b>Área de titulação - Biologia</b>		<b>n</b>
<b>Biologia</b>	Biologia Animal	1
	Biologia Celular	1
	Biologia Molecular	1
	Bioquímica	2
	Botânica	1
	Ciências da Saúde	1
	Ecologia	5
	Educação	2
	Ensino de Ciências	1
	Fisiologia	2
	Genética	1
	Matemática	2
	NanoBioTecnologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O curso de Biologia se apresentou diversificada com 13 áreas de titulação. A maior ocorrência foi em Ecologia com cinco registros. As áreas de Bioquímica, Fisiologia, Matemática e Educação com dois registros. As demais áreas em Biologia Animal, Biologia Celular, Biologia Molecular, Botânica, Ciências da Saúde, Ensino de Ciências, Genética e a área de NanoBioTecnologia, com um único registro.

**Quadro 27 - Titulação do Curso de Educação Física**

<b>Área de titulação – Educação Física</b>		<b>n</b>
<b>Educação Física</b>	Biomecânica	1
	Ciências da Saúde	8
	Educação	5
	Educação Física	16
	Filosofia da Arte/Dança	1
	Neurociência	1
	Política Social	1
	Políticas Públicas	1
	Psicologia	3
	Sociologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Nas 10 áreas apresentadas no curso de Educação Física, nota-se a concentração de 16 ocorrências na própria área, com decréscimos de registros nas áreas de Ciências da Saúde com oito, Educação com cinco e Psicologia com três. Com um registro por área, observaram-se as titulações nas áreas de Biomecânica, Filosofia da Arte/Dança, Neurociência, Política Social, Políticas Públicas e Sociologia.

**Quadro 28 - Titulação do curso de Geografia**

<b>Área de titulação - Geografia</b>		<b>n</b>
<b>Geografia</b>	Educação Física	1
	Física	1
	Geografia	7
	Linguística	1
	Planejamento ambiental	1
	Psicologia Social	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Nota-se que no curso de Geografia que a própria área apresenta sete registros, o curso recebeu a participação de diferentes áreas, todas, com um único apontamento, quer seja na Educação Física, Física, Linguística, Planejamento Ambiental e na Psicologia Social.

**Quadro 29 - Titulação do Curso de Letras**

<b>Área de titulação - Letras</b>		<b>n</b>
<b>Letras</b>	Educação	1
	Especialização (não especificado)	1
	Letras	2
	Linguística	4
	Literatura Brasileira	1
	Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Com relação ao curso de Letras, observou-se pouca diversificação das áreas por titulação e notaram-se as seguintes ocorrências por áreas: quatro em Linguística, duas em Letras e uma em Literatura Brasileira. As áreas de Educação e Psicologia participaram com um registro. Constata-se uma Especialização sem a especificação da área de titulação.

**Quadro 30 - Titulação do Curso de Pedagogia**

<b>Área de titulação - Pedagogia</b>		<b>n</b>
<b>Pedagogia</b>	Antropologia Social	1
	Comunicação	1
	Educação	16
	Educação a Distância	1
	Educação Ambiental	1
	Educação e Trabalho	1
	Psicologia da Educação	1
	Sociologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Quanto ao curso de Pedagogia, das oito áreas listadas, observa-se forte concentração na titulação em Educação com 16 ocorrências. As demais áreas, Antropologia Social, Comunicação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Educação e Trabalho, Psicologia da Educação e Sociologia, com um registro.

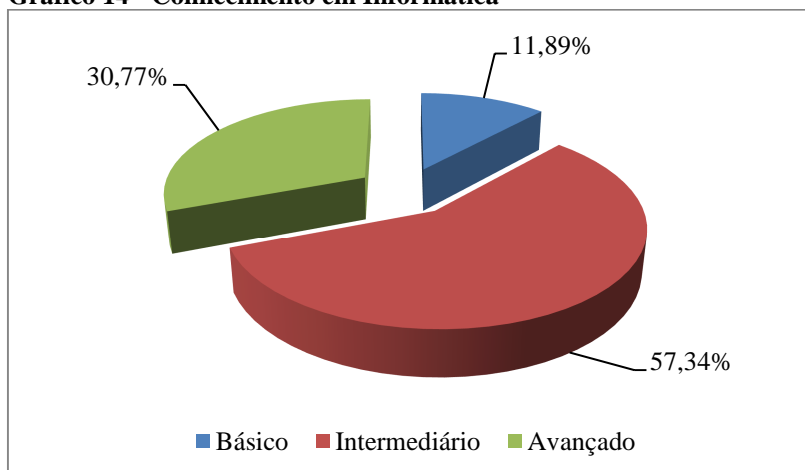
**Quadro 31 - Outras Áreas Identificadas**

	<b>Titulação de outras áreas</b>	<b>n</b>
<b>Outras áreas</b>	Engenharia de Software Redes de Computadores - IMI	1
	Informática Básica - Língua Portuguesa, Educação a Distância, Tecnologias na Educação	1
	Educação Matemática I e II - Educação	1
	Cursos de Especialização - Psicologia	1
	Licenciatura em Ciências da Computação - Saúde	1

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Referente à sistematização das titulações dos sujeitos da pesquisa: “Qual é a sua maior titulação?”, identificaram-se outras áreas com um único registro: Engenharia de *Software* Redes de Computadores, Educação Matemática I e II (Educação), Psicologia (Cursos de Especialização), Licenciatura em Ciências da Computação, Informática Básica (Língua Portuguesa, Educação a Distância, Tecnologias na Educação).

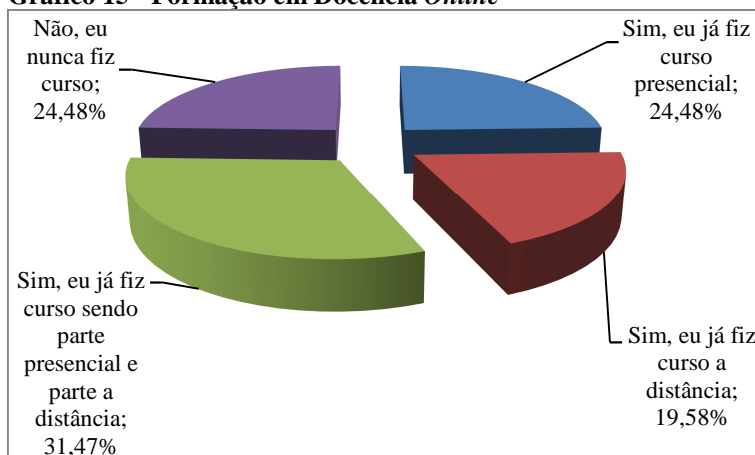
Integrante ao objetivo específico “Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*” se buscou os pontos específicos relacionados aos conhecimentos em informática, formação específica na EaD e que motivações levaram-no trabalhar com a modalidade a distância. Nomeadamente questionou-se: “Qual é o seu nível de conhecimento em Informática?”, “Você já fez algum curso específico para ser docente *online*?”, “Em qual modalidade o curso realizado se enquadra?”, “Você escolheu trabalhar em EaD por quais motivos?”.

**Gráfico 14 - Conhecimento em Informática**

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Quanto ao domínio em informática questionou-se: "Qual é o seu nível de conhecimento em Informática?". Neste aspecto, observou-se que 82 (57,34%) dos professores possuem conhecimento em nível intermediário. No nível avançado notou-se que há 44 (30,77%) professores e no nível Básico 17 (11,89%) professores, isto é, se declararam possuírem conhecimento. Destaca-se que os níveis intermediário e avançado estão representados pelos 126 (88,11%) professores quanto ao conhecimento de informática.

No que se refere à formação específica para a docência *online*, indagou-se a respeito: "Você já fez algum curso específico para ser docente *online*?" e buscou identificar a formação específica na docência *online*.

**Gráfico 15 - Formação em Docência Online**

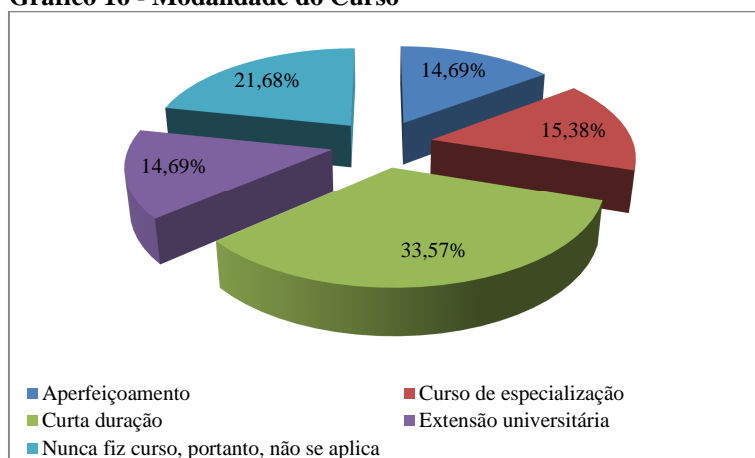
Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No que diz respeito ao enunciado acima os dados revelam que no entendimento dos sujeitos da pesquisa 108 (75,53%) realizaram formação específica para a docência *online*.

Porém, 35 (24,48%) professores, participaram de formação no formato presencial “Sim, eu já fiz curso presencial”. No modelo semipresencial 45 (31,47%) professores, assinalaram “Sim, eu já fiz curso, sendo parte presencial e parte a distância”. No modelo totalmente a distância 28 (19,58%) professores, “Sim, eu já fiz curso a distância”. Nota-se, que 35 (24,48%) professores declararam que nunca fez curso específico para atuar, “Não, eu nunca fiz curso”.

Com intuito de categorizar a modalidade do curso questionou-se: “Em qual modalidade o curso realizado se enquadra?”.

**Gráfico 16 - Modalidade do Curso**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Nessa categorização observou-se que 48 (33,57%) professores participaram de curso de curta duração, 21 (14,69%) professores, participaram de curso extensão universitária e de Aperfeiçoamento. Em curso de Especialização foram 22 (15,38%) professores. No item “Nunca fiz curso = não se aplica”, assinalaram 31 (21,68%) professores. No entanto, para este mesmo item, notou-se divergência em quatro respostas. Inferiu-se que ocorrerá equívoco em relação à questão 67 “Você já fez algum curso específico para ser docente *online*?” e 68 “Em qual modalidade o curso realizado se enquadra?”, todavia, não foi possível alcançar a partir do confronto com outros dados.

Por fim, questionou-se sobre o perfil de experiência/formação dos professores. Essa questão almejou elucidar o interesse/motivação quanto à escolha do professor em atuar na modalidade a distância: “Você escolheu trabalhar em EaD por quais motivos?”

**Quadro 32 - Interesse/Motivação em EaD**  
**Alternativas de escolha**

	<b>n</b>
Após fazer um curso a distância, interessei-me pela modalidade	16
Para conhecer melhor a metodologia de ensino/aprendizagem típica da EaD	67
Porque eu gosto de trabalhar com novos recursos tecnológicos	56
Porque eu acredito que a EaD é eficiente e possibilita um rico ensino-aprendizagem	76
Porque eu precisava completar minha renda e a EaD favorecia isso	44

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O interesse e motivações para atuar na EaD, sistematizado pelas ocorrências do questionamento, observou-se, respectivamente, que 76 (53,15%) professores acreditam que a EaD seja eficiente e possibilita um rico ensino-aprendizagem; 67 (46,85%) professores se referiram para conhecer melhor a metodologia de ensino/aprendizagem típica da EaD; 56 (39,16%) professores afirmaram gostar de trabalhar com novos recursos tecnológicos; 44 (30,77%) professores, necessitam completar a renda e, a EaD, favorece essa complementação de renda. Por fim, 16 (11,19%) professores, após frequentarem um curso a distância, tiveram interesse pela modalidade.

Complementarmente à apresentação dos dados referente ao interesse e motivações para atuar na EaD, organizaram-se os 85 comentários registrados pelos sujeitos da pesquisa relacionado à questão aberta: “Acrescente comentários adicionais sobre a escolha do trabalho em EaD”. Além das opções marcadas, sobre o interesse/motivação para trabalhar na EaD, os os professores adicionaram ou reforçaram os pontos apresentados. Por meio de leitura flutuante<sup>42</sup>, observou-se diferentes posicionamentos frente aos interesses e motivações pessoais do professor. Foram identificadas multiplicidade de temas que, preliminarmente, de modo flexível foram categorizados e agrupados por similaridade.

No processo de sumarização observou-se que, os comentários apresentavam uma congruência para os seguintes temas/categorias: Aspecto financeiro, Aspecto institucional, Aspecto profissional, Casualidade, Visão de política pública e Interesse de formação. Deste modo, chegou-se à seguinte estrutura que sistematiza os comentários coletados:

<sup>42</sup> Conceito relacionado à análise de conteúdo proposto por Bardin, sendo a primeira fase da pré-análise.

**Quadro 33 - Sistematização dos Comentários Referente ao Interesse/Motivação em EaD**  
**Categoria Acrescente comentários adicionais sobre a escolha do trabalho em EaD.**

Aspecto financeiro <sup>43</sup>	<p>“Minha atuação em EaD começou por necessidade de complementação de renda” (<b>Comentário 28</b>).</p> <p>“Da forma hoje estabelecida, posso afirmar que é a Bolsa o determinante central do envolvimento do docente na EAD, embora não tenha sido esse o motivo de meu envolvimento” (<b>Comentário 33</b>).</p> <p>“E tb para complementar a renda” (<b>Comentário 51</b>).</p> <p>“Essa foi minha primeira motivação (ganhar mais)” (<b>Comentário 10</b>).</p> <p>“acredito que para a maioria dos professores esta seja uma forma de complementação salarial, esta é a minha realidade” (<b>Comentário 18</b>).</p>
Aspecto institucional <sup>44</sup>	<p>“Vejo como de fundamental importância, a institucionalização da EAD junto à IES” (<b>Comentário 33</b>).</p> <p>“De fato, não foi uma escolha. A coordenação faz parte de minhas atribuições como docente no departamento em que estou lotado” (<b>Comentário 02</b>).</p> <p>“Constrangimento no ambiente de trabalho caso não aceitasse” (<b>Comentário 12</b>).</p> <p>“eu fui convidada para colaborar com o curso a distância, nenhum colega queria, eu resolvi me aventurar e gostei” (<b>Comentário 37</b>).</p> <p>“foi porque fui convidado pela coordenadora do curso à época, pois faltava professor para a disciplina que revisei e supervisionei” (<b>Comentário 44</b>).</p> <p>“me envolvi com a EAD para ajudar os colegas, que eram poucos e estavam muito sobrecarregados com as disciplinas oferecidas a distância” (<b>Comentário 54</b>).</p> <p>“Todos temos interesse em usar ferramentas de EaD no ensino.... entretanto, poucos concordam com o formato atual com que a EaD é feita na UnB (pelo menos na biologia). A impressão que tenho é que todos concordam que é importante, mas que isso é uma obrigação imposta pelas instâncias superiores. Eu não escolhi trabalhar em EaD [...] Em termos acadêmicos, o EaD na UnB é relegado à segundo plano. Dessa forma, quem dela participa acaba sendo "punido" por deixar de lado outros itens que são essenciais para o seu desenvolvimento acadêmico” (<b>Comentário 61</b>).</p>
Aspecto profissional <sup>45</sup>	<p>“que os professores da universidade pública procurem se envolver diretamente com os projetos de formação” (<b>Comentário 13</b>).</p> <p>“A EaD enriquece a Educação Presencial” (<b>Comentário 52</b>).</p> <p>“resolvi dedicar a minha vida profissional à docência utilizando tecnologias diversas, sobretudo a informática” (<b>Comentário 57</b>).</p> <p>“Depois que comecei a trabalhar em EAD [...] usando as ferramenta do moodle e blog para trabalhar com os alunos dos cursos presenciais” (<b>Comentário 71</b>).</p> <p>“Acho que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e a EAD podem evoluir para um modelo de aprendizagem autônoma e ubíqua” (<b>Comentário 62</b>).</p> <p>“Bom, por outro lado, sou professor a quase vinte anos e a EAD me proporcionou uma experiência de vida e profissional nova, isto tem me ligado a EAD desde 2010, e a cada dia sinto que gosto mais, não me sinto casado com o trabalho, acho prazeroso e hoje o trabalho como tutor me traz satisfação e experiências novas” (<b>Comentário 18</b>).</p>

<sup>43</sup> Aspecto financeiro - comentários em que os sujeitos da pesquisa se posicionam frente a questões como a complementação de renda e/ou salarial por meio do trabalho na EaD.

<sup>44</sup> Aspecto institucional - relacionado a situações internas e de funcionamentos dos cursos.

<sup>45</sup> Aspecto profissional - quando houve associação com o seu desenvolvimento profissional.

<b>Casualidade<sup>46</sup></b>	<p>“Minha escolha inicial teve mais a ver com uma curiosidade de conhecer a modalidade e de também poder trabalhar” <b>(Comentário 18)</b>.</p> <p>“Por acaso conheci em um encontro [...] que me convidou para trabalhar com ela depois de ver o material que eu havia concebido para iniciar violão e música para leigos” <b>(Comentário 5)</b>.</p> <p>“Fui convidada” <b>(Comentário 70)</b>.</p> <p>“Fui convidada e achei que seria uma oportunidade para orientar TCCs.” <b>(Comentário 74)</b>.</p> <p>“Fui convidada a trabalhar na EaD e me senti desafiada. Essa foi a real ‘escolha’” <b>(Comentário 16)</b>.</p>
<b>Visão de Política Pública<sup>47</sup></b>	<p>“A formação a distância é grande ferramenta para alcançar alunos que moram longe dos centros de ensino universitário e creio que terá um grande futuro, apesar de encontrar ainda resistência nos meios acadêmicos” <b>(Comentário 58)</b>.</p> <p>“Porque acredito que o EaD é democrático, na medida em que proporciona a interiorização do ensino de alta qualidade, que se encontra concentrado em umas poucas universidades de excelência” <b>(Comentário 32)</b>.</p> <p>“A EAD permite a ampliação a democratização do ensino em regiões sociais menos favorecidas. A atuação na EAD permitiu ampliar e diversificar minha atuação como professor” <b>(Comentário 39)</b>.</p> <p>“A meu ver, é uma ferramenta importante que permitirá um "desinchaço" das salas de aulas das universidades. Além disso, tem o potencial de possibilitar a formação de pessoal de nível superior em localidades remotas, que dificilmente teriam condições de atrair esse tipo de profissional” <b>(Comentário 48)</b>.</p> <p>“Acredito q a EaD é uma alternativa de formação pública de qualidade, q permite alcançar um determinado público, principalmente de localidades q não dispõem de boas faculdades. Mas acho q o processo, em geral, precisa melhorar” <b>(Comentário 15)</b>.</p> <p>“Considero que a EaD seja uma proposta válida para a necessidade do país e participar deste processo complementa a minha satisfação profissional” <b>(Comentário 22)</b>.</p> <p>“A organização e oferta de cursos a distância oferece uma oportunidade única de democratização do acesso, por meio do qual as pessoas independente de onde estiverem podem acessar e realizar cursos, atualizar e sentirem-se participando de comunidades de aprendizes. Eu acredito no alcance, na qualidade da oferta e da interação entre professores e estudantes. Creio que na atualidade essa modalidade cada vez mais será usada e de forma convergente com o presencial, tornando o sistema híbrido” <b>(Comentário 25)</b>.</p>
<b>Interesse de formação<sup>48</sup></b>	<p>“estudo impulsionou a estruturação de um projeto de pesquisa [...] decidi direcionar a pesquisa de doutorado para o desenvolvimento de uma metodologia de transposição de conteúdo apoiada por técnicas narrativas” <b>(Comentário 28)</b>.</p> <p>“Fui bolsista de IC na graduação trabalhando desde 2003 com EAD, por isso, tive contato desde cedo com a modalidade, do ponto de vista da pesquisa e da docência” <b>(Comentário 4)</b>.</p> <p>“possibilidade de formação e professores na minha área” <b>(Comentário 67)</b>.</p> <p>“Fui indicado para trabalhar como tutor. Durante o trabalho me interessei e passei a estudar e pesquisar sobre EaD “<b>(Comentário 46)</b>.</p> <p>“gosto de trabalhar com novos recursos tecnológicos” <b>(Comentário 35)</b>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

<sup>46</sup> Casualidade - quando os comentários manifestam envolvimento na EaD em situações de eventualidade e/ou circunstâncias inesperadas.

<sup>47</sup> Visão de política pública - quando os professores manifestam e/ou reconhecem a relevância e papel social da EaD.

<sup>48</sup> Interesse de formação - observado nos comentários que em a EaD foi elemento motivador para se envolver em temas de pesquisa .



Referente aos dados apurados nos quadros 32 e 33 - Interesse/motivação em EaD, observou-se mais da metade dos professores acreditam na EaD como uma ferramenta eficiente e com potencial para promover o processo de ensino-aprendizagem. Esses dados revelam que os professores assumem uma postura otimista em relação às potencialidades pedagógicas dessa modalidade. Nos comentários dos professores observou-se manifestações e reconhecimento quanto à relevância e papel social da EaD como mecanismo de acesso ao ensino superior e de promover formação de excelência. Esses comentários evidenciam aproximação da visão dos professores frente à política pública voltada à modalidade a distância.

O segundo tópico, se apresentou muito relevante, pois os professores demonstraram-se receptivos à metodologia de ensino-aprendizagem típica da EaD. Essa demonstração recebeu reforços dos comentários expostos, pelos professores, nas categorias de interesse de formação e aspecto profissional, bem como, as evidências de que a EaD motivou o professor quanto ao envolvimento em pesquisas sobre a modalidade. No terceiro tópico, os professores atribuíram o interesse/motivação na modalidade em virtude de gostar de trabalhar com novos recursos tecnológicos. Nesse aspecto, confirmaram-se os comentários registrados, pelos professores, quanto às categorias interesse de formação e aspecto profissional.

O penúltimo tópico, relacionado ao aspecto financeiro, aproximadamente, trinta por cento dos professores, manifestaram necessitarem completar a renda, pois a EaD favoreceu essa complementação. Os comentários justificaram e evidenciam o interesse/motivação pela modalidade pela vertente financeira. De acordo com os comentários, o aspecto financeiro é central para o envolvimento do docente e, em uma fala mais abrangente, expressam que a questão financeira abarca a maioria dos professores, seja pelo aspecto da complementação ou como ponto central. Também, emergiu aspecto institucional dos comentários dos professores, em relação às demandas da instituição na oferta de disciplina a distância, por vezes, esses discursos apresentaram um conjunto de problemas quanto à participação do docente como: ausência da institucionalização<sup>49</sup>, cumprimento de atribuições, situações de constrangimento, recusa ou falta de interesse em se envolver com ações de EaD na universidade, assim como, sobrecarga de trabalho docente e como mencionou o professor relegado a relegado à segundo plano.

Por último, com menor intervenção, a experiência como cursista na modalidade, despertou o interesse pela atuação na EaD. Com base nos comentários evidenciou-se que a

---

<sup>49</sup> De modo simplista “ins-ti-tu-ci-o-na-li-zar - 1. Dar a qualquer coisa ou adquirir caráter institucional ou de instituição”. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/institucionaliza%C3%A7%C3%A3o>

casualidade, também, foi elemento, ainda que indireto e, provavelmente, de modo inconsciente emergiu dos dados na constatação que o professor se envolveu com a EaD em virtude de situações eventuais e/ou circunstâncias inesperadas.

Assim os aspectos elencados: financeiro, de ordem institucional, profissional, de visão de política pública, de interesse acadêmico, e até mesmo de casualidade, são fatores que influenciaram o interesse/motivação dos participantes da pesquisa que atuam na docência *online* da universidade.

#### **4.2.3 Considerações sobre o Perfil do Docente**

Resgata-se que o primeiro objetivo específico desta pesquisa norteou-se pela questão “Qual o perfil de experiência e formação dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília?”.

O desenvolvimento desse objetivo se desdobrou no detalhamento de vinte questões que abordaram cargo/função atual na universidade; qual função atuou; em qual curso e oferta a distância trabalhou; se possuía outras experiências em EaD além da UnB e em qual função; tempo de experiência no ensino superior na modalidade presencial e na docência *online*; quantas disciplinas trabalhou; tempo de dedicação na preparação/oferta de disciplinas; faixa etária; gênero; formação; curso de graduação; maior titulação e área; nível de conhecimento em informática; se realizou formação específica para a docência *online*; em qual modalidade o curso se enquadra e, por último, quais as motivações para trabalhar com a EaD.

Diante dos tópicos elencados e em consonância com os achados da pesquisa referente à atuação/experiência/formação dos professores que atuam na educação *online* na Universidade de Brasília, o *perfil pessoal* se constituiu com a participação de professoras e professores, 51,75% do gênero feminino e 48,25% masculino, sendo as professoras com maior representação. As três faixas etárias mais representativas estão entre 26 a 36 anos; 21,68%, de 37 a 46 anos 25,87% e, de 47 a 56 anos 37,06%, compuseram 84,62% dos professores em plena atividade profissional. Acima de 57 anos, 14,69% e, somente, um professor apresenta idade de até 25 anos.

Com relação ao *perfil de formação acadêmica*, a maioria dos professores apresentam graduação em Licenciatura 58,04%, Bacharelado 18,88% e, Licenciatura/Bacharelado representam 20,28%, com formação de Tecnólogo 1,40% e, igualmente, 1,40%, não soube especificar a formação, mas destaca-se que 79,72% dos professores envolvidos apresentam igualmente a habilitação em licenciatura. Ainda, no que se refere a maior titulação 58,74%

apresentam titulação de Doutor e 33,57% são Mestres, com Especialização são 3,50%, em minoria 2,10% dos professores apresentam o Pós-doutorado e 2,10% apenas a Graduação.

No que se refere ao *perfil profissional*, 52,45% dos professores pertence ao quadro efetivo e, 47,55% são professores colaboradores, incluindo, três professores substitutos. Quanto à experiência no magistério superior na modalidade presencial, 85 professores, sendo 66 deles os mais experientes, possuem tempo de docência presencial superior a 6 anos. Com experiência intermediária são 25 professores, abaixo de 5 anos até 3 anos e 33 professores, com tempo inferior a 2 anos ou mesmo sem nenhuma experiência.

Com relação ao *perfil profissional na EaD* os 143 docentes *online* atuam nos seguintes cursos: 15 em Artes Visuais; 21 em Biologia; 38 em Educação Física; 12 na Geografia; 10 em Letras; 23 no curso de Música; 23 em Pedagogia e 15 no curso de Teatro. De acordo com o sistema de bolsa 69,93% são Professores Pesquisador I, 18,88% atuam como Pesquisador II e outros 11,19% na função de Tutor a Distância.

Considerando à vinculação na oferta UAB1, contou com 59 professores, a UAB2 87 professores e UAB3 101 professores, sendo a UAB4, última oferta, sofreu redução contando apenas com 64 professores. Referente ao número de disciplinas ministradas o quantitativo de quatro disciplinas foi o mais expressivo com a participação de 35,66% professores, apenas uma oferta 21,68%, com duas 20,28% professores e, 22,38% professores ofertaram três disciplinas.

O *perfil profissional na EaD* quanto ao tempo de dedicação, em horas, na preparação/oferta de disciplinas evidenciou a representatividade de que 75,52% dos professores dedicam, de 6 a 10 horas 45,45% dos professores e de 11 a 20 horas, 30,07% dos professores, com carga horária acima da exigida no termo de compromisso de bolsista 12,59% professores com o tempo, de 21 a 40 horas. Em minoria, observou-se que acima de 40 horas são 2,10% dos professores que dedicam uma carga horária elevada e, em outro extremo, a categoria Menos de 5 horas com 9,79% professores com dedicação ínfima.

No tocante a *experiência em EaD*, 58,74% professores adquiriram experiências externas a universidade e, 41,26% obtiveram a experiência na UnB. Eles indicaram as oito funções listadas na pesquisa (professor pesquisador, tutor a distância, estudante EaD, coordenador de curso, de tutoria, pedagógico e tutor presencial), exceto a coordenação de polo. Acrescentaram ainda quatorze funções, que na visão deles promovem experiências em EaD. Referente ao tempo de experiência, em anos, caracterizou-se com 11,19% são professores com Mais de 10 anos; 23,78% dos professores possuem estão entre 06 - 09 anos;

com experiência intermediária de 03 - 05 anos são 37,76% dos professores e; com menor experiência de 01 - 02 anos, 20,28% e menos de 1 ano 6,99% dos professores.

No que se refere *ao conhecimento em informática e formação na EaD* destaca-se relevante qualificação dos professores, quanto aos níveis intermediário e avançado, representados com 88,11% (57,34% Intermediário e 30,77% Avançado), com nível Básico 11,89%. Relativamente a formação em EaD 75,53% participaram de formação específica para a docência *online* (24,48%, no formato presencial; 31,47% no modelo semipresencial e, 19,58% totalmente a distância). Nunca fizeram curso específico 24,48%. De acordo com os professores, 33,57% participaram de curso de curta duração. Igualmente, 14,69%, em curso de Extensão universitária e de Aperfeiçoamento. Em curso de Especialização 15,38%.

Relativamente às *motivações para trabalhar com a EaD* 53,15% professores acreditam que a EaD é eficiente e possibilita um rico ensino-aprendizagem, 46,85% referiram para conhecer melhor a metodologia de ensino/aprendizagem típica da EaD, 39,16% afirmam gostar de trabalhar com novos recursos tecnológicos, 30,77% por necessitar completar a renda e a EaD favorece essa complementação de renda e, 11,19% que após fazer um curso a distância teve interesse pela modalidade.

Diante da síntese dos resultados encontrados, considera-se que a docência *online* na Universidade de Brasília compõe-se, em discreta diferença, entre os professores do quadro efetivo e professores colaborador-bolsistas, mas, com importante participação dos colaboradores. Essa expressiva participação de professores externos, na instituição pública, coloca em evidência a carência de corpo docente e reforça a precarização da docência no âmbito da universidade, assim como comprova a ausência de recursos humanos e iniciativa institucional para a contratação por meio de concurso público por se tratar de instituição pública.

Em relação ao gênero, a participação feminina apresenta discreta diferença comparada ao masculino. Esse resultado converge com os resultados do Censo da Educação Superior 2013, que demonstra o crescimento da participação feminina na Educação Superior por gênero no país. A afirmação expressa no resumo técnico, referente a Taxas de Escolarização na Educação Superior, por Gênero Brasil – 2012 destaca que:

As mulheres são mais frequentes na educação superior do que os homens. Isso demonstra a mudança de rumo provocada pelo público feminino nos últimos anos com a busca de melhores condições de vida e de valorização humana. Além disso, essa participação maior do público feminino na educação superior pode ser explicada em função da tendência de aumento da

sua inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da exigência na elevação da sua escolaridade (INEP, 2014, p. 39).

Logo, as argumentações do Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2012, no aspecto das mudanças relacionadas ao público feminino na sociedade contribui com os achados deste estudo. Complementarmente ao perfil pessoal, quanto à faixa etária, aproximadamente 85% dos professores se enquadram no período de idade produtiva, ou seja, profissionais que estão em plena atividade profissional, mas também se notou, em menor participação, professores aposentados que atuam em atividades docentes na EaD.

Destaca-se que a formação acadêmica em Licenciatura predomina nos cursos de licenciatura pesquisados, assim como a titulação de Doutor apresenta formação compatível às áreas dos cursos.

Acerca da experiência docente assinala-se que, em maioria, os professores possuem experiência significativa, superior a 6 anos, na modalidade presencial e menor experiência docente na EaD. Assim, evidencia-se a predominância de experiência docente no presencial em relação às experiências, em anos, na EaD, aproximadamente, 61% dos professores, possuem de 3 a 9 anos de experiência. Evidentemente, esses resultados coincidem com a primeira década da regulamentação da EaD<sup>50</sup> no país, com a criação da Universidade Aberta do Brasil<sup>51</sup> e, com o período da implantação da EaD na universidade, via UAB, demonstra que a implantação da EaD se constituiu em um espaço favorável a novas práticas e experiências docentes. Neste aspecto, entende-se que a implantação da UAB trouxe um contributo às experiências docentes dos professores junto à universidade. Em contraposição, possivelmente, resultou na sobrecarga do trabalho docente, contribuindo para a precarização das atividades docentes em virtude da provável ausência de políticas de ampliação do corpo docente.

Com referência aos resultados encontrados, considera-se que há um grupo significativo de professores com experiência em EaD, seja pela realização mínima de duas ofertas, deste a implantação dos cursos, cerca de 78% dos professores ou pelas experiências em EaD adquiridas externamente à universidade, em torno de 58,74% dos professores. Considera-se ainda, que esses docentes *online* são professores qualificados, seja pelo nível de conhecimento em informática, sendo 88%, com domínio médio e avançado, ou pelos 75% dos professores terem formação específica em EaD, contra os 25% dos professores que nunca realizaram formação específica de EaD.

---

<sup>50</sup> Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005

<sup>51</sup> Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006

Portanto, o perfil de experiência e formação dos professores é composto, em grande parte, por docentes qualificados quanto à formação e titulação específica nas áreas em que atuam. Em sua maioria, se consideram profissionais potencialmente ativos. De modo significativo, há professores com maior experiência docente na modalidade presencial do que na EaD. Todavia, parte já realizaram formação específica para atuar na EaD, bem como, continuam envolvidos em ações de EaD junto à instituição. Pelo menos, metade dos professores acreditam que a EaD possa ser um mecanismo eficaz para mediar o processo educativo na UnB.

### 4.3 Apresentação e Análise do bloco Docência Online

O bloco designado Docência *Online*, foi disponibilizado na parte central do questionário e organizado em cinco grupos associados às competências necessárias do docente *online*. Este bloco se refere ao segundo objetivo específico da pesquisa. Neste bloco, se buscou *identificar a concepção de docência online, a partir das competências necessárias para atuar na educação online*.

O quadro abaixo demonstra a organização dos itens por categoria e a sequência em que apareceram no questionário *online*, da mesma forma mantêm-se a sequência para a apresentação dos dados e análise.

**Quadro 34 - Organização dos Itens Docência Online**

Dimensões	Itens
Aspectos pedagógicos	10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19
Aspectos metodológicos	21; 22; 23; 24; 25; 26; 27
Aspectos tecnológicos	29; 30; 31; 32; 33
Aspectos relativos à tutoria e gestão	35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44
Aspectos de gestão, de coordenação ou de administração	46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.3.1 Em relação aos Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino

Relativo ao grupo “Aspectos Pedagógicos”, foram representados pelas questões em escala *Likert*, agrupadas no polo concordância e polo de discordância, nomeadamente: (5) Sempre, (4) Frequentemente, (3) Às vezes, (2) Raramente, (1) Nunca. O polo concordância, estão os itens de concordância, Sempre e Frequentemente (5 e 4), enquanto que, o polo de discordância estão os itens Raramente e Nunca (2 e 1). O item (3) às vezes, correspondeu eventualmente.

**Tabela 8 - Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino**

Questões - Aspectos pedagógicos	Sempre (5)	Frequentemente (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
Q10 - Apresento domínio dos conteúdos que ministro?	99	25	2	0	1
	77,95%	19,69%	1,57%	0%	0,79%
Q11 - Formulo objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática?	78	35	11	2	1
	61,42%	27,56%	8,66%	1,57%	0,79%
Q12 - Seleciono conteúdos a serem ministrados?	95	25	5	1	1
	74,80%	19,69%	3,94%	0,79%	0,79%
Q13 - Organizo e sequencio os conteúdos (unidades didáticas) com objetivos claros e realizáveis?	78	41	5	2	1
	61,42%	32,28%	3,94%	1,57%	0,79%
Q14 - Elaboro material didático (textos didáticos)?	41	48	25	9	4
	32,28%	37,80%	19,69%	7,09%	3,15%
Q15 - Elaboro material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino)?	80	28	17	0	2
	62,99%	22,05%	13,39%	0,00%	1,57%
Q16 - Utilizo meios e recursos auxiliares adequados e da forma mais favorável ao estudante?	57	55	11	2	2
	44,88%	43,31%	8,66%	1,57%	1,57%
Q17 - Proponho situações de aprendizagem?	62	49	13	2	1
	48,82%	38,58%	10,24%	1,57%	0,79%
Q18 - Problematizo situações de ensino?	55	54	16	1	1
	43,31%	42,52%	12,60%	0,79%	0,79%
Q19 - Elaboro processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar se o aluno aprendeu?	61	48	14	1	3
	48,03%	37,80%	11,02%	0,79%	2,36%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

As respostas dos professores quanto aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino demonstram em todos os itens questionados que houve uma forte tendência pelas respostas (5) sempre e (4) frequentemente, representadas pelo polo de concordância. Dos dez questionamentos apresentados, em ordem decrescente (Q10, Q12, Q15, Q11 e Q13), respectivamente, apresentaram ocorrências de concordância entre 77,95% a 61,42%, confirmando que em todo tempo os professores apresentam domínio de conteúdo em que leciona 77,95 (99). Nos demais itens confirmou-se que 74,80% (95) professores selecionam os conteúdos que ministram; 62,99% (80) dos professores, elaboram materiais de apoio/orientação; 61,42% (78) dos professores, formulam os objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didáticas, bem como, organizam e sequenciam os conteúdos das unidades didáticas com vistas à promoção dos objetivos claros e realizáveis.

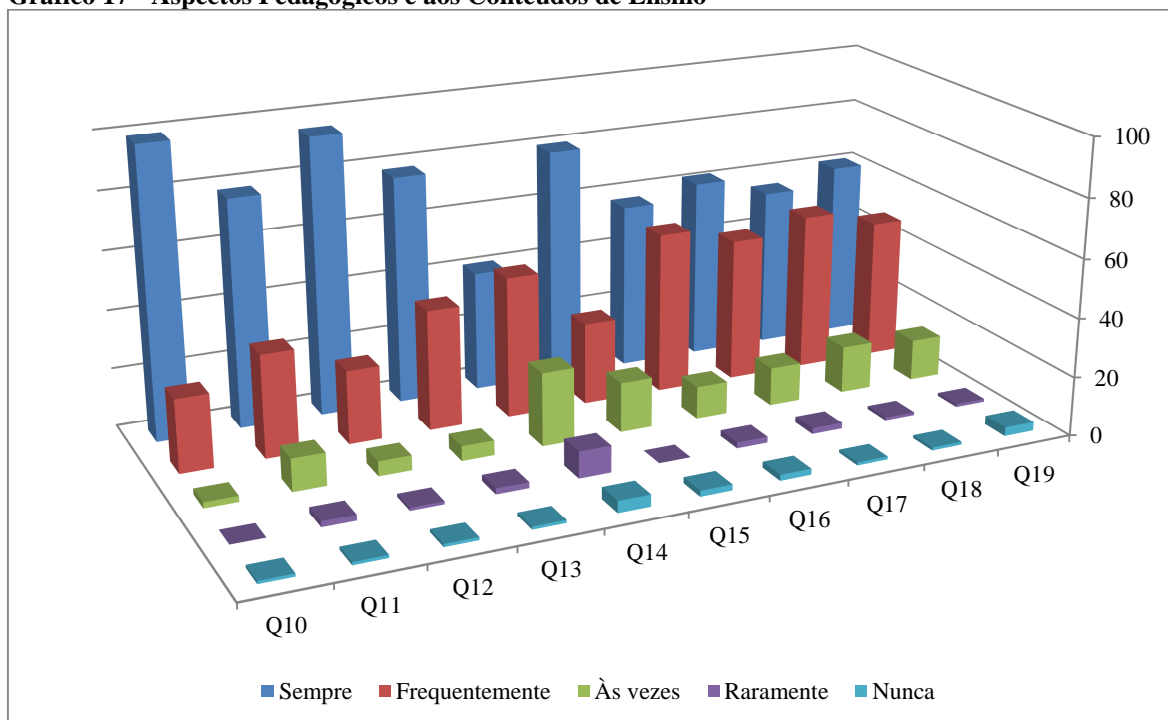
Com referência às questões Q17, Q19, Q16, Q18 e Q14, os resultados foram inferiores a 50%, correspondendo de 32,28 a 48,82%. Nesses itens, 48,82% (62) dos professores expressaram que “em todo tempo”, ou seja, sempre propuseram situações de aprendizagem, com resultado muito próximo; 48,03% (61) dos professores elaboram processos avaliativos e

não avaliativos que permitam diagnosticar as aprendizagens dos alunos; 44,88% (57) dos professores utilizam meios e recursos auxiliares adequados e da forma mais favorável ao estudante, 43,31% (55) problematizam situações de ensino e; 32,28% (41) dos professores elaboram material didático.

Quanto à segunda opção, “frequentemente”, foi a mais assinalada pelos professores, observou-se a delimitação do intervalo de 43,31% a 19,69% em todos os itens correspondente a categoria questionada, ao contrário no item “Sempre”, se distribuiu em superior e inferior a 50%. Deste modo, respectivamente sistematiza-se as questões em: Q16, Q18, Q17, Q19, Q14, Q13, Q11, Q15, Q12 E Q10. Nota-se que, 43,31% (55) dos professores declararam que utilizam meios e recursos auxiliares adequados e de forma mais favorável ao estudante; 42,52% (54) dos professores se posicionaram que problematizam as situações de ensino; 38,58% (49) dos professores afirmaram propor situações de aprendizagem; 37,80% (48) dos professores concordaram que, frequentemente, elaboram processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar as aprendizagens dos estudantes e também elaboram material didático (textos didáticos). Na margem de 32,28% (41) estão os professores que afirmaram que organizam e sequenciam os conteúdos (unidades didáticas) com objetivos claros e realizáveis. Em sequência, com menos proporção de concordância 27,56% (35) dos professores expôs formular objetivos de aprendizagens para a disciplina e por unidade didática. No item (Q15) 22,05% (28) dos professores apontaram que elaboram materiais de apoio/orientação, por exemplo, o Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino. Nos dois últimos itens, estão 19,69% (25) dos professores que indicaram à seleção de conteúdo a serem ministrados e de que os professores apresentam domínio dos conteúdos em que ministram.



Gráfico 17 - Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Percebe-se no quadro acima e na tabela - Aspectos Pedagógicos e aos Conteúdos de Ensino, simetria no conjunto de questões nas categorias “Raramente e Nunca”, com a ressalva no item “Q14 - Elaboro material didático (textos didáticos)?”, com ocorrência de três respostas. A categoria “Às Vezes”, também, apresentou baixa ocorrência dos respondentes, entretanto, o aspecto da elaboração de material didático, se mostrou em todas as categorias, polarizando dois grupos com 70,08% dos professores “Sempre e Frequentemente” para a concordância, em relação à afirmação de que elaboram os textos didáticos em uma disciplina *online*.

Referente aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino, as respostas de concordância “Sempre e Frequentemente” dos professores, evidenciam que eles reconhecem esse conjunto de ações necessárias à docência *online*. Portanto, dentro do escopo pedagógico e dos conteúdos de ensino, esses resultados revelam a concepção dos professores quanto ao domínio dos conteúdos ministrados; seleção dos conteúdos; elaboração de material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino); formulação de objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática; organização e sequência de conteúdo; indicação de situações de aprendizagem e elaboração de processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar as aprendizagens dos estudantes; utilização de meios e

recursos auxiliares adequados aos estudantes; problematização das situações de ensino e elaboração de material didático (textos didáticos).

Enfatiza-se que os diferentes aspectos elencados, em maioria, convergem com os saberes legitimados na modalidade presencial. Segundo Pimenta (1997), os saberes da docência envolvem a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos dos professores. Ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar que a concepção desses professores não esteja permeada pelas experiências vivenciadas ao longo de sua carreira docente.

“Procuro de modo geral aproximar pedagogicamente com o Curso Presencial, e em particular, [...] estabelecer vínculos das atividades *online* com as práticas desenvolvidas por ocasião dos Encontros Presenciais” **(Comentário 45)**.

“Os conteúdos foram indicados de acordo com o plano de curso da disciplina presencial da UnB. A metodologia considerou as possibilidades do ambiente virtual para proporcionar a maior interatividade e aprendizagem. Dificuldades com uso amplo de todos os recursos e atividades” **(Comentário 76)**.

“Mesclar processos pedagógicos presenciais e *on line* hoje são fundamentais até na educação presencial” **(Comentário 106)**.

Extraem-se dos comentários acima que os professores recorrem à modalidade presencial em algum aspecto para comparar ou explicar a sua visão associada à questão pedagógica. Esses comentários evidenciam que a experiência docente vivenciada na modalidade presencial influencia a sua atuação na docência *online*. Contudo, assevera-se que a docência *online* ainda se revela como um campo novo para muitos dos professores pesquisados.

De acordo com Morgado (2001), apesar da ideia de que muitas competências são comuns entre as modalidades presencial e *online*, pontua-se que a transposição entre essas modalidades não se dá de forma direta, mas, envolve a necessidade de adaptações ao novo contexto.

“Penso que um dos principais desafios para formação inicial via educação a distância é não transpor o curso presencial para a plataforma de aprendizagem em ead e, sim, utilizar outras linguagens, outros métodos etc” **(Comentário 39)**.

“A transposição didática das situações de aprendizagem da modalidade presencial para a modalidade a distância, além da falta de domínio das ferramentas virtuais de aprendizagem por parte de alguns professores, são entraves importantes para o exercício de uma boa docência on-line” **(Comentário 17)**.

Observa-se que dois professores apontam nos comentários a necessidade de formação prévia para exercício da docência *online*, bem como, que essas sejam contínuas e com avaliações ao longo do curso.

“Para a atuação mais efetiva do professor na docência *on-line*, seria interessante que se adotasse um programa de formação anterior ao efetivo exercício da docência ou um treinamento contínuo/avaliações durante a realização do curso” **(Comentário 34)**.

“Tenho necessidade de melhor capacitação” **(Comentário 62)**.

Verificou-se que poucos professores mencionaram a questão da formação para atuar na docência *online*, embora com pequena representação, no comentário 34, o professor pontuou a importância da formação contínua para a atuação na docência *online* com acompanhamento sistemático. Outro comentário foi exposto pelo professor a necessidade de capacitação para melhor atuação. Conquanto a oferta de formação continuada no ensino superior enfrente resistências, por parte dos professores, os comentários 34 e 62 direcionam para a necessidade de se manter, continuamente, programas de formação para professores que irão atuar na docência *online* na universidade. No comentário 34, o professor associa a formação como elemento essencial para a efetiva atuação na docência *online*.

Complementarmente ao escopo pedagógico e dos conteúdos de ensino, verificaram-se comentários adicionais que expressaram consenso com os resultados de concordância “Sempre e Frequentemente”, apoiando a concepção dos professores quanto aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino na docência *online*.

Quanto ao domínio dos conteúdos ministrados o professor enfatizou:

“Cuido para o conteúdo programático seja mais importante e tenha maior dimensão do que as técnicas de EAD” **(Comentário 117)**.

Observa-se que o professor expressou maior atenção ao conteúdo programático do que aos aspectos metodológicos e tecnológicos, evidencia-se no comentário do professor uma ênfase quanto ao conteúdo e, em certa medida, cautela quanto “as técnicas em EAD”, pelo lado positivo entende-se o cuidado do professor para que o conteúdo programático seja significativo ao processo educativo, entretanto, por outro lado pode se cair na armadilha do conteudismo.

O comentário 115 há uma relação com o aspecto da formulação de objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática, o professor mencionou:

“Os estudantes que entendem os objetivos de aprendizagem normalmente aprendem com mais facilidade o conteúdo. [...] Os conteúdos devem ser sequenciados em unidades de modo progressivo e logicamente concatenado” **(Comentário 115)**.

No aspecto do planejamento didático, o comentário aponta para a importância de se traçar objetivos de aprendizagens, assim como, estabelecerem sequências pedagógicas com o objetivo de propiciar uma trilha de aprendizagem aos estudantes.

Associado à seleção dos conteúdos a serem ministrados observou-se os comentários:

“Quando iniciei minhas atividades docentes no ensino a distância, geralmente planejava mais conteúdos e mais atividades para uma unidade. Considerando o perfil dos estudantes a distância, senti necessidade de diminuir os conteúdos e atividades para um mesmo período de tempo” **(Comentário 11)**.

“Na estrutura da UAB, o Professor Formador determina o conteúdo a ser ministrado, as ferramentas avaliativas e as principais metodologias de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a autonomia do Tutor e do Professor Pesquisador fica reduzida” **(Comentário 57)**.

O comentário 11, o professor expressou sua reflexão quanto ao planejamento de conteúdos e atividades e, ao compreender o perfil do estudante *online*, percebeu a necessidade de rever o planejamento da disciplina. Esse comentário demonstra a importância da reflexão sobre a ação do professor ao longo de sua prática pedagógica. No comentário 57, o professor explicitou a divisão dos diferentes papéis que o professor que assume na docência *online* na universidade, diferentemente da modalidade presencial, em que o professor atua em regime de unidocência<sup>52</sup>, citada por Mill (2012), que o modelo de EaD proposto na universidade é composto por diferentes atores, com isso o professor passa a atuar em regime de polidocência<sup>53</sup>.

No que se refere à organização e sequência de conteúdo (unidades didáticas) com objetivos claros e realizáveis os professores expuseram:

“A disciplina q ministro é dividida por objetivos, com várias atividades relacionadas a esses e fundamentada na leitura e fichamento individual de um texto base e discussão desse no fórum” **(Comentário 31)**.

“A elaboração de Plano de Ensino na situação da EAD permite organizar a disciplina por objetivos de aprendizagem e orientam as atividades propostas. No entanto, sua desvantagem é "pré-moldar" a disciplina, sem conhecer ou saber sobre quem são os alunos, que expectativas do curso possuem, qual o perfil social, que questões cognitivas e de tempo de aprendizagem possuem,

<sup>52</sup> Refere-se a docência que é exercida pelo mesmo professor.

<sup>53</sup> Refere-se a docência que é exercida por um conjunto interdependente e multidisciplinar de docentes e que assumem o processo de ensino-aprendizagem.

etc. O ideal seria elaborar as atividades progressiva e paralelamente a oferta da disciplina, de modo que se possam modificar as atividades pedagógicas em função do que os alunos vão respondendo. Fiz essa experiência no semestre passado e aparentemente funcionou” (**Comentário 75**).

De acordo com os comentários, os professores compreendem os aspectos de organização e sequência voltadas ao planejamento em EaD. Todavia, no comentário 75, o professor expressou como desvantagem, o planejamento prévio da disciplina sem o conhecimento prévio do público-alvo (perfil social, questões cognitivas e de tempo de aprendizagem), para o professor o ideal seria apresentar um planejamento mais fidedigno à condição dos estudantes. No entanto, o professor busca de modo incipiente realizar um planejamento paralelo quanto à oferta da disciplina.

Estruturar a prática pedagógica para a educação *online* é antes de qualquer coisa arquitetar um desenho didático como o que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção de conhecimento na sala de aula *online* (SILVA, 2010, p. 219).

Ressalta-se que no desenho didático em EaD o planejamento prévio é fundamental, uma vez que o professor terá que delinear com detalhamento todo o percurso de aprendizagem e esse processo pode demandar maior tempo uma vez que o planejamento envolve seleção e elaboração de materiais didáticos, elaboração detalhada de enunciados e atividades. Vale destacar que a etapa diagnóstica (consultas a disciplinas anteriores, análise de avaliação institucional e apoio da equipe pedagógica e de coordenação) são formas bem-sucedidas para construir um planejamento fidedigno.

Observaram-se comentários que se associam à elaboração de material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino).

“É necessário que o plano de ensino seja bastante claro. Os conteúdos devem ser sequenciados em unidades de modo progressivo e logicamente concatenado” (**Comentário 115**).

“Na elaboração de materiais didáticos, a resposta é "às vezes" porque faço questão de utilizar textos de grande valia na área, inclusive textos e autores clássicos da Pedagogia. Em EAD também procuro não estabelecer uma predominância meramente tecnológica no processo ensino-aprendizagem, reconhecendo nas tecnologias mais sua função mediadora do que finalística” (**Comentário 86**).

A esse respeito, o professor compreende que a clareza do plano de ensino, bem a organização dos conteúdos e encadeamento das unidades didáticas são elementos que compõem a ação pedagógica. No comentário 86 o professor explica que eventualmente elabora materiais didáticos, embora dê preferência por autores já consagrados na área. Na EaD, a elaboração de materiais didáticos com uma proposta dialógica é essencial para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que os livros textos e/ou obras clássicas nem sempre apresentam uma linguagem adequada para quem estuda na modalidade a distância, isso também não quer dizer que não devem ser adotados de forma alguma, a sua indicação depende da proposta didática, das estratégias que estarão vinculadas a essa proposta e até mesmo da facilidade de acesso e/ou direitos autorais da obra.

No que diz respeito à utilização de meios e recursos auxiliares adequados aos estudantes e a problematização das situações de ensino e elaboração de material didático (textos didáticos), pontuaram que,

“No curso de Música, vídeos demonstrativos são indispensáveis. Escrevo os textos e também gravo os vídeos, disponibilizando ambos para os estudantes” **(Comentário 7)**.

“Os conteúdos de ensino são geralmente trabalhados em função da condição circunstancial do momento, das possibilidades e limites da coletividade. Quanto mais respostas favoráveis der o grupo mais os conteúdos podem ser aprofundados” **(Comentário 71)**.

Observa-se no comentário 7 que o professor adota diferentes estratégias para a apresentação do conteúdo e comunicação com os estudantes. Para o professor, a utilização de recurso áudio visual é imprescindível, assim como há um esforço para diversificar e, por meio da demonstração, apresentar modelos aos estudantes. No comentário 71, o professor, de modo impreciso, apresenta algum posicionamento quanto ao aprofundamento dos conteúdos. Sobre isso, observam Rosário e Moreira (2015):

O domínio dos conteúdos é premissa para o exercício da actividade docente em qualquer modalidade de ensino, quer presencial quer a distância. No caso particular do ensino *online*, a docência implica uma organização prévia da disciplina, elaboração do material didático e dos conteúdos *online*, bem como de actividades diversificadas a serem desenvolvidas pelos estudantes, individual ou colectivamente. A planificação das aulas e a interacção com os estudantes são também necessárias para a realização da docência *online*. (ROSÁRIO e MOREIRA, 2015, 125)

Quanto à indicação de situações de aprendizagem e elaboração de processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar as aprendizagens dos estudantes mencionaram que,

“Considero relevante dar-se atenção para o sistema avaliativo da aprendizagem na modalidade *online*, justamente pela dificuldade que ainda se registra na observância dos critérios pedagógicos muitas vezes claramente estabelecidos. Existem muitos elementos considerados e que acabam desfocando o essencial dos objetivos de aprendizagem pretendidos” **(Comentário 53).**

“As avaliações de aprendizagem problematizam as principais questões do fórum. Uso pouco as ferramentas de interação *on line*, pq não as acho muito produtivas, no tocante à apropriação de fundamentação teórica” **(Comentário 31).**

“Como professor-supervisor, leio diariamente as postagens dos tutores e alunos e faço comentários, reservadamente, aos tutores. Dou relativa liberdade aos tutores para elaborarem materiais e situações de aprendizagem, bem como as aulas presenciais em polos. Já as avaliações são previamente estabelecidas na plataforma” **(Comentário 82).**

Nos comentários apresentados observa-se que os professores reconhecem os processos avaliativos, assim como expressam atenção quanto aos critérios estabelecidos e a articulação dos objetivos de aprendizagem a avaliação.

#### ***4.3.2 Em relação aos Aspectos Metodológicos***

No que concerne aos aspectos metodológicos, as respostas apresentadas se distribuíram com maior constância, respectivamente, nas opções “(5) Sempre” de 59,84% a 32,28%, na “(4) Frequentemente” de 38,58% a 33,07% das respostas e, com menor participação entre as citadas, no item “(3) Às Vezes” com 25,98% às 5,51%. Portanto, por ordem de importância as opções “(5) Sempre e (4) Frequentemente”, evidenciam a concordância dos professores acerca dos questionamentos referente aos aspectos metodológicos.

**Tabela 9 - Aspectos Metodológicos**

Questões - Aspectos metodológicos	Sempre (5)	Frequentemente (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
Q21 - Dimensiono os conteúdos selecionados?	76 59,84%	42 33,07%	8 6,30%	0 0,00%	1 0,79%
Q22 - Seleciono diferentes recursos midiáticos?	48 37,80%	49 38,58%	23 18,11%	5 3,94%	2 1,57%
Q23 - Dimensiono os prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas)?	68 53,54%	48 37,80%	7 5,51%	2 1,57%	2 1,57%
Q24 - Domino as ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem?	43 33,86%	47 37,01%	33 25,98%	3 2,36%	1 0,79%
Q25 - Utilizo diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos?	41 32,28%	48 37,80%	30 23,62%	7 5,51%	1 0,79%
Q26 - Dimensiono as atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras)?	65 51,18%	45 35,43%	14 11,02%	2 1,57%	1 0,79%
Q27 - Planejo metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais?	50 39,37%	45 35,43%	18 14,17%	8 6,30%	6 4,72%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Com relação à opção “(5) Sempre”, observou-se que 59,84% (76) dos professores informam dimensionar os conteúdos selecionados, com relação à estimativa de prazos para tempo de estudo e realização das atividades propostas são 53,54% (68) professores. Referente ao dimensionamento de atividades como fóruns, questionários, tarefas e outras são 51,18% (65). Para 39,37% (50) dos professores, eles sempre, planejam metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais. Com 37,80% (48) dos professores, afirmaram que selecionam diferentes recursos midiáticos, em seguida, com 33,86% (43) alegam ter domínio das ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem e, por fim, 32,28% (41) dizem que utilizam diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos.

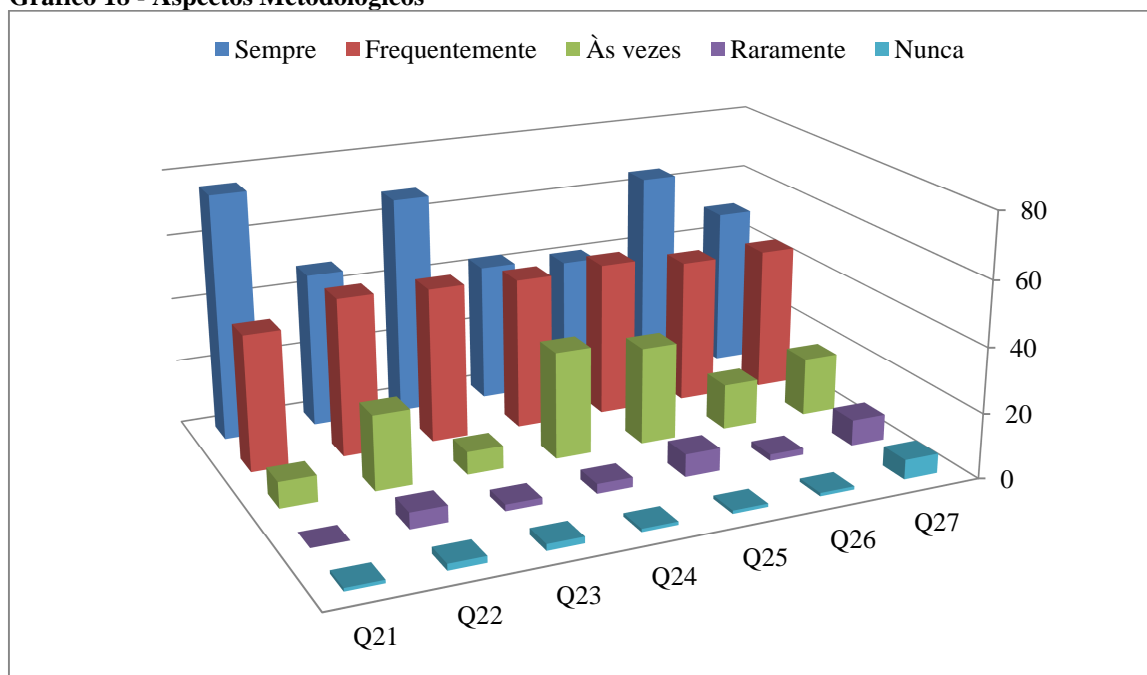
Relativamente à opção *likert* “(4) Frequentemente”, os dados evidenciam que a seleção de diferentes recursos midiáticos é declarada por 38,58% (49) professores, em seguida 37,80% (48) dos professores concordam que dimensionam os prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas); referem-se à utilização de diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos 37,80% (48) dos professores; com índice muito próximo 37,01% (47) dos professores admitem ter domínio nas ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem. Igualmente 35,43% (45) dos professores declaram que dimensionam as atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras) e também planejam metodologias de trabalhos em grupos e de atividades



individuais. Quanto ao dimensionamento dos conteúdos selecionados são 33,07% (42) professores.

Com relação à opção *likert* (3) “Às Vezes”, com menor ocorrência que as opções Sempre e Frequentemente, notam-se o intervalo de 25,98% a 5,51% dos professores, em que respectivamente, Q24, Q25, Q22, Q27, Q26, Q21, Q23, eventualmente assumem ter domínio as ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem com 25,98% (33) dos professores; utilizam diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos, 23,62% (30) dos professores; selecionam diferentes recursos midiáticos, 18,11% (23) dos professores; planejam metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais com 14,17% (18) dos professores. Ainda, 11,02% (14) professores admitem dimensionar as atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras), outros 6,30% (8) dos professores; confirmam que dimensionam os conteúdos selecionados e, 5,51% (7) dimensionam os prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas).

**Gráfico 18 - Aspectos Metodológicos**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

A representação gráfica associada à respectiva tabela referente aos aspectos metodológicos é simétrica quanto à maioria das questões, nas categorias Raramente e Nunca. Nota-se pequena diferença, nos indicadores Q22, Q25 e Q27. A questão Q22 indica que raramente os (cinco) professores selecionam diferentes recursos midiáticos, na Q25,

raramente, (sete) professores utilizam diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos e na questão Q27, igualmente sete, professores raramente e nunca não consideram o planejamento de metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais em sua atuação docente. Quanto ao indicador seleciono diferentes recursos midiáticos não se observou explicações relacionadas nos comentários adicionais. No entanto quanto aos demais indicadores observou-se comentário significativos como:

“Os conteúdos quando são distribuídos ao longo das unidades de modo harmônico e entrelaçados com fóruns, vídeos e outras mídias, tem a probabilidade de serem mais eficazmente internalizados” (**Comentário 57**).

O comentário 57 expressou a compreensão do professor quanto ao indicador “Dimensiono os conteúdos selecionados?”, para o professor a distribuição adequada de conteúdos e diferentes recursos possibilita aos estudantes melhor apropriação de suas aprendizagens.

Pontuou-se sobre o aspecto de dimensionar os prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas) e atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras) que:

“Embora se dimensione um "tempo pedagógico" que espera suficiente para a apropriação de conteúdos pelos estudantes, é óbvio que isso permeia uma espécie de "especulação" no momento do planejamento. Mesmo a experiência docente não é determinante para ser exitoso nessa questão, afinal de contas os estudantes tem ritmos de aprendizagem distintas e há uma série de determinações que condiciona à aprendizagem” (**Comentário 13**).

Nessa explanação, o professor expôs a sua compreensão acerca do tempo pedagógico no planejamento e vai além destacando que o processo de aprendizagem dos estudantes envolve ritmos diferentes e que há ainda outros fatores que envolvem essa questão.

Os dados demonstram concordância, em maioria, dos professores quanto ao domínio das ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem, notou-se que:

“Quanto ao domínio e a utilização dos diferentes recursos midiáticos, ainda, tenho dificuldades na operacionalização dos mesmos no processo do ensino a distância” (**Comentário 38**).

No comentário 38, o professor expôs sua limitação na operacionalização de diferentes recursos midiáticos voltados a docência *online*. Em tempo esse comentário adverte sobre a

necessidade de processos contínuos de formação aos professores para atuação na docência *online*. Outros professores também se posicionaram a respeito,

“Penso que sempre se deve estar aprendendo e ampliando o domínio dos recursos midiáticos, neste sentido a formação do professor e do tutor devem se dar de modo permanente” **(Comentário 72)**.

“Variar as atividades em relação a metodologias é essencial e precisamos estar mais atualizados em relação a possibilidades oferecidas pelos meios a distância. Contudo, frequentemente as burocracias e demandas teóricas se sobrepõem e os treinamentos nas ferramentas se tornam não práticos” **(Comentário 55)**.

Os comentários anteriores evidenciam que os professores reconhecem que para aquisição do domínio de recursos midiáticos é necessário manter-se disposto para novas aprendizagens e em constante processo de atualização dos conhecimentos já adquiridos. Contudo, no comentário 55, o professor refere que na formação os aspectos práticos ficam subjugados em detrimento das demandas teóricas, como mencionou a teoria se sobrepõe a prática quando a necessidade é adquirir conhecimentos práticos acerca dos recursos midiáticos.

Referente à utilização dos diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos, explanaram que:

“Reconheço q o processo de interação é fundamental p a aprendizagem, mas acho q essa deve ocorrer depois do estudo individual - dirigido- de um texto e consulta dos links indicados. Evito alguns recursos q tendem a propiciar mais conversa e achismos do q apropriação teórica propriamente dito” **(Comentário 15)**.

“Procuro de modo geral diversificar os recursos midiáticos, e em particular, por se tratar do Curso de Educação Física, estabelecer vínculos das atividades *online* com as práticas desenvolvidas por ocasião dos Encontros Presenciais. Portanto, busco, tanto em relação aos aspectos pedagógicos como metodológicos construir vínculos com o Presencial, e particularmente com os Encontros Presenciais” **(Comentário 23)**.

Observa-se na explanação do professor que reconhece a importância da interação para a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, evidencia sua restrição quanto aos espaços/ferramentas que propiciam a interação entre os estudantes. De algum modo justifica explicando que o estudo individual deve preceder a ação de interação, assim percebe-se que há certa desconfiança por parte do professor em relação aos espaços/ferramentas de interação entre os estudantes. Observa-se no comentário seguinte a afirmação do professor quanto à utilização de diferentes recursos e a intenção de viabilizar caráter teórico-prático em virtude da área de conhecimento em que atua.

Com referência ao planejamento de metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais o professor citou:

“ainda não consegui dimensionar corretamente atividades em grupo”  
**(Comentário 63).**

Neste comentário, o professor manifestou a sua dificuldade em dimensionar corretamente atividades em grupo. Deste modo, infere-se que o professor propõe atividades em grupo, entretanto, possivelmente, como ele pondera, de forma inadequada e sem resultados exitosos.

Concernente aos aspectos metodológicos os dados revelam que, em maioria, os professores apresentam a concepção metodológica acerca da docência *online*, a polarização de concordância Sempre e Frequentemente, demonstra que eles reconhecem os diversos tópicos elencados como parte importante para a sua docência *online*.

Observaram-se nos comentários adicionais, em maioria, corresponderam às respostas, Sempre e Frequentemente, apontadas pelos professores. Esses comentários confirmam a concordância dos professores quanto à concepção metodológica. Todavia, em menor número, observaram-se comentários em que os professores expressaram dificuldades, desconfiança e limitações quanto aos aspectos metodológicos.

“Costumo solicitar ajuda e opinião dos tutores da universidade que trabalham comigo. Temos reuniões semanais via Skype (20-21h) de Brasília todas as segundas feiras para discutir o andamento da disciplina. Um dos tutores, que mora na mesma cidade que eu, me ajuda diretamente na filmagem e edição dos vídeos” **(Comentário 5).**

“Quanto ao aspecto metodológico, no início da minha atividade docente eu variava mais as técnicas de ensino. Contudo, percebi que a rotina é um elemento importante para a aprendizagem a distância, o que me levou a estabelecer padrões de ensino mais estáveis” **(Comentário 8).**

“A metodologia utilizada na modalidade a distância deve ser diferenciada com a relação a modalidade presencial, principalmente pelo caráter da "ausência" física do professor. Acredito que isto em grande parte tenha sido um "divisor de águas", pois sabemos que a evasão na modalidade EAD ainda é bastante grande, e acredito que em grande parte isto se atribua a metodologia utilizada pelos docentes” **(Comentário 18).**

“Nesse aspecto, existe um desafio para os professores de cursos *online*, que é adequar a metodologia utilizada, de forma a responder às diversas demandas dos alunos, considerando a extrema heterogeneidade dos alunos nesta modalidade. A Evasão é um desafio, cada vez maior nessa modalidade de ensino muitas vezes não basta planejar pedagógica e didaticamente a metodologia, os recursos multimídias, as situações e espaços de aprendizagem, não se tem nenhuma segurança de que o aluno mesmo, com o efetivo apoio dos tutores *online* e presencial vai alcançar a verdadeira implicação nos estudos que precisa fazer com autonomia. Dessa forma a

avaliação de uma disciplina sempre deixa em descoberto o que representa a evasão grande dos alunos” (**Comentário 26**).

“As abordagens de ensino que adoto partem do pressuposto de que o contato com uma realidade favorece a compreensão dos conteúdos e dinamiza as relações de ensinagem” (**Comentário 36**).

“Não opto pela resposta 5, porque é necessário ter flexibilidade também em relação aos métodos. Eles não podem ser absolutos, pois correm o risco de se tornar dogmáticos, receitas em vez de diretrizes” (**Comentário 47**).

“A experiência em educação presencial e a distância faz com que ambas passem por uma melhoria em suas estruturas. A qualidade das duas aumentam quando o professor domina essas modalidades de ensino” (**Comentário 52**).

“no que se refere ao meu planejamento, ou ao que eu tenho que elaborar, eu frequentemente realizo o indagado nas questões. Porém, para os conteúdos já programados por outro autor, eu não tenho como saber o que foi levado em conta” (**Comentário 54**).

Ressalta-se que, no ponto de vista dos aspectos metodológicos, compõe um conjunto de atividades que tem por finalidade proporcionar organicidade aos conteúdos que serão adotados, ao mesmo tempo, propiciar um percurso condizente com o modelo de aprendizagem.

#### ***4.3.3 Em relação aos Aspectos Tecnológicos***

Relativamente aos aspectos tecnológicos as respostas dos professores demonstram uma distribuição nas opções “(5) Sempre, (4) Frequentemente e (3) Às vezes”, as três são representadas no polo de concordância, entretanto, a opção “(3) Às vezes”, representa que a ação é realizada eventualmente, ou seja, não é uma ação constante pelo professor. Nessa ordem, observam-se as ocorrências de concordância “(4) Frequentemente”, de 44,88% a 25,20%, nas questões Q31, Q29, Q30, Q33 e Q32, na opção “(5) Sempre”, de 44,09% a 15,75%, com as questões Q30, Q29, Q31, Q33, Q32 e na opção “(3) Às vezes”, com representação inferior a 26,77% a 14,17% às questões Q32, Q29, Q30, Q33 e Q31.

**Tabela 10 - Aspectos Tecnológicos**

Questões - Aspectos tecnológicos	Sempre (5)	Frequentemente (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
Q29 - Utilizo e exploro os recursos do ambiente virtual de aprendizagem?	48 37,80%	49 38,58%	25 19,69%	4 3,15%	1 0,79%
Q30 - Emprego as atividades do ambiente virtual de aprendizagem?	56 44,09%	44 34,65%	24 18,90%	1 0,79%	2 1,57%
Q31 - Seleciono ferramentas de interação para a disciplina <i>online</i> ?	43 33,86%	57 44,88%	18 14,17%	8 6,30%	1 0,79%
Q32 - Seleciono <i>software</i> para aprendizagem do estudante?	20 15,75%	32 25,20%	34 26,77%	23 18,11%	18 14,17%
Q33 - Oriento os estudantes para superar as dificuldades técnicas?	42 33,07%	37 29,13%	23 18,11%	19 14,96%	6 4,72%

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Relativamente aos aspectos tecnológicos as respostas dos professores demonstram uma distribuição nas opções “(5) Sempre, (4) Frequentemente e (3) Às vezes”, sendo essas três representadas pelo polo de concordância, entretanto, a opção “(3) Às vezes”, representa que a ação é realizada eventualmente, ou seja, não é uma ação constante pelo professor. Nessa ordem, observam-se as ocorrências de concordância (4) Frequentemente, de 44,88% a 25,20%, nas questões Q31, Q29, Q30, Q33 e Q32, na opção (5) Sempre, de 44,09% a 15,75%, com as questões Q30, Q29, Q31, Q33, Q32 e na opção (3) Às vezes, com representação inferior a 26,77% a 14,17% às questões Q32, Q29, Q30, Q33 e Q31.

No que concerne o conjunto de questionamentos referente aos aspectos tecnológicos, com maior registro de ocorrência observa-se a opção (4) Frequentemente. Para 44,88% (57) dos professores, eles afirmam selecionar ferramentas de interação para a disciplina *online*, referente a utilizar e explorar os recursos do ambiente virtual de aprendizagem compreende-se 38,58% (49), a respeito do emprego as atividades do ambiente virtual de aprendizagem nota-se 34,65% (44) professores, com 29,13% (37) observa-se a questão: oriento os estudantes para superar as dificuldades técnicas, com menor ocorrência, a questão seleciono *software* para aprendizagem do estudante nota-se 25,20% (32).

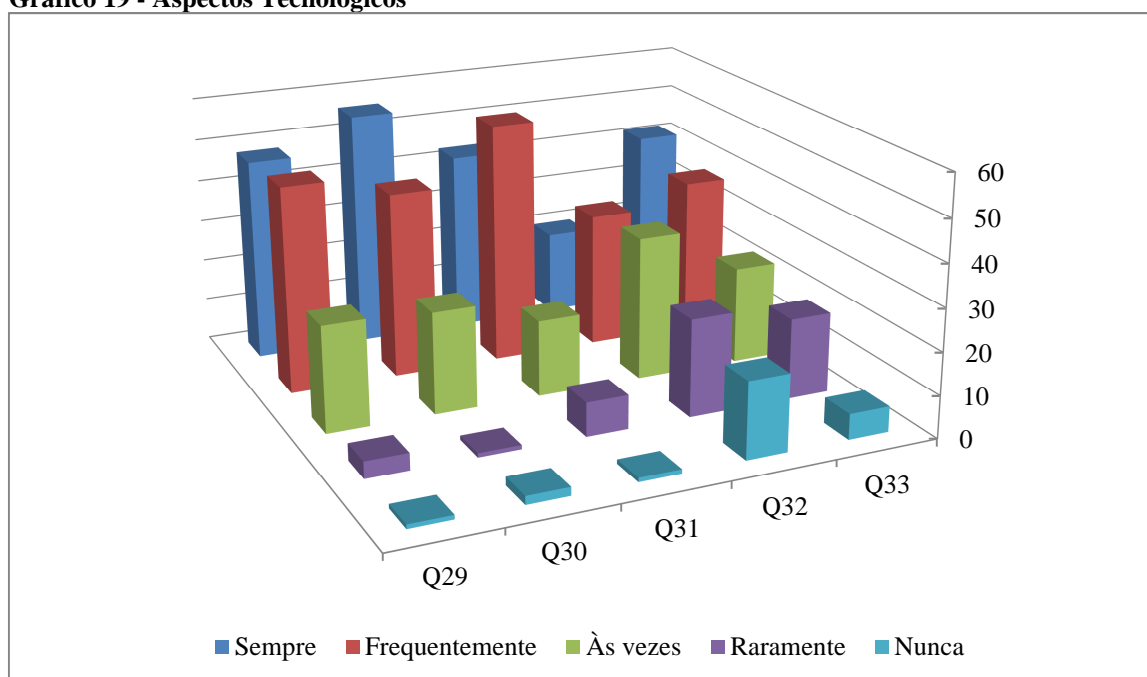
Com relação à opção “(5) Sempre”, nota-se com maior ocorrência 44,09% (56), os professores consideraram que empregam as atividades do ambiente virtual de aprendizagem, seguido com 37,80% (48) dos professores, afirmaram que utilizam e exploram os recursos do ambiente virtual de aprendizagem, por conseguinte 33,86% (43) assumiram que selecionam ferramentas de interação para a disciplina, ainda 33,07% (42) consideraram orientar os

estudantes para superar as dificuldades técnicas, com percentual mais reduzido, 15,75% (20) seleciona *software* para aprendizagem do estudante.

A opção “(3) Às vezes”, embora com representação reduzida frente às opções anteriores, observam-se, respectivamente, ocorrências na ordem de 26,77% (34) no item Q32, com 19,69% (25) no item Q29, de 18,90% (24) professores na questão Q30, com 18,11% (23) para Q33 e com 14,17% (18) no item Q31.

Nessa ordem relacionam-se “Q32 - Seleciono *software* para aprendizagem do estudante?; Q29 - Utilizo e exploro os recursos do ambiente virtual de aprendizagem?; Q30 - Emprego as atividades do ambiente virtual de aprendizagem?; Q33 - Oriento os estudantes para superar as dificuldades técnicas? E, Q31 - Seleciono ferramentas de interação para a disciplina *online*?”

**Gráfico 19 - Aspectos Tecnológicos**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Quanto aos aspectos tecnológicos, a representação gráfica acima, evidencia considerável distribuição nas categorias de concordância, embora assimétrica, e ínfima adesão às categorias de discordância (raramente e nunca). Conquanto os itens Q32 e Q33 distribuíram-se dos polos 1 a 5, nesses dois tópicos, significa dizer que há uma nítida divisão entre o posicionamento dos professores quanto à seleção de *software* para aprendizagem e, com resultado um pouco menor, no que se refere à orientação aos estudantes para superar as dificuldades técnicas. Esses resultados apresentam-se como ponto crítico quando alguns

professores manifestaram raramente e nunca. Além disso, a distribuição demonstra que pequeno número de professores não reconhece os aspectos tecnológicos na sua docência *online*, essa baixa participação nas categorias raramente e nunca também apareceu nos aspectos pedagógico e metodológico, entretanto, nesta pesquisa não é possível e, em tempo, não é objetivo apurar se esses resultados estão relacionados a um único sujeito ou se as respostas estão diluídas em diferentes sujeitos.

Percebe-se na representação gráfica 19 e na tabela 10, notável assimetria entre os indicadores Sempre, Frequentemente e Às Vezes. Esses resultados expressam que os professores têm a concepção quanto aos aspectos tecnológicos. Esses indicadores totalizam a concordância de que os professores reconhecem os aspectos tecnológicos associados à sua docência *online*. Do mesmo modo que os aspectos pedagógicos e metodológicos, os professores conhecem os aspectos tecnológicos como parte constituinte da docência *online*, mas diferentemente das categorias anteriores, os tópicos elencados são diluídos entre a sua concretização de modo regular e de modo eventual por parte dos professores. Os indicadores Sempre e Frequentemente apresentam uma forte proximidade, entretanto com pequenas variações entre os tópicos escolhidos. Nessa categoria, os aspectos tecnológicos, diferentemente das duas anteriores, o indicador Às Vezes, demonstra que para parte dos professores esses indicadores ocorrem de modo eventual.

Nos comentários adicionais não se identificaram argumentações convergentes com os itens Q29, Q31 e Q33. Quanto aos itens Q30 e Q32 verificaram-se os seguintes comentários:

“Este semestre tentei alguns recursos que não funcionaram como esperado, foi o caso do questionário. Meu objetivo era realizar um questionário inicial de sondagem da turma de Violão I, ingressos em 2014, mas a ferramenta não se adequou aos meus propósitos. Era obrigatório ter respostas certas/erradas, o que não era o objetivo. Não foi possível usar” (**Comentário 5**).

Nota-se no comentário, a tentativa do professor em utilizar atividades do ambiente virtual de aprendizagem, entretanto, no exemplo citado constata-se que a atividade selecionada não atende, em termos de configuração, seus objetivos. Do ponto de vista técnico sabe-se que os diferentes recursos e atividades do ambiente virtual oferecem muitas possibilidades, o insucesso relatado pode estar relacionado à falta de conhecimento técnico acerca das ferramentas por parte do professor. Assim, esse aspecto torna-se um limitante para a correta seleção e utilização dos diferentes recursos e atividades do ambiente virtual de aprendizagem. Referindo-se a seleção de *software* para aprendizagem do estudante expôs-se:



“Na minha disciplina, busquei fazer com que os alunos usassem um *software* para construir e/ou explorar modelos de simulação. Essa decisão me obrigou a criar atividades específicas para serem realizadas a distância e a oferecer suporte para os alunos” (**Comentário 65**).

O comentário acima expressa a atuação do professor quanto à seleção de *software*, esse comentário reflete a concepção do professor quanto aos aspectos tecnológicos da sua docência *online*, ao mesmo tempo, corrobora com os dados apresentados nesta categoria.

Adicionalmente, observaram-se comentários em que alguns professores não assumiram ou não reconheceram os aspectos tecnológicos como parte da sua docência *online*. Verificou-se comentários que se referem ao apoio técnico aos professores, aspecto tecnológico como potencializador da aprendizagem, ausência de domínio tecnológico das ferramentas e de ausência de formação tecnológica, infraestrutura tecnológica, necessidade de capacitação.

Quanto aos comentários em que não assumiram ou não reconheceram os aspectos tecnológicos como parte da sua docência *online* configurou-se nas seguintes manifestações:

“As tutoras desempenham bem o papel de orientar qto às dificuldades técnicas e encaminhar o problema qdo isso extrapola suas possibilidades” (**Comentário 15**).

“Como não estou em contato direto com os estudantes, uma vez que isso é realizado pelos tutores a distância e tutores presenciais, não tenho muita interação com este aspecto” (**Comentário 36**).

“A orientação de partes técnicas fica a cargo do tutor” (**Comentário 45**).

“No programa UAB, contamos com um suporte técnico nos polos, que orientam os estudantes no ambiente virtual” (**Comentário 72**).

Notadamente, percebe-se que os professores não assumiram ou não reconheceram esses aspectos como parte da sua função quando assumem que a tutoria fica encarregada por essa atuação ou quando transferem ao tutor essa atividade.

Relativamente ao apoio técnico aos professores expôs-se:

“É necessário investir em recursos humanos e tecnológicos para o apoio do curso junto aos professores supervisores. Nesta direção, penso que deve haver a institucionalização de coordenações de tecnologia, trabalhando com as coordenações pedagógicas, na UnB” (**Comentário 23**).

“Em minha experiência com a UAB a presença de um técnico *designer* foi essencial para o suporte tecnológico junto aos professores” (**Comentário 51**).

“Estamos em uma fase de transição em relação ao conhecimento sobre as novas tecnologias de informação, e muitos professores do quadro atual da UnB não dominam ferramentas como produção de vídeo. Por outro lado, nem sempre os professores têm interesse em se dedicar a isso da forma necessária para a implementação de um curso a distância, porque a

universidade exige muitas outras coisas dos professores (pesquisa, publicações, administração, etc). Dessa forma, é essencial que exista uma equipe de apoio à utilização das ferramentas tecnológicas. Uma equipe efetiva.... aqui na UnB tudo é muito amador. Estamos a anos luz de outras instituições de ensino, justamente porque aqui se espera que os professores dominem e se responsabilizem por todas as etapas da produção de conteúdo para os alunos. Na minha opinião, isso é inviável” (**Comentário 61**).

Nos comentários apresentados os professores manifestaram o apoio técnico ao professor como elemento essencial para o desenvolvimento da EaD na instituição, inclusive, o comentário 23 aponta a articulação das funções de coordenação tecnológicas e pedagógicas como parte do processo de institucionalização da EaD. No comentário 61, o professor lembra que muito professores não tem conhecimento técnico e quem nem todos se envolvem de maneira suficiente as necessidades de implantação do projeto de EaD na instituição, desse modo entende que a composição de equipe de apoio técnico é fundamental na EaD. O professor argumenta que a universidade espera que os professores dominem e se responsabilizem por esses processos tecnológicos de forma independente, mas para ele esse é um aspecto inexecutável se atribuído somente ao professor.

Notou-se nos comentários em que os professores se referem aos aspectos (recursos) tecnológicos como potencializador das aprendizagens, para eles,

“Aqui, na minha experiência, vejo que esses recursos todos são muito importantes, mas muitas vezes falta ao aluno *online* o conhecimento para aproveitar os recursos colocados à disposição e com isso deve ser orientador para o professor os cuidados na escolha dos recursos tecnológicos de forma a criar orientações e mecanismos de orientação articulada (professor e tutores) para o aluno poder potencializar estes recursos em seu estudos” (**Comentário 26**).

“A utilização de diferentes recursos é importante porque disponibilizam diferentes estratégias e tornam o ensino menos previsível e mais interessante aos alunos” (**Comentário 39**).

“As tecnologias devem ser utilizadas de modo a facilitar o entendimento dos conteúdos. Essa utilização requer um planejamento cuidadoso por parte dos professores e auxiliares” (**Comentário 57**).

Nessas explanações, os professores reconheceram os aspectos tecnológicos como elemento facilitador e que contribui para a aquisição de novas aprendizagens, reconhece também que tal ação envolve planejamento por parte dos professores.

Entre os comentários, observaram-se explanações relacionadas à ausência de domínio tecnológico das ferramentas e de formação tecnológica,

“acredito que o recurso tecnológico utilizado não é intuitivo e não é uma plataforma amigável, dificultando muitas vezes o seu uso” (**Comentário 34**).  
 “Observo que a seleção de ferramentas de aprendizagem na modalidade a distância, ainda, é um recurso a ser plenamente dominado” (**Comentário 38**).

“As dificuldades técnicas são significativas, mas elas devem ser superadas progressivamente, com orientações dos tutores sempre que necessário. No entanto, minha experiência me diz que essas dificuldades parecem maiores para alunos que provêm de um ambiente pobre no uso das tecnologias - para quem as coisas são muito recentes e difíceis” (**Comentário 47**).

“Os aspectos tecnológicos são por mim menos conhecidos” (**Comentário 55**).

Nos comentários, os professores expuseram suas dificuldades e limitações quanto aos aspectos tecnológicos que permeiam à docência *online*, seja porque consideraram que a plataforma não seja de fácil utilização ou porque apresentaram dificuldades quanto ao pleno domínio dessas ferramentas. Esses comentários revelaram que os professores reconheceram suas limitações quanto aos aspectos tecnológicos, assim como, reconheceram que não possuem formação tecnológica e que necessitam de capacitação adequada para melhor desenvolvimento da docência *online*, conforme expuseram nos comentários abaixo,

“Como foi minha primeira experiência com a EAD, não estava devidamente qualificado para o trabalho. Por sua vez o acompanhamento de meu trabalho foi praticamente inexistente” (**Comentário 33**).

“Novamente, tenho necessidade de melhor capacitação, principalmente, nos itens acima que me avaliei com o conceito” (**Comentário 3**).

Também foi pontuada questão da infraestrutura tecnológica,

“O acesso às tecnologias de uma forma geral no interior do Brasil ainda são bastante precárias. Há uma necessidade urgente de se criar uma política pública que crie um sistema de conectividade a nível nacional principalmente para as pequenas e médias localidades do país” (**Comentário 18**).

O professor expressou sua preocupação quanto à precariedade do acesso as tecnologias no país e destacou a necessidade de intervenções do poder público a nível nacional para ampliar a rede de acesso a diferentes localidades do país. Esse argumento demonstra que o professor está ciente quanto às interferências de questões institucionais externas pode afetar o desenvolvimento docente neste âmbito.

Por último, acerca dos aspectos tecnológicos o professor expôs,

“À medida que o professor se apropria dessas ferramentas, ele passa a incorporá-las na sua prática. E aos poucos a separação entre presencial e a distância vai se atenuando” (Comentário 52).

Neste comentário, o professor manifestou que reconhece aspectos tecnológicos, ao mesmo tempo, expressa que a apropriação desses conhecimentos oportuniza o intercâmbio entre as modalidades presencial e a distância.

#### 4.3.4 Em relação aos Aspectos de Tutoria

No que diz respeito aos aspectos de tutoria observa-se uma significativa representação no polo de concordância nas opções “(5) Sempre e (4) Frequentemente”, respectivamente, os dez questionamentos sistematizam-se, do maior ao menor número em (Q39, Q38, Q41, Q44, Q35, Q40, Q37, Q36, Q43 e Q42), de 51,05% (73) a 33,57% (48) ocorrências, seguido por (Q42, Q37, Q35, Q44, Q36, Q43, Q40, Q38, Q39 e Q41), de 43,36% (62) a 27,27% (39). A opção “Às Vezes”, com menor participação dos professores demonstra que, eventualmente, eles consideraram os aspectos relacionados à tutoria mencionados nos itens (Q43, Q36, Q40, Q41, Q37, Q38, Q39, Q42, Q35 e Q44), com 14,69% (21) a 9,09% (13) ocorrências.

**Tabela 11 – Aspectos de Tutoria**

Questões - Aspectos tutoria	Sempre (5)	Frequentemente (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
Q35 - Realizo instrução/perguntas diretas?	68 47,55%	51 35,66%	13 9,09%	3 2,10%	8 5,59%
Q36 - Faço referências a modelos ou exemplos?	63 44,06%	48 33,57%	19 13,29%	5 3,50%	8 5,59%
Q37 - Aconselho e ofereço sugestões aos estudantes?	64 44,76%	53 37,06%	17 11,89%	1 0,70%	8 5,59%
Q38 - Estimulo a autorreflexão e provooco os estudantes a repensar suas ações?	71 49,65%	43 30,07%	17 11,89%	4 2,80%	8 5,59%
Q39 - Oriento os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações?	73 51,05%	43 30,07%	16 11,19%	2 1,40%	9 6,29%
Q40 - Sugiro que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias?	68 47,55%	46 32,17%	18 12,59%	2 1,40%	9 6,29%
Q41 - Ofereço <i>feedback</i> e congratulações pelas contribuições na discussão <i>online</i> ?	71 49,65%	39 27,27%	18 12,59%	5 3,50%	10 6,99%
Q42 - Estabeleço tempo de resposta e dou <i>feedbacks</i> rápidos aos estudantes?	48 33,57%	62 43,36%	16 11,19%	6 4,20%	11 7,69%
Q43 - Dinamizo o fórum de discussão, costuro e valorizo os comentários dos estudantes?	57 39,86%	47 32,87%	21 14,69%	7 4,90%	11 7,69%
Q44 - Fomento um ambiente de fácil	69	49	13	3	9

comunicação?	48,25%	34,27%	9,09%	2,10%	6,29%
--------------	--------	--------	-------	-------	-------

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

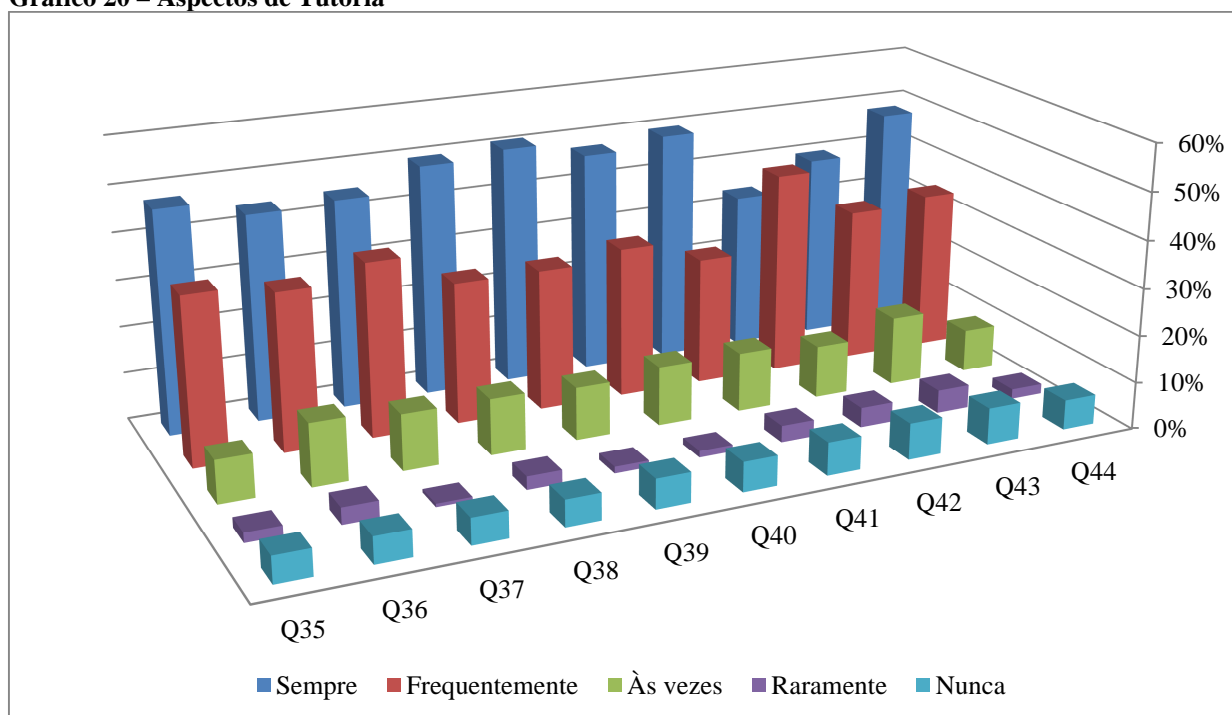
Quanto aos aspectos de tutoria referente às respostas “(5) Sempre”, em que os professores concordam que fazem em todo o tempo, respectivamente, representadas pelos itens (Q39, Q38, Q41, Q44, Q35, Q40, Q37, Q36, Q43 e Q42), notam-se as maiores ocorrências na orientação aos estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações, com 51,05% (73), referente ao estímulo a autorreflexão para que os estudantes repensem suas ações e quanto a devolutiva de *feedback* e congratulações pelas contribuições na discussão *online*, observa-se, igualmente, em Q38 e Q41 49,65% (71). Situações em que o professor fomenta um ambiente de fácil comunicação, 48,25% (69) ocorrências. Do mesmo modo, as questões Q35 e Q40, com 47,55% (68) ocorrências referem-se quando o professor assume que realiza instrução/perguntas diretas e sugere que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias. Na sequência com 44,76% (64) ocorrências afirmam que aconselham e oferecem sugestões aos estudantes. Com 44,06% (63), verifica-se que consideram fazer referências a modelos ou exemplos. Subsequente, os dois últimos questionamentos com 39,86% (57) referem-se ao entendimento do professor que dinamiza o fórum de discussão, costura e valoriza os comentários dos estudantes, com 33,57% (48), consideram que estabelecem tempo de resposta e fazem devolutivas rápidas de *feedback* aos estudantes.

Em outra ordem de importância dos dados, a opção anterior, “(5) Sempre”, mas igualmente com respostas de concordância, a opção “(4) Frequentemente”, representada nos dez questionamentos, em ordem decrescente de ocorrências registradas (Q42, Q37, Q35, Q44, Q36, Q43, Q40, Q38, Q39 e Q41), apresentaram, respectivamente, concordância entre 43,36% (62) e 27,27% (39) respostas. Nota-se, portanto, que 43,36% (62), reconhecem que estabelecem tempo de resposta e dou *feedbacks* rápidos aos estudantes, com 37,06% (53) ocorrências entendem que aconselham e oferecem sugestões aos estudantes e realizam instrução/perguntas diretas 35,66% (51). Nos itens a seguir com apenas um registro de diferença os professores consideram que fomentam um ambiente de fácil comunicação, 34,27% (49), fazem referências a modelos ou exemplos, 33,57% (48), entendem dinamizar o fórum de discussão com costura e valorização dos comentários dos estudantes, 32,87% (47) e, com 32,17% (46) ocorrências reconhecem que sugerem que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias. A seguir, igualmente, com 30,07% (43), entendem que estimulam a autorreflexão e provocam os estudantes a repensar suas ações e, ainda, orientam

os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações. Por último, com menor registro de ocorrências, 27,27% (39), consideram que oferecem *feedback* e congratulações pelas contribuições na discussão *online*.

Os aspectos de tutoria relacionados à opção “(3) Às vezes”, observa-se que eventualmente os professores consideram os enunciados citados, a saber, notam-se ocorrências inferiores a 14,69% (21) respostas. Respectivamente, sistematiza-se a sequência (Q43, Q36, Q40, Q41, Q37, Q38, Q39, Q42, Q35, Q44), sendo Q43 com 14,69% (21) ocorrências, as questões Q36 e Q41 com 12,59% (18) registros, igualmente Q37 e Q38 representado por 11,89% (17). As questões Q39 e Q42 com 11,19% (16) ocorrências, outrossim, nas questões Q35 e Q44 9,09% (13).

**Gráfico 20 – Aspectos de Tutoria**



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Em relação aos aspectos tutoria, observa-se na representação gráfica que os indicadores de concordância, Sempre e Frequentemente, destacam-se de modo considerável, contudo, o indicador Sempre obteve maior adesão. Os demais indicadores apresentam uma distribuição simétrica o que pode indicar coerência por parte do professor ao se posicionar frente aos aspectos de tutoria que norteiam a docência *online*. Neste gráfico observa-se que o indicador “Nunca” apresentou maior adesão se comparado com os aspectos anteriores (pedagógico, metodológico e tecnológico). Com isso, infere-se que parte dos pesquisados não

reconhecem plenamente os aspectos de tutoria elencados como elementos associados a sua docência *online*. Não obstante, os dados demonstram a polarização de concordância Sempre e Frequentemente. Assim, compreende-se que, em maior parte, os professores se reconhecem nesses polos e evidenciam a concepção dos aspectos de tutoria relativos à docência *online*. Do mesmo modo, reconhecem os vários tópicos elencados como parte importante da sua docência *online*.

Nos comentários adicionais dessa categoria observaram-se apontamentos que confirmam os resultados encontrados no indicador Nunca, como seguem:

“Não atuei como tutora” (Comentário 9).

“Não participo como tutor” (Comentário 11).

“Nunca Fui tutor, mas acho q todos vão responder que fazem essas coisas SEMPRE” (Comentário 12).

“Nada a acrescentar, pois não atuo como tutora. Trouxe aspectos da minha relação como professora e coordenadora com os tutores” (Comentário 14).

“Nunca fui tutora” (Comentário 19).

“Nunca fui tutora. Respondi como professora” (Comentário 24).

“Como não atuei como tutor, o preenchimento acima refere-se as minhas solicitações aos tutores que trabalham comigo” (Comentário 60).

“Nunca trabalhei como tutora” (Comentário 68).

“Nunca fiz tutoria de uma disciplina dada a distância” (Comentário 69).

“Respondi pq o formulário obriga. Nunca fui tutor” (Comentário 73).

Os comentários dos professores expressaram que eles compreendem a tutoria como uma função que é realizada por outro profissional, no caso do sistema UAB, o tutor a distância, e não como aspectos que estejam associados a docência *online*. Contudo, entre os comentários registrados o professor mencionou que nunca foi tutor. No comentário 14, a professora confirma que não atua como tutora, mas em sua resposta buscou relacionar com sua experiência docente e de coordenação de tutoria.

Em outro agrupamento de comentários, evidenciou-se a falta de compreensão de alguns professores quanto aos aspectos de tutoria como parte integrante da sua docência *online*, entre os exemplos que podem ser citados:

“Como professora-supervisora tenho sofrido pressão por parte da coordenação do curso para não interagir com os estudantes, pois isto seria responsabilidade dos tutores” (Comentário 37).

“Não entendi o que se quis dizer com “custuro”” (Comentário 41).

“Em relação aos aspectos da tutoria e gestão, não ficou claro para mim - que sou professor pesquisador - se a questão tinha ou tem como intenção identificar a relação do professor supervisor com os estudantes ou com a tutoria ou com a equipe de gestão” (Comentário 49).

“Entendo que essa parte do questionário não se aplica à minha experiência na EAD” (Comentário 64).

“Mantive em interação direta e frequente com os tutores, mas muitas vezes eles não foram supervisionados por mim, mas por uma colega mais experiente” (**Comentário 64**).

Houve também um pequeno grupo de comentário em que os professores expressaram entendimento parcial quanto aos aspectos da tutoria, pontuou-se que,

“Tive a experiência em tutoria quando participei do curso de especialização no Programa Segundo Tempo” (**Comentário 31**).

“Não estou em ação direta com os estudantes por isso não se aplicam diretamente, ao meu caso, estas questões. Contudo, faço leituras dos trabalhos dos alunos e frequentemente oriento os tutores a distância para intervirem no sentido de melhorar as relações de ensinagem” (**Comentário 36**).

“A tutoria é feita, em maior parte, pelos bolsistas tutores a distância e presencial, sob orientação do professor pesquisador” (**Comentário 61**).

“As respostas aos portfólios e fóruns devem ser realizadas em um prazo máximo de 48 horas, para melhor aproveitamento das observações realizadas e motivação dos aprendizes” (**Comentário 62**).

“parte das perguntas é desenvolvida pelos tutores virtuais, mesmo assim aquém do que seria desejável” (**Comentário 63**).

De forma limitada, esses professores reconheceram que alguns pontos elencados dizem respeito a sua docência *online*, mas expressam que o tutor é o responsável pelas atividades de tutoria. Contudo, nos comentários 36 e 61, evidencia-se que os professores expressam alguma interação com os aspectos de tutoria enquanto parte da sua docência *online*.

Nos comentários que seguem verificou-se proximidade entre os apontamentos dos professores e os tópicos respondidos no questionário. Assim, as articulações desses dados corroboram os resultados encontrados nos indicadores de concordância.

Referindo-se a autorreflexão e a provocações aos estudantes para repensar suas ações expuseram,

“Ser tutor é não deixar de ser educador, no sentido humano da palavra, com defeitos e virtudes, mas sem perder de vista que "do outro lado" está uma pessoa que carrega uma história de vida e uma bagagem humana única. Tutor, não pode ser um mero interlocutor ou mediador, temos que ser provocadores e inquietar nossos alunos” (**Comentário 18**).

“O importante é levar os alunos a refletir e estar sempre orientando e sugerindo textos e respostas mais adequadas” (**Comentário 58**).

Esses comentários evidenciaram as reflexões dos professores quanto ao papel do professor em seu sentido mais profundo. Eles expressam o desempenho da função para além do mero transmissor do conhecimento.



Quanto a sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias, expôs-se:

“A tutoria precisa estar atenta a todos os estudantes do curso e estimular a que exponham suas ideias e dúvidas. Na UAB, o professor-supervisor deve estar atento aos fóruns para que seus tutores se envolvam com os estudantes *online*” (**Comentário 57**).

Neste comentário, o professor compreendeu os aspectos de tutoria e reconheceu que no modelo UAB o seu papel se dá de forma partilhada com outros atores.

Relativamente à definição de tempo de resposta e de *feedbacks* rápidos aos estudantes verificou-se,

“O retorno mais imediato aos questionamentos dos alunos favorece o envolvimento da turma. O *feedback* das notas inspira confiança aos alunos” (**Comentário 21**).

Esse comentário revela que o professor compreendeu esse aspecto como elemento importante no processo ensino aprendizagem dos estudantes.

Pontuando-se os comentários relacionados às ações em que o professor oferece *feedback* e congratulações pelas contribuições na discussão *online*, dinamiza o fórum de discussão e fomenta um ambiente de fácil comunicação expôs-se,

“Acompanho os fóruns semanalmente, pedindo interação, elogiando e dando informações adicionais. Mas considero a participação dos estudantes deficitária (muitos não entram no fórum)” (**Comentário 5**).

“Nesse particular aspecto, tenho observado ao longo da minha experiência em cursos *online*, que o espaço privilegiado que se tem no Fórum de Discussão, seja qual for a estratégia e dinâmica imprimida esse trabalho sofre de uma dificuldade que não conseguimos superar ainda” (**Comentário 26**).

“quando o aluno faz tarefas normalmente encaminho por e-mail, quando não espaço no ambiente com as correções dos textos, incluindo correções de digitação, ortografia, concordância, e as normas da ABNT” (**Comentário 71**).

No comentário 5, o professor expressou ações correspondentes aos aspectos de tutoria, mas chamou a atenção quanto à participação insuficiente dos estudantes. Esse mesmo aspecto foi sinalizado no comentário 26, em que o professor alegou que as dificuldades relacionadas aos fóruns de discussão precisam ser superadas. No comentário 71, o professor explicou uma de suas estratégias realizadas. Nessa explicação, infere-se que ele reconheceu a prática de tutoria como parte integrante da sua docência *online*. Dessa forma, ao mesmo tempo, esse

pequeno conjunto de comentários converge com a concordância dos professores expressada nas respostas objetivas.

Acrescenta-se que dos comentários adicionais ocorreram manifestações com enfoque crítico e favorável a situações que envolvem a tutoria e os professores. No comentário 20, o professor expôs que a sua preocupação quanto ao trabalho integrado e supervisionado da equipe de tutoria, possivelmente, com base em sua experiência a professora percebe a ação de acompanhamento nem sempre é realizada por outros professores. No comentário a seguir as atividades relatadas pareceram não estar de acordo com o rol de atividades proposto dentro do modelo UAB, assim, infere-se uma sobrecarga do professor, resultando talvez, desvio das ações de tutoria.

“Penso que a tutoria precisa ser melhor orientada. Em geral, os/as professores/as pesquisadores/as não acompanham o trabalho de seus tutores com frequência. Eu fazia reuniões semanais com meu grupo de tutoria, presencial ou via skype, para acompanhar o trabalho em suas diversas dimensões” **(Comentário 20)**.

“Na função de tutor a distância, estou gravando e editando os vídeos da disciplina [...]. Além disso, gerencio o Moodle, colocando os arquivos na plataforma e gerando os tópicos dos fóruns” **(Comentário 46)**.

“O tempo para essas atividades é curto. Ou a UnB assume professores para se dedicarem ao ensino a distância, ou os professores não terão tempo para executarem suas funções plenamente” **(Comentário 66)**.

Por último, em tom de advertência, o professor declarou as limitações do tempo dos professores para assumirem diferentes atividades na universidade. Sobre aspectos favoráveis a questão da tutoria, os professores consideraram importante a realização de reuniões sistemáticas tanto para o acompanhamento da disciplina quanto para integração da equipe.

“Acho importante e coloco em prática a organização de encontros semanais com os tutores a distância, bem como com os tutores presenciais, quando da ocasião da vinda deles à UnB” **(Comentário 23)**.

“Não atuei como tutora, mas, coordenei pedagogicamente os tutores, neste sentido, minhas orientações foram acima orientadas” **(Comentário 52)**.

“Tenho utilizado de tais estratégias com apoio e intermediação da tutoria e, não necessariamente, diretamente, junto aos estudantes. Algumas das atividades discriminadas acima têm sido realizadas pelos tutores a distância e não diretamente pelo meu trabalho como supervisor (Professor pesquisador). Tenho obtidos respostas nesse sentido, nas minhas reuniões com os tutores a distância. Aí, dependendo da situação encaminho mensagens de incentivo e outras orientações aos alunos do curso” **(Comentário 38)**.

Os professores manifestaram que suas ações de tutoria, em virtude do modelo UAB, não são exercidas diretamente com os estudantes, mas, direcionadas aos tutores a distância que, em outro momento, farão a intervenção junto aos estudantes.

“Foquei o meu trabalho na UAB junto aos tutores. Dei suporte e autonomia a eles mais diretamente. Junto aos alunos intervi menos” **(Comentário 51)**.

“As respostas aos três últimos itens são relativizadas - porque esta é uma tarefa predominantemente dos tutores. No entanto, quando há essa interação com o professor (sobretudo em trabalhos como o TCC), o diálogo é mais frequente, e também mais exigente” **(Comentário 47)**.

“A tutoria mesmo consistentemente planejada e estrategicamente executada para dar respostas rápidas e para motivar os alunos a serem participativos nos fóruns para que ali se construa um bom espaço de aprendizagem” **(Comentário 26)**.

Nota-se nos comentários apresentados que parte dos professores exerceu os aspectos relativos à tutoria em uma dimensão diferente dos tutores a distância; evidenciaram que esses professores reconheceram a ação de tutoria em sua atuação docente, entretanto, no modelo implantado na universidade com exceção de disciplinas específicas como estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso, sua atuação ocorre na dimensão da equipe de tutoria e não diretamente com os estudantes.

#### ***4.3.5 Em relação aos Aspectos de Gestão, de Coordenação ou de Administração.***

No que se refere aos aspectos de gestão, de coordenação ou de administração, de modo semelhante aos tópicos anteriores, nota-se a tendência pelo polo de concordância na distribuição das opções “(5) Sempre, (4) Frequentemente”, consistindo ainda, a opção “(3) Às vezes”, representada por uma ação realizada, eventualmente, pelo professor, ou seja, que não é de ação contínua do professor. Na classificação a seguir, observa-se as ocorrências de concordância referente a opção “(5) Sempre” de 50,35% (72) a 20,98% (30), na opção “(4) Frequentemente”, de 36,36% (52) a 16,78% (24) e com representação menor, 25,17% (36), a opção “(3) Às vezes”.

**Tabela 12 – Aspectos de Gestão, de Coordenação ou de Administração**

Questões - Aspectos de gestão ...	Sempre (5)	Frequentemente (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)
Q46 - Coordeno e gerencio equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial)?	46 32,17%	34 23,78%	31 21,68%	4 2,80%	28 19,58%
Q47 - Gerencio a sala de aula virtual?	38 26,57%	36 25,17%	29 20,28%	14 9,79%	26 18,18%
Q48 - Administro as discussões e os trabalhos em grupos?	33 23,08%	41 28,67%	34 23,78%	14 9,79%	21 14,69%
Q49 - Gerencio as ações dos estudantes?	30 20,98%	43 30,07%	36 25,17%	14 9,79%	20 13,99%
Q50 - Elaboro e acompanho as etapas de planejamento da disciplina?	72 50,35%	35 24,48%	12 8,39%	6 4,20%	18 12,59%
Q51 - Acompanho e gerencio a parte administrativa-acadêmica da disciplina?	38 26,57%	36 25,17%	26 18,18%	16 11,19%	27 18,88%
Q52 - Elaboro e acompanho a produção de material didático?	56 39,16%	24 16,78%	32 22,38%	12 8,39%	19 13,29%
Q53 - Oriento os estudantes para atividades em grupos?	43 30,07%	40 27,97%	24 16,78%	14 9,79%	22 15,38%
Q54 - Acompanho os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem?	59 41,26%	52 36,36%	17 11,89%	3 2,10%	12 8,39%
Q55 - Coordeno e gerencio as ações da equipe de trabalho?	54 37,76%	39 27,27%	18 12,59%	9 6,29%	23 16,08%

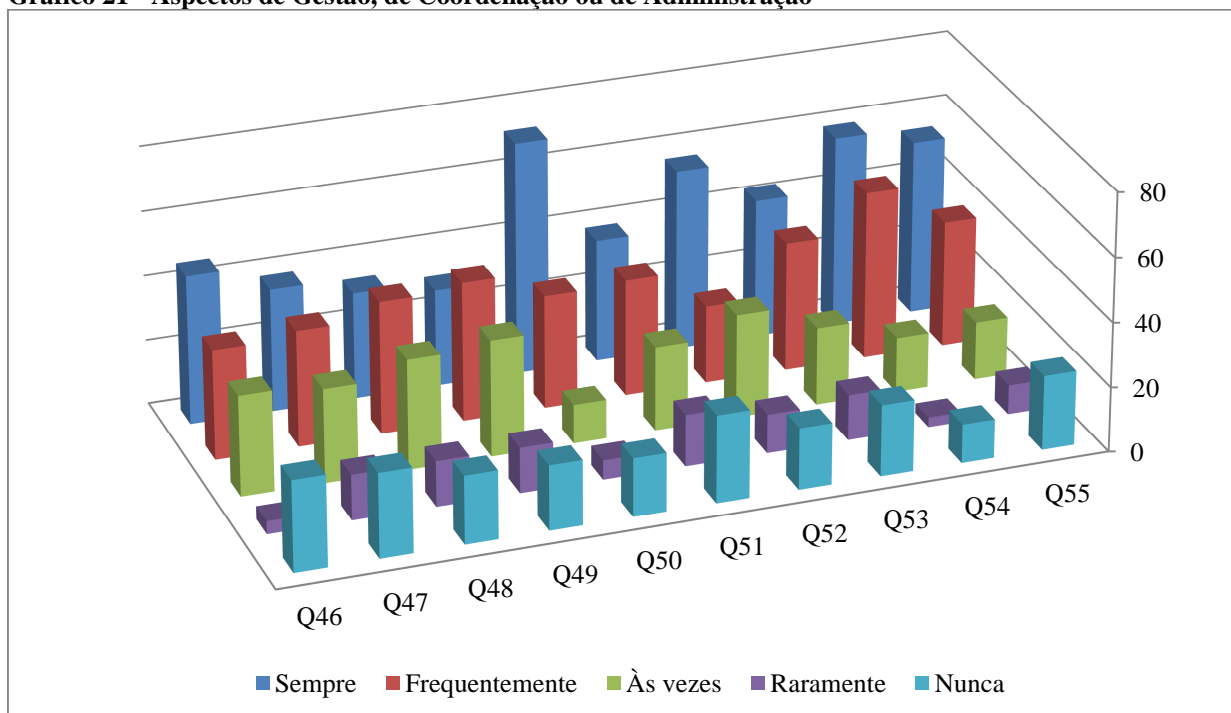
Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Relativamente à opção “(5) Sempre”, nota-se que, 50,35% (72) dos professores consideraram que elaboram e acompanham as etapas de planejamento da disciplina, com 41,26% (59) entenderam que acompanham os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem. Em seguida, com 39,16% (56) ocorrências, eles referiram que elaboram e acompanham a produção de material didático. No tocante aos itens, coordeno e gerencio as ações da equipe de trabalho e, coordena e gerencia equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial), notam-se, respectivamente, 37,76% (54) e 32,17% (46) registros. Na sequência, dizem que em todo o tempo, orientaram os estudantes para atividades em grupos, 30,07% (43). Igualmente com 26,57% (38) ocorrências, consideraram que gerenciam a sala de aula virtual e que acompanham e gerenciam a parte administrativo-acadêmica da disciplina. Representado por 23,08% (33) os professores entenderam que administram as discussões e os trabalhos em grupos e com 20,98% (30) que gerenciam as ações dos estudantes.

Quanto à opção *likert* “(4) Frequentemente”, os dados evidenciaram que 36,36% (52) acompanham os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem. Entenderam, 30,07% (43) dos professores que gerenciam as ações dos estudantes, com 28,67% (41) ocorrências consideraram que administram as discussões e os trabalhos em grupos, com 27,97% (40) ocorrências os professores referiram que orientam os estudantes para atividades em grupos e, com 27,27% (39) dos professores, coordenam e gerenciam as ações da equipe de trabalho. De modo igual, 25,17% (36), consideraram que gerencia a sala de aula virtual e acompanha e gerencia a parte administrativo-acadêmica da disciplina. Em seguida, com 24,48% (35) entende que elaboraram e acompanharam as etapas de planejamento da disciplina e, 23,78% (34) coordenam e gerenciam equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial). Por último, 16,78% (24) elaboraram e acompanharam a produção de material didático.

Os aspectos de gestão, de coordenação ou de administração assinalados relativos à opção “(3) Às Vezes” demonstraram que, eventualmente, o professor realiza os enunciados assinalados. Semelhantemente aos tópicos anteriores, a opção “(3) Às Vezes”, apresentaram respostas no intervalo de 25,17% (36) a 11,89% (17). Respectivamente, estrutura-se nas questões (Q49, Q48, Q52, Q46, Q47, Q51, Q53, Q55, Q54 e Q50), na sequência observa-se o item Q49 com 25,17% (36), com 23,78% (34) no item Q48, com 22,38% (32) o item Q52. Em continuidade, os itens Q46 com 21,68% (31) ocorrências, Q47 com 20,28% (29) e Q51 com 18,18% (26). Subsequente, os itens Q53 com 16,78% (24), Q55 com 12,59% (18) ocorrências, o item Q54 11,89% (17) e, último item Q50 com 8,39% (12). Deste modo, neste indicador, Às Vezes, um grupo de professores confirma que: Q49 - Gerencio as ações dos estudantes?; Q48 - Administro as discussões e os trabalhos em grupos?; Q52 - Elaboro e acompanho a produção de material didático?; Q46 - Coordeno e gerencio equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial)?; Q47 - Gerencio a sala de aula virtual?; Q51 - Acompanho e gerencio a parte administrativa-acadêmica da disciplina?; Q53 - Oriento os estudantes para atividades em grupos?; Q55 - Coordeno e gerencio as ações da equipe de trabalho?; Q54 - Acompanho os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem?; Q50 - Elaboro e acompanho as etapas de planejamento da disciplina?

Gráfico 21 - Aspectos de Gestão, de Coordenação ou de Administração



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Na representação gráfica, correspondente aos aspectos de gestão, de coordenação ou de administração, observou-se considerável distribuição entre os indicadores. Essa categoria diferentemente das anteriores (pedagógico, metodológico, tecnológico e de tutoria) apresentou importante adesão nos indicadores Raramente e Nunca, mas principalmente no indicador "Nunca". Ressalta-se que apesar da boa representação de concordância entre os professores, há um quantitativo importante que não reconhece os aspectos de gestão, coordenação ou de administração associados a sua docência *online*. Esse quantitativo representa-se na categoria raramente entre Q46 11,19% (16) a Q54 2,10% (3) e no indicador nunca com Q51 19,58% (28) a Q54 8,39% (12).

Como destaque, observa-se no gráfico anterior que 50,35% dos professores compreenderam que a elaboração e acompanhamento das etapas de planejamento da disciplina como ação importante. Graficamente, nota-se a distribuição assimétrica dos dados, isso pode representar que não há uniformidade entre os professores quanto aos aspectos relacionados à gestão, coordenação e administração.

Nos comentários acrescentados pelos professores, observaram-se nas recorrências que, muitos professores, compreendem que os aspectos de gestão, de coordenação e de administração não correspondem a sua atuação. Portanto, notaram-se os seguintes apontamentos:

“Não atuei na coordenação da EaD” (**Comentário 7**).

“Não atuei nesta área” (**Comentário 9**).

“Não fui coordenadora ou gestora” (**Comentário 19**).

“Nunca exerci estas funções” (**Comentário 60**).

“Nunca estive na gestão” (**Comentário 67**).

“Chato ter que responder sobre o que não diz respeito a mim. Deveria ter direcionamento” (**Comentário 12**).

Nesses comentários, os professores expressaram claramente que os aspectos de gestão não têm relação com as suas atividades. No conjunto abaixo, seguem argumentos:

“Há questões que dizem mais respeito à coordenação pedagógica e de tutoria. Sou coordenadora de curso” (**Comentário 14**).

“Nunca estive envolvida na parte de administração” (**Comentário 68**).

“Nunca fiz gestão, coordenação ou administração de curso no ensino a distância” (**Comentário 69**).

“Considero que grande parte das tarefas desta parte são da coordenação do curso e não dos professores.” (**Comentário 63**).

“Sou coordenador pedagógico há um mês. Minhas respostas se referem a esse período, o que impacta da baixa frequência (ainda) dessas atividades” (**Comentário 2**).

Esses comentários evidenciam que os professores entendem que os aspectos listados correspondem às atividades relacionadas às funções do Coordenador de Curso, Coordenação Pedagógica e de Tutoria que atuam nos cursos, ou seja, eles não reconhecem esses aspectos enquanto atividades concernentes a própria docência *online*.

Também se identificou comentários em que os professores associaram aos tutores a distância tais aspectos. Eles explicam que:

“A parte administrativa fica mais com os tutores presencial e a distância, mas me mantenho presente, acompanhando o trabalho deles” (**Comentário 10**).

“Acompanho, mas não elaboro as etapas de planejamento da disciplina” (**Comentário 46**).

“Esse gerenciamento é feito, via tutor, para não tirar a autoridade da sua função e também, para não duplicar ações pedagógicas” (**Comentário 52**).

“No gerenciamento das atividades da disciplina, contei com tutores experientes e com uma colega que também tinha grande experiência nessa abordagem. O inexperiente era eu...” (**Comentário 65**).

Nota-se nos comentários que os professores admitem aos tutores uma atuação protagonista do processo educativo e assumem uma posição somente de acompanhamento do trabalho realizado. No entanto, no comentário 71 o professor se posiciona de modo diferente aos já apresentados.

“Quanto às ações de gestão coordenação, depende do professor supervisor da disciplina” **(Comentário 71)**.

“Gestão do professor é fundamental” **(Comentário 40)**.

“O professor precisa ser ativo na docência *online* e não deixar o curso somente com os tutores na plataforma” **(Comentário 57)**.

“O importante é sempre acompanhar o trabalho dos alunos e dos tutores” **(Comentário 58)**.

Em outros comentários observa-se melhor compreensão dos professores quanto aos aspectos de gestão. Esses professores expressam atividades de gerenciamento e coordenação das ações de tutoria, bem como o acompanhamento sistemático da disciplina como parte integrante da sua docência *online*.

“O contato com os tutores da universidade é semanal e constante. Temos uma reunião via Skype e trocamos e-mails. Mas o contato com os tutores de polo é deficitário. Estou em contato com a coordenação pedagógica visando diminuir este problema” **(Comentário 5)**.

“As ações aqui listadas são efetuadas pelas tutoras. Com elas tenho reuniões semanais, onde verifico se as coisas estão andando como planejado, equaciono problemas, tiro dúvidas, sugiro atividades de estimulação” **(Comentário 15)**.

Embora o objetivo seja identificar a compreensão dos professores quanto aos aspectos de gestão, coordenação e administração sabe-se que o modelo de EaD estabelecido pode influenciar, em alguma parte, a atuação docente. Os comentários a seguir dos professores apontam essa limitação.

“A rigor cabe ao professor fazer todo esse trabalho, acima citado com o apoio e parceria do tutor *online* e articulados com o tutor presencial. O que vemos mais é que esse trabalho é realizado basicamente pelo tutor *online*. Arrisco dizer que o tutor funciona como o verdadeiro professor, no sentido da mediação do processo ensino-aprendizagem da disciplina no ambiente virtual e quase sempre o acompanhamento é feito ,via tutor, que na maioria dos cursos é quem também realiza os encontros presenciais; ocasião de grande valor para a aproximação dos alunos com o professor e mesmo para tirar dúvidas e/ou aprofundar os conceitos estudados e mesmo favorecer uma maior motivação do aluno no curso” **(Comentário 26)**.

#### **4.3.6 Considerações sobre a Concepção de Docência Online**

Os achados da pesquisa quanto à concepção de docência *online* apoiou-se no segundo objetivo específico e se orientou pela questão de pesquisa “*Que concepção de docente online se constituiu na Universidade de Brasília a partir da regulamentação da modalidade a distância (decreto nº 5.622/2005)?*”. Além da questão de pesquisa, se apoiou nas temáticas



relacionadas às competências necessárias para a docência *online*. Neste sentido, se buscou na investigação cinco aspectos: pedagógico, metodológico, tecnológico, relativos à tutoria e aspectos de gestão, de coordenação ou de administração. Resgata-se que *o termo concepção adotado* pautou-se no sentido da compreensão, na “*faculdade de compreender*” os aspectos que envolvessem a docência *online* desses professores.

A partir do quadro síntese dos resultados serão pontuadas as considerações concernentes à concepção da docência *online* constituída na universidade.

**Quadro 35 – Síntese dos Resultados**

Aspectos pedagógicos	Aspectos metodológicos	Aspectos tecnológicos	Aspectos relativos à tutoria	Aspectos de gestão, de coordenação ou de administração
(5) 77,95% a 32,28%	(5) 59,84% a 32,28%	(5) 44,09% a 15,75%	(5) 51,05% a 33,57%	(5) 50,35% a 20,98%
(4) 43,31% a 19,69%	(4) 38,58% a 33,07%	(4) 44,88% a 25,20%	(4) 43,36% a 27,27%	(4) 36,36% a 16,78%
(3) 19,69% a 1,57%	(3) 25,98% a 5,51%	(3) 26,77% a 14,17%	<b>(3) 14,69% a 9,09%</b>	(3) 25,17% a 8,39%
(2) 7,09% a 0%	(2) 6,30% a 0%	<b>(2) 18,11% a 0,79%</b>	(2) 4,90% a 0,79%	<b>(2) 11,19% a 2,10%</b>
(1) 3,15% a 0,79%	(1) 4,72% a 0,79%	<b>(1) 14,17% a 0,79%</b>	<b>(1) 7,69% a 5,59%</b>	<b>(1) 19,58% a 8,39%</b>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

A docência *online* relacionada aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino requer do professor, em primeira instância, competências científicas e sobre os conteúdos de ensino. Inicialmente, essas duas competências serão imprescindíveis ao professor nos momentos de planejamento e concepção de propostas didáticas, seja de um curso, ou mesmo de uma unidade didática. Conforme assinala Valadares (2011), seleção e preparação de conteúdo, formulação de objetivos de aprendizagem, organização e sequências dos conteúdos e atividades; seleção e utilização de recursos auxiliares adequados (animações, simulações, vídeos, livros eletrônicos); entre outras são ações que envolvem competências pedagógicas por parte do professor. Superada a etapa de planejamento e concepção de um curso ou disciplina, o professor passa a atuar com foco em sua ação pedagógica. Nesse momento, o professor desempenhará a função pedagógica que envolve ações que têm por finalidade apoiar o processo de aprendizagem. Teles (2009, p.73) explica que “a função pedagógica inclui tudo que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo”. Assim como Teles (2009), Morgado explica que:

**Aspectos Pedagógicos** (Berge, 1995; Harasim et al., 1995; Rowntree, 1995) – engloba todos aqueles aspectos que suportam o processo de aprendizagem, desde as técnicas de ensino directo às técnicas que se centram na facilitação da aprendizagem: fazer perguntas; dar exemplos e modelos; orientar e sugerir; promover a reflexão; orientar os estudantes na exploração de outras fontes de informação; estimular os estudantes para a justificação/explicação

e elaboração das suas ideias; dar *feedback*; proceder à estruturação cognitiva das tarefas; sumariar (MORGADO, 2001, p. 132).

Nesta perspectiva, os professores foram questionados quanto ao domínio dos conteúdos ministrados; seleção dos conteúdos; elaboração de material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino); formulação de objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática; organização e sequências dos conteúdos; indicação de situações de aprendizagem e elaboração de processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar as aprendizagens dos estudantes; utilização de meios e recursos auxiliares adequados aos estudantes; problematização das situações de ensino e elaboração de material didático (textos didáticos).

Os resultados evidenciaram que os professores compreendem os aspectos pedagógicos e dos conteúdos de ensino como ações da sua docência *online*. Deste modo, quanto aos aspectos pedagógicos e conteúdo de ensino, considera-se que, em maioria, os professores evidenciaram a concepção de docência *online* em consonância as competências pedagógicas.

Entende-se o aspecto metodológico fortemente ligado à competência pedagógica. O aspecto metodológico implica em ações que têm por objetivo delinear de modo minucioso, detalhado, de forma rigorosa e precisa todos os passos do desenho didático estabelecendo um percurso de aprendizagem para ação educativa dos estudantes. Valadares (2011, p.142) referindo-se às competências metodológicas pontua que “só deste modo organizará os conteúdos de uma forma metodologicamente correta”. Neste sentido, ao professor implica ter competência para dimensionar conteúdos selecionados e prazos (tempo de estudo e realização de atividades); selecionar recursos midiáticos; saber utilizar diferentes recursos midiáticos; saber planejar metodologias de trabalhos em grupos e atividades individuais.

Ainda quanto aos aspectos metodológicos, os resultados apontaram que, de modo significativo, os professores reconhecem os diversos tópicos elencados como parte importante para a sua docência *online*. Assim, os resultados dos aspectos pedagógicos e metodológicos relacionados convergem com a afirmação de Valadares (2011), que esclarece que as competências de foro pedagógico, metodológico são parte integrante das competências de concepção (p. 143). Deste modo, evidencia-se também, a concepção de docência *online* dos professores em consonância as competências metodológicas.

De modo importante e associado aos aspectos pedagógicos e metodológicos, o terceiro tópico, os aspectos tecnológicos evidenciaram uma compreensão consideravelmente subdividida entre os professores. Os resultados apontaram que parte dos professores compreendem as ações relativas aos indicadores questionados, mas evidenciou também um

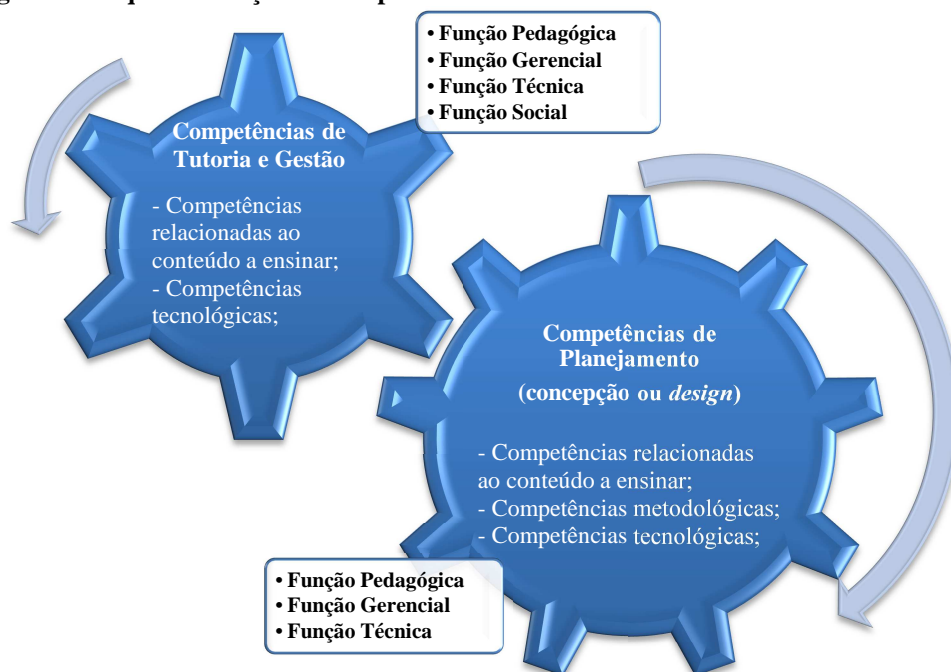
quantitativo de professores que não reconhece os aspectos tecnológicos como parte da sua docência *online*. Deste modo, não se identificou uma concepção plena de docência *online* dos professores em consonância às competências tecnológicas, quando o desejável seria o reconhecimento pleno por parte dos professores no que concerne aos aspectos tecnológicos, uma vez que esses aspectos compreendem um amplo domínio tecnológico e fluxo de aprendizagem. Inclui ainda as contribuições do professor para facilitar a apropriação e o uso das tecnologias, favorecendo ao estudante o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas. O entendimento da função de suporte técnico, segundo Teles (2009, p. 74), “envolve desde a seleção do *software* apropriado para preencher os objetivos específicos de aprendizagem da disciplina, assim como a ajuda aos estudantes para que se tornem usuários competentes e confortáveis do *software* escolhido”. Relativamente aos aspectos de concepção e planejamento, Valadares (2011) explica que:

**Competências tecnológicas** – são fundamentais para utilizar bem os recursos computacionais, incluindo as modernas plataformas e recorrer ao multimídia, incluindo nos cursos imagens, desenhos, organizadores gráficos vários, sons, animações, vídeos e simulações (VALADARES, 2011, p. 142).

No que corresponde à função tecnológica, em sentido complementar, Morgado (2001, p. 133) pontua que “Aspectos Técnicos (Berge, 1995) – refere-se à contribuição do professor para tornar a tecnologia transparente, permitindo ao estudante concentrar-se nas tarefas acadêmicas.”. Portanto, os aspectos tecnológicos são essenciais para apoiar a ação pedagógica no desenvolvimento da docência *online*.

Ressalta-se que os aspectos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos estão intrinsecamente relacionados. Em primeiro lugar apresentam-se o tripé do planejamento (concepção ou *design*) que são elementos fundamentais para a concepção de propostas pedagógicas. Posteriormente, esses aspectos assumem a forma de função que, adicionado aos aspectos de tutoria e gestão da proposta educativa compõe as funções do professor *online*.

**Figura 7 - Esquema Funções e Competências na Docência Online**



Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência Online na Educação Superior" Amaro (2015)

O quarto tópico apresentado aos professores investigou os aspectos de tutoria. Esse tema reuniu um conjunto de indicadores que abrange as competências de tutoria. Segundo Valadares (2011, p.142), a competência de tutoria envolve “*orientação dos alunos* ao longo do ensino, o *fomento a participação* dos alunos no curso, o *desenvolvimento da interação e da boa comunicação* entre os alunos, a *seleção da tutoria* mais adequada e a *avaliação das tarefas*”. O autor sublinha que orientar implica em: acolher e promover ambientação, identificar as características do aluno e seu perfil cognitivo, implica ainda, esclarecer o conteúdo e metodologia utilizada, além de aconselhar e sugerir. Fomentar a participação requer estimular a participação dos alunos, implica em moderar debates nos fóruns e sessões de chat, além de sumarizar e costurar os comentários. Desenvolver interação e boa comunicação envolve encaminhar mensagens, coletivas e individuais, e estimular os diferentes espaços de comunicação (síncrona e assíncrona), assim como a comunicação aluno-professor e alunos-alunos.

Conforme exposto no quadro síntese dos resultados, os indicadores de concordância (5 e 4) apresentaram-se superiores em relação aos demais indicadores relativos aos aspectos de tutoria. Deste modo considerou-se que em maior parte os professores reconhecem os vários tópicos elencados como parte importante da sua docência online. Desta forma, um grupo importante corrobora com a concepção dos aspectos de tutoria relativos à docência online. Todavia, ao considerar os aspectos de tutoria como elemento essencial a docência online,

chama a atenção os resultados dos demais indicadores que revelou que parte dos pesquisados não reconhecem os aspectos de tutoria elencados como elementos associados a sua docência *online*, Valadares (2011) refere que, “Competências de tutoria – só deste modo saberá orientar os alunos ao longo do desenvolvimento do curso, solucionando dúvidas, resolvendo problemas, etc.” (p. 142). Ainda que em menor adesão, nos indicadores às vezes, raramente e nunca, aponta-se uma lacuna em parte dos professores quanto às questões de tutoria. As ações mencionadas alinham-se as funções do professor *online* desempenhadas no campo pedagógico, gerencial e social enunciadas por Morgado (2001); Teles (2009).

**Aspectos Sociais** (Mason, 1989; Berge, 1995; Rowntree, 1995) - é relativa à criação dum contexto social de aprendizagem, onde seja possível o desenvolvimento de “relações interpessoais, da coesão de grupo, manutenção do grupo como unidade e contribuindo para ajudar os membros a trabalhar colaborativamente” (Berge, 1995:23). (MORGADO, 2001, p. 133).

Tarefa do professor *online* é a de criar um ambiente de comunicação fácil e confortável, no qual o participante de uma comunidade virtual não deverá sentir-se isolado [...]. É necessário reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes [...] Entretanto, é sempre bom lembrar que o gerenciamento de uma sala de aula virtual exige um equilíbrio delicado (TELES, 2009, p. 74).

A função social é composta por processo comunicativo entre professor e estudante. Ela está associada a um contexto social de aprendizagem propício ao desenvolvimento e fortalecimento de relações interpessoais. É por meio desta ação que professor fomenta as relações interpessoais e atua na perspectiva de manter o ambiente e as relações favoráveis às aprendizagens.

Por último, os aspectos de aspectos de gestão, de coordenação ou de administração, apresentaram notável diferença nos indicadores raramente e nunca, comparados aos aspectos (pedagógico, metodológico, tecnológico e de tutoria). Embora com boa representação de concordância entre os professores, notou-se um quantitativo importante que não reconhece os aspectos de gestão, coordenação ou de administração associados a sua docência *online*. Verificou-se também, certa recorrência nos comentários dos professores, que representa muitos deles compreendem que os aspectos de gestão, de coordenação e de administração não correspondem a sua atuação.

Valadares (2011, p.142) esclarece que “as competências de gestão, coordenação ou administração, elas são decisivas para a coordenação de equipas de trabalho, detecção de necessidades, estabelecimentos de prioridades, etc.” Para o autor, essas questões estão essencialmente relacionadas à etapa de concepção e *design*. Conquanto, para Morgado (2001,

p.133), os “Aspectos de Gestão (Mason, 1989; Berge, 1995; Rowntree, 1995; Dugleby, 2000) - prende-se com as tarefas de organização e planificação do curso e das actividades de ensino”.

A função de gerenciamento estrutura-se em: a) no gerenciamento das ações dos estudantes; b) no gerenciamento das discussões e trabalhos de grupos e; c) no gerenciamento da parte administrativa do curso, conforme apresentado no Quadro 3 - Funções do Professor. O item (a) envolve acompanhar as atividades realizadas, orientar a organização de tempo de estudo semanal e auxiliar no direcionamento dos prazos. Nesta ação o professor incentiva e auxilia o estudante na gestão do estudo. O item (b) o professor deve participar ativamente da administração de atividades em grupos, estabelecendo critérios para a nomeação e composição destes, além de indicar a definição de papéis entre os participantes e ajudar a promover a interação entre a turma. E, o item (c) o professor na gestão administrativa poderá direcionar os estudantes ao departamento competente e, sobre o aspecto de gerenciamento do curso e da disciplina, deverá apresentar amplo conhecimento no âmbito da instituição, por meio de seus regimentos: do curso, pelo projeto político pedagógico, e da disciplina, por meio do plano de ensino. Nesta função, o professor também deverá realizar atividades relacionadas à participação e frequência *online*, esclarecer os estudantes acerca das normas da instituição e da disciplina, incluindo critérios e procedimentos de avaliação, além de sintetizar discussões, disponibilizar encerramentos de fóruns e avaliações, bem como emitir *feedbacks* qualitativos.

Em síntese, os resultados apontaram a predominância dos aspectos pedagógicos, seguido dos metodológicos relacionados aos aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão. De modo geral, os resultados evidenciaram que os professores compreendem sua ação docente em consonância às competências necessárias para atuar na docência *online*. Contudo, os resultados também revelaram que os aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão ainda não foram inteiramente compreendidos por todos os professores. Deste modo, não há uma uniformidade no que se refere como aspectos essenciais para compor a atuação de um docente *online*.

#### **4.4 Apresentação e Análise das Entrevistas Individuais**

A seção que segue é a “Apresentação e Análise dos Resultados” e refere-se ao terceiro objetivo específico da pesquisa que visa “Identificar os elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação na docência *online*”.

Nessa seção será apresentado o perfil dos entrevistados bem como as sínteses das questões 1 a 3 com as respectivas análises.

#### **4.4.1 A Docência Online na visão dos Entrevistados**

Para melhor apresentação e compreensão dos dados coletados, as entrevistas foram sistematizadas em sínteses, em subseções por curso e por questões. Além disso, a partir dos dados coletados no questionário *online* criou-se um filtro exclusivo com os dados dos entrevistados. Deste modo, foi organizado o perfil dos entrevistados em dois quadros sínteses compondo dados como função, cargo, idade, sexo, formação e experiência profissional. A partir da apresentação do perfil dos entrevistados seguiu-se a sistematização dos dados coletados nas entrevistas.

- Qual é o seu cargo/função atual na Universidade de Brasília?
- Na graduação a distância, na Universidade de Brasília, pela Universidade Aberta do Brasil, em qual função atuou?
- Em qual curso você trabalha atualmente e/ou trabalhou como professor na modalidade a distância?
- Vinculado à Universidade de Brasília, em qual oferta você atuou?
- Você possui outras experiências em Educação a Distância, além do trabalho na UnB?
- Qual é a sua experiência, em anos, como professor no ensino superior, na modalidade presencial?
- Quanto tempo você tem de experiência na docência *online*?
- Qual é a sua faixa etária?
- Qual é o seu gênero?
- Qual é a sua formação?
- Qual é a sua maior titulação?
- Qual é o seu nível de conhecimento em Informática?
- Você já fez algum curso específico para ser docente *online*?

Os resultados que serão apresentados a seguir são complementares ao escopo da pesquisa e têm forte relação com o bloco designado *Docência Online*, parte central do questionário referente às competências do docente *online*. Deste modo, constitui-se em complementaridade ao estudo, ao mesmo tempo, busca triangular dados do questionário com as entrevistas.

**Quadro 36 – Perfil dos Entrevistados**

Entrevistas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
<b>Cargo/função na UnB</b>	Professor do quadro	Professor bolsista	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor visitante
<b>Função na EaD</b>	Professor Pesquisador II	Professor Pesquisador II	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I
<b>Curso</b>	Artes Visuais	Artes Visuais	Biologia	Biologia	Biologia	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
<b>Oferta<sup>54</sup></b>	UAB4	UAB3; UAB4	UAB1; UAB2; UAB3; UAB4	UAB1; UAB2	UAB2; UAB3	UAB2; UAB3	UAB3	UAB4	UAB1; UAB2; UAB3; UAB4	UAB2
<b>Faixa etária</b>	entre 26 a 36 anos	entre 26 a 36 anos	entre 47 a 56 anos	entre 47 a 56 anos	Acima de 57 anos	entre 37 a 46 anos	Acima de 57 anos	Acima de 57 anos	entre 47 a 56 anos	Acima de 57 anos
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015).

Entrevistas	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Cargo/função na UnB</b>	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor bolsista	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro	Professor do quadro
<b>Função na EaD</b>	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador II	Professor Pesquisador II	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I	Professor Pesquisador I
<b>Curso</b>	Educação Física	Geografia	Geografia	Música	Música	Música	Pedagogia	Pedagogia	Teatro	Teatro
<b>Oferta</b>	UAB3	UAB2; UAB3; UAB4	UAB1; UAB2; UAB3	UAB1; UAB4	UAB3	UAB1; UAB2; UAB3; UAB4	UAB1; UAB2	UAB1; UAB2	UAB1; UAB2; UAB3; UAB4	UAB1; UAB2; UAB3
<b>Faixa etária</b>	entre 47 a 56 anos	entre 47 a 56 anos	Acima de 57 anos	Acima de 57 anos	entre 47 a 56 anos	entre 37 a 46 anos	entre 47 a 56 anos	entre 47 a 56 anos	entre 47 a 56 anos	Acima de 57 anos
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015).

<sup>54</sup> UAB1 (ingresso da turma 2007), UAB2 (ingresso da turma 2009), UAB3 (ingresso da turma 2011), UAB4 (ingresso da turma 2014)



**Quadro 37 – Perfil dos Entrevistados – Continuação**

Entrevistas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
<b>Experiências em EaD</b>	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Experiência no presencial</b>	De 01 - 02 anos	Sem experiência	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
<b>Experiência na docência online</b>	Menos de 1 ano	De 06 - 09 anos	De 03 - 05 anos	De 03 - 05 anos	De 03 - 05 anos	De 03 - 05 anos	De 06 - 09 anos	Menos de 1 ano	De 06 - 09 anos	Menos de 1 ano
<b>Formação</b>	Bacharelado	Licenciatura Bacharelado	Bacharelado	Bacharelado	Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura Bacharelado
<b>Titulação</b>	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado
<b>Conhecimento Informática</b>	Intermediário	Avançado	Intermediário	Avançado	Intermediário	Básico	Básico	Intermediário	Intermediário	Intermediário
<b>Formação em Docência Online</b>	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015).

Entrevistas	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Experiências em EaD</b>	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
<b>Experiência no presencial</b>	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	De 06 - 09 anos	Mais de 10 anos	De 06 - 09 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
<b>Experiência na docência online</b>	De 03 - 05 anos	Mais de 10 anos	De 06 - 09 anos	De 06 - 09 anos	De 01 - 02 anos	De 03 - 05 anos	De 03 - 05 anos	De 03 - 05 anos	De 03 - 05 anos	De 06 - 09 anos
<b>Formação</b>	Licenciatura	Licenciatura Bacharelado	Licenciatura Bacharelado	Bacharelado	Licenciatura Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura Bacharelado
<b>Titulação</b>	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Mestrado	Pós-Doutorado
<b>Conhecimento Informática</b>	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Avançado	Intermediário	Avançado	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Básico
<b>Formação em Docência Online</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015).

#### ***4.4.2 Apresentação do Perfil dos Entrevistados***

Com referência aos quadros Perfil dos Entrevistados observou-se que quando ao cargo/função assinalado, 17 professores são do quadro da universidade, 2 professores atuam na condição de bolsista e apenas um como professores visitante. Do universo de 20 entrevistados, 16 atuam no perfil de Pesquisador I e 4 como Pesquisador II. Relativamente ao curso em que trabalha atualmente e/ou trabalhou como professor na modalidade a distância representa-se, com 2 entrevistados, os cursos de Artes Visuais, Geografia, Pedagogia e Teatro, com 3 entrevistados os cursos de Biologia e Música, com 6 entrevistados o curso de Educação Física e, sem nenhuma participação o curso de Letras.

No que se refere à vinculação dos professores na modalidade a distância nota-se que 6 entrevistados (1, 7, 8, 10, 11 e 15) declararam a vinculação em somente uma oferta, respectivamente, UAB4, UAB3, UAB4, UAB2, UAB3 e UAB3. Com participação em duas ofertas, 7 entrevistados (2, 4, 5, 6, 14, 17 e 18) se envolveram nas respectivas ofertas (2 UAB3 e UAB4; 4 UAB1 e UAB2; 5 UAB2 e UAB3; 6 UAB2 e UAB3; 14 UAB1 e UAB4; 17 UAB1 e UAB2 e o entrevistado 18 UAB1 e UAB2. Em continuidade, com participação em três ofertas identifica-se o entrevistado 12 na UAB2, UAB3 e UAB4, o entrevistado 13 na UAB1, UAB2 e UAB3, e por fim, o entrevistado 20 na UAB1, UAB2 e UAB3.

Com participação em todas as ofertas, da UAB1 a UAB4, observam-se os entrevistados 3, 9, 16 e 19 representados os cursos de Biologia, Educação Física, Música e Teatro, entretanto, especificamente referente ao entrevistado 3, com base nos levantamentos ao longo da pesquisa a primeira oferta do curso de Biologia ocorreu na UAB2, em 2009. Assim, essa informação será melhor evidenciada nos dados da referida entrevista.

Sobre o aspecto da participação dos professores nas ofertas UAB1, ingresso da turma em 2007 a 2014, turma UAB4, nota-se que em menor representação, três professores participaram em quatro ofertas e 4 professores em três ofertas. Destaca-se também que em maioria, respectivamente, 7 professores atuaram em duas ofertas e somente 6 em uma oferta.

No que diz respeito ao perfil dos entrevistados, relativo à faixa etária observa-se que a maioria, 9 professores, está na faixa de idade entre 47 a 56 anos, seguido de 7 professores acima de 57 anos, a faixa entre 26 a 36 anos são 2 professores e, igualmente com 2, nota-se a faixa entre 37 a 46 anos. Por gênero, o grupo representa-se em 6 entrevistados do sexo feminino e 14 masculino.

Em continuidade, o quadro Perfil dos entrevistados – continuação, demonstra diferentes aspectos da experiência e formação dos professores entrevistados, quanto a outras experiências em Educação a Distância, além do trabalho na UnB constata-se 9 com resposta positiva “sim” e 11 com resposta não.

Observa-se, no grupo de entrevistados que sobre a experiência, em anos, como professor no ensino superior, na modalidade presencial, em maioria, 16 professores, possuem experiência em mais de 10 anos, com o tempo de 06 - 09 anos são 2 professores e, igualmente nos itens “sem experiência” e “de 01 - 02 anos”, nota-se 1 professor por opção. Referente à experiência dos entrevistados na docência *online*, ao contrário, da anterior, identifica-se que somente um professor apresenta mais de 10 anos, e outro de 01 - 02 anos. Observa-se maior acúmulo de experiência de 03 - 05 anos, com 9 professores e de 06 - 09 anos, com 6 professores, com tempo inferior a 1 ano são 3 professores. Sobre os aspectos de perfil de formação observa-se que 7 entrevistados são portadores de dupla titulação Licenciatura e Bacharelado, 7 são licenciados e 7 bacharelados, sobre o aspecto da maior titulação nota-se que em maioria, 16 professores, são doutores e 3 portam o título de mestre e apenas um dos entrevistados com o pós-doutorado. No tocante ao nível de conhecimento em Informática dos entrevistados, distribuem-se no nível básico 3 professores, no avançado são 4 e em maioria, o nível intermediário, são 13 professores. Por fim, sobre a formação específica na docência *online* verifica-se que 7 professores dizem nunca ter feito o curso específico para ser docente *online* e 13 professores declararam ter feito algum curso específico.

#### **4.5 Síntese das Entrevistas dos Professores Questão 1**

Nesta seção apresentar-se-á a síntese da pergunta de aquecimento que foi indagada ao entrevistado: “*Faça um breve histórico do seu percurso profissional e que o trouxe até a Educação a Distância?*” e complementada por: “*O que o atraiu?*”, “*O que o motivou?*”. A pergunta principal de aquecimento teve como objetivo iniciar a conversa de uma maneira simples e, ao mesmo tempo, sendo ponto de partida para conhecer a trajetória profissional do entrevistado e suas motivações para atuar na EaD. Essa etapa corresponde ao objetivo específico “Identificar os elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação na docência *online*”.

#### **4.5.1 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Artes Visuais**

As entrevistas com os professores do curso de Artes Visuais, nomeadamente Entrevistado 1 e 2, foram realizadas em dias distintos, respectivamente, em 6 de novembro de 2014, às 14h no Instituto de Artes e, em 12 de dezembro de 2014, entrevista *online*, via *hangout*. As duas entrevistas foram realizadas em clima amistoso com os professores que parabenizaram o tema em questão e se dispuseram com muito entusiasmo contribuir com o estudo. Observa-se pelo quadro Perfil dos Entrevistados que o Entrevistado 1 faz parte do quadro da universidade e o outro atua na condição de bolsista. Ambos estão na faixa etária entre 26 a 36 anos e apresenta pouco tempo de experiência tanto no ensino presencial quanto a distância. O Entrevistado 1 é bacharel na área e possui Mestrado e Doutorado em Educação. O Entrevistado 2 tem duas habilitações (licenciatura e bacharelado) e título de Mestre.

O **Entrevistado 1** apresentou um breve histórico do seu percurso profissional, e o que o motivou e atraiu na EaD destacou que sua experiência com a educação á distância é muito curta e recente, e muito mais fruto de circunstância do que propriamente de uma busca pessoal. Considera que seu primeiro contato com a EaD se deu por acaso e não especificamente por suas motivações pessoais, segundo o professor surgiu em virtude de um convite para atuar como orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, nesta mesma universidade, devido a sua finalização no Mestrado. Segundo o professor também foi uma questão de oportunidade profissional já que na época estava em outro estado e entendeu como conveniente ter o trabalho na área da EaD e, ao mesmo tempo, valorizar seu currículo. Na qualidade de professor do quadro efetivo a sua inserção se deu muito mais pela demanda do departamento do que pela sua motivação pessoal/acadêmica.

O **Entrevistado 2** com formação em História desenvolveu pesquisa relacionado ao campo das Artes e sua inserção na EaD se deu inicialmente no curso de Artes Visuais em outra instituição de ensino superior federal, onde trabalhou de 2008 a 2011, época em que o curso estava em início de atividade. Nesse curso o entrevistado desenvolveu atividades na parte administrativa, na docência, na produção de conteúdo, segundo o professor realizou diversas atividades dentro do processo de implantação do curso. O entrevistado associa a sua motivação para trabalhar na EaD com a questão da democratização do acesso da universidade em locais de distante do País.

**Quadro 38 - Discurso dos entrevistados de Artes Visuais (questão 1)**

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 1	<p>“A minha experiência com a educação a distância, eu considero que ainda é muito curta, ela é muito recente, e muito mais fruto de circunstância do que propriamente de uma busca pessoal minha. Por acaso eu tive uma primeira experiência assim que terminei o Mestrado [...] bom trabalhei principalmente com esses alunos numa conversa por <i>e-mail</i> [...] eu tinha uma troca de <i>e-mails</i> com esses alunos, basicamente a gente trocava arquivos dos textos que eles vinham produzindo e só [...] para mim era conveniente, assim ter já algum trabalho digamos na área.”</p> <p>“agora faz 2 meses eu assumi a coordenação pedagógica e o professor que era o coordenador pedagógico passou para coordenação de extensão [...] e agora ainda não me dei conta do que era trabalho na coordenação pedagógica”</p>
Entrevistado 2	<p>“eu sempre acho que o ensino a distância é uma forma de democratizar a docência superior, você consegue atingir locais em que levar a estrutura de uma federal é mais complicado, então essa parte da docência é uma parte que me interessa bastante, por que leva o ensino a uma parcela da população que precisa e não tem acesso [...] Eu acho que essa é a principal, e que a educação atinja locais que ela não atingia antes”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.5.2 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Biologia

Do curso de Biologia a distância participaram três professores, especificamente Entrevistados 3, 4 e 5. Com agendamento prévio, as entrevistas ocorreram no prédio do Instituto de Biologia, em três diferentes dias, primeiramente em 17 de outubro, às 17h com o Entrevistado 3, em 30 de outubro, às 11h30 com o Entrevistado 4 e, em 11 de novembro de 2014, às 10h, com o Entrevistado 5. Verificou-se que os três entrevistados são do quadro efetivo da universidade, na UAB possuem perfil de Pesquisador I. Sobre outras experiências em Educação a Distância, os Entrevistados 3 e 5, declararam que suas experiências estão vinculadas unicamente na UnB e o Entrevistado 4 declarou ter experiência na condição de estudante de EaD. Os três entrevistados, igualmente, apresentam mais de 10 anos de experiência na modalidade presencial e de 03 - 05 anos, na modalidade a distância, sendo que esse tempo coincide com o início das ofertas na universidade. Trata-se de dois professores e uma professora, igualmente, todos têm a formação inicial em bacharelado e os Entrevistados 3 e 4 possuem título de Doutor e o Entrevistado 5 de Mestre, os Entrevistados 3 e 5 declararam ter nível intermediário quanto ao conhecimento de informática e o Entrevistado 4, nível avançado. Referente à formação específica voltada a docência *online* somente o Entrevistado 3 declarou nunca ter participado de formação específica para a docência *online*.

O **Entrevistado 3**, em sua fala, se mostrou bastante otimista quanto às questões que envolvem a EaD. Destacou a postura do estudante a distância e a convergência entre a

modalidade presencial e a distância por meio das ferramentas. Sobre as suas motivações com a EaD diz que em primeiro lugar percebe que o aluno da EaD está mais motivado a aprender e que se dispõe a enfrentar desafios, em segundo lugar menciona que a modalidade é algo diferente e que desafia o professor a descobrir maneiras novas de interagir. Acrescentou ainda, que acredita que essa convergência das ferramentas, das aulas estará cada vez mais presente no ensino presencial.

O **Entrevistado 4**, descrevendo a sua trajetória profissional, relembrou da sua atuação no magistério na Educação Básica, enfatizando a elaboração de um livro, fruto da sua experiência, com propostas de aulas práticas para o ensino médio na disciplina de Biologia. No decorrer da sua trajetória profissional e acadêmica, com a conclusão do doutorado e aprovação no concurso público, iniciou a docência no quadro efetivo da universidade. Segundo relatou, indiretamente, a sua inserção na EaD foi motivada a partir da sua participação no curso de Moodle, ministrado pelo professor Athail Pulino com o objetivo de preparar os professores para a Plataforma Aprender, destacou que sua participação se deu pela curiosidade de aprender, mas a partir daí percebeu o potencial da plataforma para a sua disciplina no presencial. Resultante dessa formação passou a utilizar o Moodle em sua disciplina no presencial e a partilhar atividade com os colegas, subsequente tomou conhecimento da necessidade de professores no curso de Biologia a distância. Assim passou a ter contato com as discussões da EaD, com a questão de interiorização do conhecimento, da democratização do acesso a universidade de pessoas distantes dos grandes centros, observou-se no decorrer da sua fala que essas questões geraram grande interesse e essas, entre outras, foi a sua motivação.

Na última entrevista realizada no curso de Biologia, o **Entrevistado 5** explicou que seu percurso profissional nunca seguiu uma linha única referiu-se ao termo zigzagueante para definir o seu percurso. Justificou que sempre buscou se envolver em diferentes projetos, isso por se considerar uma pessoa inquieta e por buscar um “pouco de cada coisa”. Referindo-se a sua formação explicou que é “cria da casa” uma vez que fez a graduação e mestrado em Biologia e ano mais tarde foi aprovado em concurso público para o cargo de professor no mesmo curso na UnB. Sobre a sua inserção na EaD, se deu a partir de 2006 após a participação no curso de especialização, apesar de relutante em virtude da parte didático-pedagógica do curso ser muito teórico e pouco prático participou da formação, mas segundo contou não foi proveitoso, na fala do professor “não gostei”, segundo relatou queria aprender como fazer o curso e não era isso que eles ensinavam. Entretanto, dessa experiência resultou a

sua motivação para iniciar a função de coordenação no curso de Biologia a distância, segundo descreveu foi um trabalho exaustivo na implantação, mas agora está bem implantado e pode andar por si só.

**Quadro 39 - Discurso dos Entrevistados de Biologia (questão 1)**

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 3	“Bem eu colocaria dois motivos principais, primeiro é que eu vejo o aluno do ensino a distância como um aluno que de fato ele quer aprender, quer crescer, tá buscando realmente enfrentar, ele sabe dos desafios [...] ele pode chegar num patamar ainda maior [...] e o segundo é o seguinte, como é uma coisa diferente a gente encontra um ambiente diferente a gente descobre maneiras novas de interagir com os alunos [...] cada vez mais os alunos do presencial vão usar as ferramentas que a gente prepara pro ensino a distância”
Entrevistado 4	“ofereceram um curso á distância de uso do moodle no ensino, e ai eu fiz esse curso a distância com o professor Athail Pulino, por curiosidade por aprender, então eu vi o potencial disso no ensino da anatomia e desenvolvi isso para anatomia presencial, [...], então a gente mostrou isso pro colegas e os colegas adotaram também os exercícios que eu tinha montado todos eles continuam usando até hoje. [...], e ela soube que eu tinha esses exercícios pro presencial lá na plataforma moodle no aprender, e me falaram que estava precisando de gente para dar aula no ensino a distância e eu entrei em contato com toda essa discussão do ensino a distância questão de interiorizar o conhecimento, forma pessoas que não tenham acesso a universidade nos grandes centros, toda essa questão me interessei por isso, e abracei.”
Entrevistado 5	“2006, começou aparecer esse curso ai no CEAVA especialização no ensino a distância, então ai me chamaram, estava meio relutante porque a parte didático e pedagógico realmente não me atrai acho muito confuso, muito difícil a forma que é exposto as coisas pouco prático [...] mas enfim eu acabei fazendo também não gostei do curso o que eu queria do curso não foi o que eu queria aprender como fazer o curso não era isso que eles ensinava, [...] mas enfim acho que valeu por isso, pelo menos abriu os horizontes, [...] então ele me encontrou você quer pegar a coordenação, você fez o curso também, e ai eu peguei, e eu achei que a gente fez um bom trabalho lá e tal, pelo menos assim formalmente em termos institucionais, o curso estar bem implantado, bem enraizado, ele pode andar por si só, quando eu peguei realmente, foi uma fase muito desgastante, muito cansativa, até deixar tudo normal.”

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### **4.5.3 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Educação Física**

No âmbito do curso de Educação Física entrevistou-se seis professores, designadamente Entrevistado 6 a 11. De acordo com o agendamento prévio, as entrevistas ocorreram nos espaços da Faculdade de Educação Física e no Centro Olímpico, em 21 de outubro, às 14h com Entrevistado 11, às 15h com Entrevistado 8. Em 22 de outubro, às 10h com Entrevistado 7 e, às 15h com o Entrevistado 9, em 30 de outubro, às 10h com Entrevistado 6. A última entrevista ocorreu em 3 de novembro de 2014, às 14h, com o Entrevistado 10. Do mesmo modo que os cursos relatados anteriormente, as entrevistas

ocorreram em um clima agradável e amistoso, além disso, foi notória a manifestação de apoio, incentivo e confiança por partes dos entrevistados quanto ao desenvolvimento deste estudo. Especialmente, no caso do curso de Educação Física, isso se deve a participação desta pesquisadora em atividades docentes e de coordenação junto ao curso de Licenciatura em Educação Física a distância da Universidade de Brasília no período de 2008 a 2015. Relativamente ao perfil desses entrevistados, com exceção do Entrevistado 10 que é um professor aposentado e que atuou na faculdade na condição de professor visitante, os demais entrevistados são professores do quadro da faculdade. No quadro perfil apresentado, igualmente, todos atuam como Pesquisador I, na modalidade presencial acumula mais de 10 anos de experiência, são licenciados em Educação Física com título de Doutor. Quanto a outras experiências em Educação a Distância, além do trabalho na UnB, somente o Entrevistado 11, apresenta experiência externa, enquanto os demais tiveram o primeiro contato com a oferta do próprio curso na modalidade a distância. No que tange a experiência na docência *online*, os Entrevistados 7 e 9 apresentam experiência de 06 - 09 anos, os Entrevistados 6 e 11 de 03 - 05 anos e com menos de 1 ano os Entrevistados 8 e 10. Referente à faixa etária, o Entrevistado 6 está entre 37 a 46 anos, os Entrevistados 9 e 11 entre 47 a 56 anos e com idade superior 57 anos, os Entrevistados 7, 8 e 10. Relativamente ao nível de conhecimento em Informática, os Entrevistados 6 e 7, classificam-se como nível básico e os demais no nível intermediário. Por fim, quanto à realização de algum curso específico para ser docente *online*, os Entrevistados 9 e 11, declararam nunca ter feito curso, os demais confirmaram ter participado de curso específico.

De acordo com a fala do **Entrevistado 6**, seu contato com a EaD se deu a partir da sua chegada no ensino superior. Destacou que antes da sua efetivação na Universidade de Brasília, acompanhou o movimento da EaD em outra instituição federal e também como tema de concursos públicos para universidade federal, inclusive no edital em que o efetivou na faculdade. O professor ressaltou que sua aproximação com a EaD se deu a partir da sua posse, efetivamente, com a distribuição da lista de oferta da faculdade onde teve sua primeira experiência na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso e, posteriormente, com a oferta de uma outra disciplina. O professor expressou que mesmo sem saber nada a respeito da EaD, foi explicado pelos colegas que receberia apoio para iniciar as atividades, por outro lado sentiu-se desafiado a adquirir novas experiências e ampliar as suas possibilidades profissionais, referindo-se a EaD expressou sentir-se preocupado em manter-se atualizado. Também expressou que não é exímio em tecnologias, mas também não é resistente às



tecnologias, além do aspecto profissional também pontuou a sua curiosidade pelas vivências em EaD. Por fim, em sua fala, ponderou sobre o aspecto profissional, o desafio do trabalho em EaD e a relação custo benefício em virtude do subsídio da bolsa, evidenciando uma motivação profissional, ao mesmo tempo, devido a demanda institucional.

O **Entrevistado 7** destacou que é professor na Faculdade de Educação Física há 40 anos e desde 1974 dedicou-se à docência no curso de formação de profissionais para a Educação Física na modalidade presencial, mas que em 2004/2005 surgiu a possibilidade da faculdade adotar uma outra modalidade de ensino em razão da chamada pública do Ministério da Educação para oferta de cursos a distância. Então, na época a faculdade participou do edital e foi aceito. Segundo o professor foi a partir daí que começou a desenvolver, aprender a trabalhar, junto com o ensino presencial, na modalidade a distância, de acordo com a fala do professor, sua motivação esteve associada à iniciativa de cumprimento de políticas públicas relacionada à ampliação da universidade pública, por meio da modalidade a distância.

O **Entrevistado 8**, igualmente professor de Educação Física, formado na própria faculdade e com pós-graduação, mestrado e doutorado, seguiu na área da educação e sociologia, mas sempre desenvolvendo estudos vinculados à Educação Física, especialmente no tema esporte. Segundo relatou, seu envolvimento com a EaD ocorreu recentemente, uma vez que na sua visão tinha a EaD como um tabu que precisava trilhar para conhecer, segundo o professor havia algumas resistências de sua parte em relação a esses meios de ensino por computador. Entretanto, nos últimos tempos, ainda na modalidade presencial, sentiu a necessidade de aperfeiçoar algumas demandas relacionadas à sua atuação docente, citou como exemplo a substituição de atividades em papel por arquivo digital e comunicação por *e-mail* com os estudantes do presencial. Para o professor essa mudança contribuiu para a otimização de suas atividades. Relatou também que a sua participação recente na EaD foi oportuna e positiva, haja vista que anteriormente não participou de ofertas do curso a distância, inclusive, segundo o professor havia o receio de sua parte de não surgir nova oportunidade. Entretanto, em sua primeira experiência relata que estava sendo muito proveitosa e com essa nova etapa fez descobertas que potencializam ainda mais a sua atuação docente no ensino presencial. Ademais, acredita que a EaD tem elementos que podem auxiliar muito o ensino presencial, mas destaca a questão do contato professor aluno, defende que esse contato ainda é necessário na educação, na visão sua visão talvez esse seja o grande problema da educação a distância. Acredita que ter um acesso mais direto/local com os alunos, um tempo maior em determinado tempo. Embora, reconheça que exista ferramenta que é possível estabelecer um diálogo mais

próximo. Por fim, o professor declara que foram os aspectos mencionados acima que foi fundamental para a sua aproximação com a EaD.

De acordo com o depoimento do **Entrevistado 9**, verificou-se que se trata de um professor experiente, próximo de completar 20 anos de magistério superior, com formação inicial, especialização e mestrado na área da Educação Física. Desde a sua formação em 1994, em 95 deu início a sua carreira como professor universitário em São Paulo, posteriormente, iniciou estudos de doutorado em educação na área de concentração em Filosofia e História da Educação, na UNICAMP, mas com estudo vinculado pelas relações entre as mídias, a educação e a educação física, segundo o professor foi no doutorado que teve o interesse pela temática mídia, especialmente, com base no conceito de virtualização. Após a sua posse na UnB, em 2006, efetivamente iniciou o seu contato com a EaD, preliminarmente interessou-se pela formação em Moodle ofertada pelo Prof. Athail e, conseqüentemente, passou a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, denominado APRENDER, como apoio as disciplinas da graduação e pós-graduação. Em sua fala ressaltou que além do interesse em aprender a administrar o ambiente virtual de aprendizagem, também sempre teve facilidade e inclinação a gostar de tecnologia e de inovação, e que isso é um atributo de sua personalidade. Todavia, nessa mesma época coincidiu com o início do curso de Educação Física a distância, e conseqüentemente em virtude de seu interesse teve seu primeiro vínculo com a modalidade e desde então prosseguiu trabalhando no curso.

Segundo o **Entrevistado 10**, a sua experiência na EaD é muito curta se comparada aos quase 40 anos de experiência no ensino superior na modalidade presencial. Trata-se de um professor com larga experiência no ensino e na pesquisa no campo da Educação Física e segundo referiu talvez a sua experiência nem possa ser categorizada de tão curta que foi. Ainda, de acordo com o professor, sua motivação com a EaD se deu a partir da sua vinculação como professor visitante na faculdade e a partir da sua proposta junto a coordenação do curso a distância para promover um encontro entre os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física a distância em virtude da informação de que eles não se conheciam presencialmente, embora se comunicassem virtualmente, mas que talvez fosse importante um encontro presencial para dialogar sobre as experiências dos cursos e estabelecer um debate coletivo desse grupo. Além dessa proposta, o professor entendeu ser necessário se aproximar o máximo possível da experiência do curso a distância da faculdade, com isso se propôs a contribuir com o curso e buscou vivenciar a oferta de uma disciplina na função de revisor/supervisor, sendo esse seu primeiro e único contato. Ademais, o professor continuou a

acompanhar a experiência de outros professores pela experiência do estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso. Igualmente, buscou uma aproximação mais direta com os Tutores a distância e presenciais. Relatou que nesse período fez questão de visitar um dos polos para conhecer de perto como funcionava a tutoria presencial. Ele buscava entender como se a relação entre o professor supervisor e os tutores, os tutores a distância, as dificuldades dos tutores a distância, e essas experiências ajudaram a qualificar melhor a sua compreensão do que significa as novas tecnologias no campo educacional e coisa e tal, ultrapassando até a própria dimensão da educação a distância.

De acordo com o **Entrevistado 11**, sua inserção na EaD ocorreu por volta de 2003/2004, em virtude do projeto promovido pelo Ministério do Esporte com a proposta de qualificar profissionais para o Programa Segundo Tempo. Segundo relatou, na época não tinha conhecimento da metodologia da modalidade a distância, mas sentiu-se desafiado a coordenar o curso no âmbito da universidade por meio do Centro de Educação a Distância. Referindo-se aquele momento e dada à complexidade “aprender tudo é uma impossibilidade”, ainda mais sabendo que a dinâmica do ensino a distância é muito rápida. Lembra que aquele movimento inicial ocasionou a ampliação da oferta da licenciatura na faculdade atualmente. De acordo com o professor, na época não havia na faculdade esse conhecimento da metodologia por parte dos professores, mas essa experiência resultou um enorme aprendizado ao corpo docente e contribuiu diretamente para a ampliação da EaD na atualidade. O professor destacou que em sua experiência percebeu que quem se dedica a EaD realmente aprende porque tem um tratamento individualizado, no entanto, destaca a questão tecnológica como um ponto frágil. Para ele as experiências vivenciadas na EaD possibilitaram confiar que a modalidade presencial tem que adotar novos sistemas de comunicação para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Finaliza destacando que a formação presencial necessita do dinamismo que a EaD ajuda a promover.

**Quadro 40 - Discurso dos Entrevistados de Educação Física (questão 1)**

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 6	“eu tenho contato com Educação a Distância a partir da minha chegada ao ensino superior [...] só pra dizer que é bastante recente pra mim, então nos últimos 4 anos que eu começo a escutar a falar sobre EaD [...] então todos os concursos estava fazendo sempre tinha lá um item, no ensino a distância como você trataria a temática, eu comecei a observar a escutar realmente crescendo porque a gente escuta falar de ensino a distância pelos meios de sempre, pelos outros métodos, tanto pela correspondência mas sempre foi uma coisa muito distante, assim nunca teve no cotidiano das minha sala de aula [...] aqui logo chegando começa a ter lista de ofertas pessoas falando, eu não sei nada disso, mas entra ai que o pessoal te explica a plataforma, e tal, não sei o que, é

	<p>assim que funciona vamos lá vamos lá. Entrei.” [...] “chega uma hora que você tá assim, olha eu acho melhor conhecer esse negócio, porque uma hora isso tá me atropelando, então tem um pouco disso, tem um pouco daquela ação nossa como profissional tipo assim eu não posso tá pra trás, não posso deixar isso me engolir, eu não posso alguém me exigir ou aparecer uma oportunidade pra mim que necessite usar as ferramentas do ensino a distância e eu falar assim desculpa não sei [...] “eu tinha muito essa preocupação de tentar estar atualizado, e por outro lado, o mundo virtual da <i>internet</i> de computador nunca foi eu não sou exímio, operador desse mundo, mas também não sou avesso, então tem lá minha pequena curiosidade, então isso ai foi caminhando, [...] quando começa aparecer as oportunidades que não pode deixar esquecer que tem uma bolsa envolvida, então entra o desafio trabalho, e também uma bolsa que você vai ver o custo benefício disso, eu falei não vou entra para experimentar”</p>
Entrevistado 7	<p>“Então, eu sou professor da Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação Física, desde 1974, então eu tenho 40 anos de universidade e na Educação Física e sempre exercendo a docência no curso de formação de profissionais para a Educação Física na modalidade presencial. Por volta do ano de 2005, 2004, 2005, surgiu a possibilidade de a Educação Física adotar outra modalidade de ensino tendo em vista a oportunidade que estava sendo dada para as universidades [...] Quer dizer, a nossa proposta foi aceita pelo Ministério da Educação através, na época, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, [...] foi a partir daí que eu comecei a participar e a desenvolver, aprender a trabalhar, junto com o ensino presencial, a modalidade a distância na formação de professores de Educação Física da Universidade de Brasília.”</p>
Entrevistado 8	<p>“O ensino a distância para mim ele sempre foi uma espécie de, eu diria, um tabu que precisava trilhar para conhecer, mesmo porque eu sempre tive algumas resistências em relação a esses meios de ensino por computador. Mais recentemente eu senti a necessidade dentro do próprio ensino presencial de otimizar um pouco a questão de respostas para a minha própria atuação como professor [...] quando eu fui convidado a trabalhar na UAB 4, nesse semestre, eu vi isso com bons olhos. [...] Eu até achei que eu não fosse ser convidado porque eu já havia sido convidado anteriormente e na ocasião eu não pude. [...] agora eu aceitei e estou gostando da experiência porque eu descobri algumas ferramentas que eu posso utilizar, até mesmo no próprio ensino presencial, [...] Nesse sentido eu, eu acredito que o ensino a distância ele tem elementos que podem auxiliar muito a parte do ensino presencial.[...] Agora, ainda, eu acredito muito no contato professor aluno. Eu acho que esse contato ele é ainda, ele é necessário na educação. [...] Embora existam ferramentas como eu já pude presenciar que é possível você estabelecer essa linha direta de conversação. Então nesse sentido eu diria que foi o principal, o que me trouxe para educação a distância.”</p>
Entrevistado 9	<p>“inicie estudos de doutoramento na Faculdade de Educação da UNICAMP, aí já na área de concentração em filosofia e história da educação e aí foi justamente o momento em que comecei a me interessar em termos de pesquisa pelas relações entre as mídias [...] tema do doutorado foi o tema da virtualização, que é um conceito principalmente forjado pelo filósofo, pensador francês Pierre Levi. [...] chegando agora na UnB onde vai me fazer um pouco mais o vínculo com a educação a distância, a educação <i>online</i>.[...] em 2007, tive conhecimento do moodle, me interessei bastante. Eu não tinha conhecimento de ambiente virtual de aprendizagem. [...] eu quis realmente aprender a mexer com ambiente virtual de aprendizagem. Eu vislumbrei que seria interessante para mim, para meu trabalho na universidade e talvez por uma certa propensão a gostar de tecnologia, gostar de inovação, que é uma coisa que eu atribuo a um caráter de personalidade [...] de uma trajetória desde a graduação, foi realmente na UnB que eu comecei a trabalhar, na verdade, com ambiente de aprendizagem, com moodle, inicialmente na graduação e depois coincidiu com o início do curso de Educação Física a distância”</p>
Entrevistado 10	<p>“minha experiência com EAD talvez nem possa ser categorizada como experiência de tão curta que é, de tão recente que é. Eu tenho de trabalho em ensino superior, educação superior, algo próximo a 40 anos. [...] o que me motivou a aproximar da EAD, e mais em particular da experiência na UAB, foi justamente a minha vinda pra cá como professor visitante [...] entendi ser necessário eu me aproximar o máximo possível da</p>

	<p>experiência aqui da UAB. O curso aqui desenvolvido pela Faculdade de Educação Física. [...] me coloquei à disposição para trabalhar uma disciplina, um módulo, e eu fui o professor revisor desse módulo, e depois o supervisor desse módulo. E foi meu primeiro contato e meu único contato. [...] continuei mantendo contato, mas pelas experiências dos outros. [...] diretamente uma relação mais direta com os tutores, com os tutores a distância, com os tutores presenciais, foi essa experiência que eu tive. Eu fiz questão de fazer uma visita a um dos grupos lá para ver de perto como é que funcionava a tutoria presencial, e coisa e tal, como é que se dava a relação entre o professor supervisor e os tutores, os tutores a distância, as dificuldades dos tutores a distância, e isso me deu elementos para qualificar a minha inserção” [...] E isso tudo qualificou um pouco a minha compreensão, o meu entendimento, do que significa as novas tecnologias no campo educacional e coisa e tal, extrapolando até a própria ideia da educação a distância.”</p>
Entrevistado 11	<p>“comecei, na verdade em 2003 para 2004, impulsionado por um desejo do Ministério do Esporte de fazer a qualificação de profissionais para o Programa Segundo Tempo, que estava sendo implantado naquela época. Eu não conhecia nada de educação a distância. [...] Tivemos que aprender tudo. Quer dizer, aprender tudo é uma impossibilidade. A dinâmica do ensino a distância é muito rápida. Naquela época nós aprendemos basicamente a tentar comunicar com o professor na base que ele estudasse. [...] Esse movimento inicial ocasionou a ampliação para o que hoje existe que são os cursos de qualificação em nível de graduação aqui na faculdade. [...] O que isso trouxe de aprendizado foi enorme. Primeiro ao perceber que quem se dedica ao ensino a distância realmente aprende, porque tem um tratamento individualizado. Porém, a questão da tecnologia e as falhas que ela ainda incorre, dificultaram naquela época muito. [...] Eu vejo que para mim, especificamente, o aprendizado do ensino a distância, trouxe a possibilidade de confiar que a universidade presencial tem que adotar novos sistemas de comunicação para que ela amplie as possibilidades de aprendizagem. Eu creio que a formação presencial está carecendo de um dinamismo que o ensino a distância hoje tem. Eu vejo que o grande aprendizado foi perceber que o ensino a distância tem um dinamismo muito favorável à aprendizagem. As mídias, sobretudo que a própria <i>internet</i> oferece.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.5.4 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Geografia

As entrevistas com os professores do curso de Geografia foram realizadas no prédio do Departamento de Geografia, em 29 de outubro, às 13h30, com o Entrevistado 12 na sala da secretaria do curso de Geografia a distância, e a segunda entrevista, em 17 de novembro de 2014, às 15h, na sala do Entrevistado 13. Ambos entrevistados foram simpáticos e receptivos demonstrando apoio e atenção à pesquisa. No tocante ao perfil dos entrevistados, ambos são professores do quadro efetivo do departamento, apresentam o perfil de Pesquisador I, experiência superior a 10 anos na modalidade presencial. O Entrevistado 12 adquiriu experiência em EaD por meio de vivência como professor pesquisador e também como estudante na modalidade. O Entrevistado 13 diz ter adquirido experiência no âmbito da universidade, na função de professor pesquisador. O Entrevistado 12 está na faixa etária entre 47 a 56 anos e é do sexo masculino, O Entrevistado 13, do sexo feminino, tem idade superior a 57 anos e se aposentou recentemente. Em comum, apresentam formação em licenciatura e

bacharelado e título de Doutor, declaram ter nível de conhecimento em Informática intermediário e, ambos, participaram de curso de curta duração específico para ser docente *online*.

De acordo com o depoimento do **Entrevistado 12**, sua aproximação com a EaD se deu fora da UnB, precisamente por meio de uma instituição particular onde atuou por 15 anos, sua primeira atividade se resumia a aplicação de provas nos polos da instituição, posteriormente, passou a exercer a função de tutor, diante dessas experiências aprendeu a trabalhar com a Plataforma Moodle, mas sem conceber uma disciplina. Relatou que nessa instituição atuou por aproximadamente 10 anos com a EaD no curso presencial e a distância. Na sua inserção na UnB e na EaD se deu desde o início do curso de Geografia a distância, em 2009, nesses anos participou ininterruptamente, atuando inicialmente como professor, e segundo ele, cada vez mais se engajando, também assumindo a função de Coordenador Pedagógico e atualmente na Coordenação do curso. Em sua fala declarou-se um adepto convicto do uso das tecnologias, principalmente das ferramentas de web 2.0 e redes sociais, destacou que sua motivação com a EaD esta vinculada pelas possibilidades do uso de tecnologias na educação, pela capacidade de aproximação das pessoas e também pelo papel social que exerce em alcançar pessoas em locais distantes do país.

Segundo a fala do **Entrevistado 13**, sua inserção na EaD se deu em 2004/2005 a partir da organização do curso de Geografia a distância. Segundo explicou, desde a sua inserção na proposta do curso a distância, duas turmas se formaram. Há uma turma em andamento e devido à dificuldade de professores não há entradas anuais. Explicou também que teve interesse porque entende que se abrem possibilidades e campos de estudo, além disso, a criação do curso gerou boa receptividade e reciprocidade em todos os lugares em que a coordenação do curso tem contato. Também os alunos demonstram muita satisfação por ter o diploma da Universidade de Brasília, para a professora isso é muito importante. Em sua fala a professora mencionou que a proposta do curso a distância em Geografia criaria oportunidades de desenvolvimento do departamento devido a capacidade e abrangência da EaD, seria proveitoso não só para formação de professores, mas também para formação da própria pessoa para formação profissional. Destaca a formação em nível superior como elemento importante para abrir possibilidades profissionais e desenvolvimento de espírito crítico.

Quadro 41 – Discurso dos Entrevistados de Geografia (questão 1)

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 12	<p>“Olha, eu sou uma pessoa muito ligada a novas tecnologias. Por exemplo, eu acho que a <i>internet</i> já é um fato irreversível. Não tem como a gente voltar a uma <i>pré-internet</i>. Então hoje todo o mundo usa <i>internet</i>. Nós usamos, por exemplo [...] eu agendo reunião, eu converso com pessoa, eu converso com minha família. [...] assim, a <i>internet</i> tem um caráter dual. Ela pode aproximar como ela pode distanciar as pessoas. [...] eu sou uma pessoa de redes sociais. [...] eu vejo que é uma tecnologia atual. E principalmente a <i>internet</i> ela tem um lado bom que é o lado de aproximar as pessoas. Então, por exemplo, o fato de eu estar na minha casa e orientar um aluno pelo <i>skype</i>, para mim eu acho isso uma quebra de paradigma. Por exemplo, eu gravar uma aula, por exemplo, é uma coisa que eu não faço mais. Uma coisa que até já facilitou meu trabalho.”</p> <p>“Eu acho que a EAD tem outra questão. Se nós somos professores que temos uma visão social, o programa da UAB, eu acho que ele cumpre esse papel. Nós nos aproximamos de municípios onde alunos jamais teriam condição de fazer UnB e muito menos de ter acesso a um curso superior. Eu vou te dizer uma coisa. Eu oriento alunos na graduação a distância que me dão muito menos problemas que a graduação presencial. Então o fato, assim, que você falar: Ah, o aluno da EAD é fraco. Não. É como qualquer sala de aula. Você tem alunos muito bons. Geralmente nosso público aqui é um público que já vem de uma segunda graduação. Que já é professor. Alguns tem muito domínio de informática. Então você às vezes está mais perto da pessoa no computador do que aqui dentro da UnB.”</p>
Entrevistado 13	<p>“Bom, eu organizei o curso aqui, de educação a distância na Geografia. [...] foi 2004, 2005 já tivemos duas turmas que se formaram. [...] Porque a UAB não pode ter entradas todos os anos porque há dificuldade de professores. [...] Então eu tive esse interesse porque eu acho que é uma coisa que abre possibilidades, abre campos de estudo. E nós fomos muito bem recebidos em todos os lugares. As pessoas ficam muito satisfeitas em dizer que eles têm um diploma da UnB. Isso é uma coisa importante. [...] Então eu achei que seria uma oportunidade, seria uma oportunidade de trazer mais professores para o departamento. E seria uma oportunidade do departamento crescer. E além das vantagens do curso a distância eu acho que o futuro está muito no curso a distância. Ele tem uma capacidade, uma abrangência grande. Abrangência grande não só para formação de professores, mas também para formação da própria pessoa para formação profissional, seja em que área for. Eu acredito sinceramente que um curso universitário abre as mentes, abre possibilidade, abre um espírito crítico que só pode fazer bem.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.5.5 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Música

No curso de Música foram realizadas três entrevistas, sendo duas *online* e uma presencial nas proximidades do prédio do curso. A primeira entrevista ocorreu *online*, via *hangout*, com o Entrevistado 15, em 25 de outubro, às 18h. Em 30 de outubro, às 10h30, também via *hangout*, com o Entrevistado 14 e, a última nas dependências da Universidade de Brasília, com o Entrevistado 16, em 29 de outubro de 2014, às 14h30. Todas as entrevistas ocorreram em clima agradável e cordial, as sessões *online* foram realizadas de modo satisfatório e tecnicamente favorável quanto à qualidade da conexão, áudio e vídeo. Com relação ao perfil desses professores, observa-se que somente o Entrevistado 16 é professor do

quadro da universidade e atua como Professor Pesquisador I, os Entrevistados 14 e 15, não pertencem ao quadro da universidade e atuam como Pesquisador II, entretanto, o Entrevistado 14 pertence ao quadro efetivo de outra universidade federal e colabora no curso de Música da Universidade de Brasília desde o início do curso. Relativamente a outras experiências em EaD, além do trabalho na UnB e a função exercida todos possuem experiências externas a universidade. Quanto a experiência na modalidade presencial, os Entrevistados 14 e 16 tem mais de 10 anos e o Entrevistado 15 de 06 - 09 anos, na experiência na docência *online* nota-se que o Entrevistado 14 tem de 06 - 09 anos, o Entrevistado 15 de 01 - 02 anos e o Entrevistado 16 de 03 - 05 anos. Trata-se de dois professores e uma professora, com faixa etária distinta, o Entrevistado 14, acima de 57 anos, o Entrevistado 15 entre 47 a 56 anos e o Entrevistado 16 entre 37 a 46 anos. Referente a formação Entrevistado 14 é bacharel, o Entrevistado 16 é licenciado e o Entrevistado 15 possui licenciatura e bacharelado, quanto a titulação máxima todos são doutores. Relativamente ao nível de conhecimento em Informática, o Entrevistado 14 e 16 diz ter conhecimento avançado, o Entrevistado 15 intermediário. No tocante a participação em curso específico para ser docente *online* o Entrevistado 15 declara nunca ter feito curso, ao contrário, os Entrevistados 14 e 16 declaram ter participado de formação específica.

Em seu depoimento, o **Entrevistado 14** disse que foi a partir de 2005 que, por acaso, começou a trabalhar com a EaD, sua primeira experiência ocorreu na instituição federal do Rio Grande do Sul que fez parceria com a federal da Bahia, sua instituição de origem. Sua inserção foi motivada em virtude de uma publicação realizada em 2003 sobre o ensino de violão para iniciantes. A partir desse primeiro trabalho no Pró-Licenciatura em Música entre as universidades parceiras, um ano depois, a pedido de um aluno, em regime de parceria que a professora passou a compor uma disciplina no curso da UnB e, desde então passou a ministrar disciplinas no curso da UAB pela UnB. Dessas experiências a professora vislumbrou o potencial da modalidade, do mesmo modo, mencionou a importância de contribuir com a formação de professores em música e de pessoas que não teriam nenhuma possibilidade de fazer a graduação em virtude da situação geográfica em que se encontravam. A professora relata que apesar da causalidade, ficou completamente cativada pela possibilidade de interação com pessoas que não teriam oportunidade de estudar música de outra forma. Acrescentou ainda que a cada experiência tem oportunidade de ganhar mais confiança, discutir as estratégias empregadas e aprimorá-las e, também de utilizar os recursos do moodle para trabalhar com as suas disciplinas no presencial.



A fala do **Entrevistado 15**, sobre a sua formação, expôs que é bacharel em Música, especializado em música brasileira e, também, em Educação Musical, fora do país, na metodologia *Willems*. Sua inserção no ensino superior se deu em 2002, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir da criação do curso de Licenciatura em Música. Nessa mesma instituição ocupa o cargo de regente, atuou no curso presencial por quase dez anos e com a possibilidade da EaD, que facilitou seu contato, voltou ao ensino superior já na modalidade a distância. O professor enfatizou que é uma atividade que gosta muito, e espera se aposentar no cargo de regente para fazer um novo concurso como docente em outra universidade, mas destaca que enquanto isso não acontece um bom local para sua atuação como professor tem sido a EaD. Em virtude de seu mestrado e doutorado na área da Educação, passou a orientar alunos do curso de Pedagogia com temas relacionados à música e educação. Sua inserção no curso de música a distância da UnB, ocorreu inesperadamente, mas foi em virtude de uma oficina ministrada sobre a educação *Willems*, sua especialidade, para os alunos da EaD, dessa participação resultou a sua inserção no curso como orientador de trabalho de conclusão de curso. Na finalização da sua entrevista destacou o quanto ficou surpreso com a qualidade da formação dos estudantes do curso de música a distância da UnB, destacando o comprometimento dos estudantes e, também como se apropriaram da base do curso ao longo da formação e pontou que sua atuação se deu com a disciplina de conclusão do curso. Portanto, notou-se que uma base muito boa foi passada para os estudantes durante o período do curso ressaltou o professor.

O **Entrevistado 16**, segundo relatou, teve o seu primeiro contato com a Educação a Distância no início dos anos 2000, na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, época em que foi realizar o mestrado em Tecnologia Musical, contou que nessa época começou a trabalhar com EaD, no Departamento de Educação e Tecnologia e por gostar muito de tecnologia ajudava a desenvolver os cursos, animações e edição de vídeos, realizando um trabalho mais voltado ao que se chama hoje de equipe de Tecnologia da Informação (TI) e nessa época teve a sua primeira experiência com um *software* chamado *webct*, na continuidade de seus estudos realizou o doutorado pela Universidade de *Surrey*, no Reino Unido, na área de engenharia de som. O professor enfatizou que sempre se envolveu com a área de tecnologia e música e porque sempre gostou, por isso quando chegou à universidade de Indiana já conseguiu trabalhar como monitor no laboratório de computação musical, em virtude dos seus conhecimentos em informática. Na UnB sua inserção se deu a partir do concurso público, pela vaga da UAB em 2010, inclusive, destacou que fez o concurso de

acordo com o perfil da vaga e porque sempre se interessou por essa parte de tecnologia e música. Em seu depoimento, destacou que sua inserção nas atividades do curso de música a distância na UnB se deu de modo inesperado, e sua nomeação para a Coordenação de Tutoria no curso ocorreu pouco menos de meia-hora após a assinatura do termo de posse do cargo na universidade, destacou que apesar da experiência anterior, desconhecia por completo o funcionamento do curso na modalidade a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil na UnB e foi a partir da sua inserção que passou a aprender a dinâmica do curso.

**Quadro 42 - Discurso dos Entrevistados de Música (questão 1)**

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 14	<p>“Olha na verdade eu comecei a trabalhar com EAD a partir de 2005, mas foi por um acaso. [...] eu dei para ela na época um livrinho meu que tinha sido publicado em 2003 para ensino de violão para iniciantes, dois dias depois ela me telefonou e disse professora eu estou com um projeto do PROLICEN, [...] e o seu livro se encaixa muito na proposta. A senhora quer vir trabalhar? Ai foi assim que eu comecei, por um acaso realmente. [...] que é a universidade que eu trabalho foi parceira nessa licenciatura. [...] Então a primeira vez que eu fiz Violão eu dividi com ele na UnB. [...] Você pode dar oportunidade a pessoas que não viam nenhuma possibilidade de fazer uma graduação pela situação geográfica em que elas se encontram. [...] Quer dizer, foi uma experiência assim que foi por um acaso, mas eu fiquei completamente cativada pela possibilidade de interação com a gente que não teria oportunidade de estudar música de outra forma. [...] Estou experimentando tudo o que eu quero porque com o tempo você vai ganhando um pouco mais de confiança, de experiência. [...] E peguei todas as minhas disciplinas presenciais e elas também estão no moodle da UFBA. Quer dizer, apesar de eu ter encontros presenciais eu também uso os recursos do moodle para trabalhar com as disciplinas presenciais. É isso aí.”</p>
Entrevistado 15	<p>“A minha formação, eu sou bacharel em Música, depois fiz aí, fiz outras formações também. Fiz especialização em educação musical, fora do país, na metodologia Willens [...] Eu tenho atuado como professor em educação superior a algum tempo. [...] Me afastei do curso por conta do doutorado e por conta de outros trabalhos que eu também fiz opção em fazer, e estava ficando difícil de conciliar então eu me afastei do curso e hoje em dia, com a possibilidade da educação a distância, facilitou esse contato meu, voltar ao ensino superior já com a educação a distância. É uma atividade que eu gosto muito, dessa atividade de ser professor, atividade de ser docente. [...] Eu inclusive espero esse momento agora de aposentar no cargo de regente para fazer um novo concurso aí como docente em outra universidade. [...] Mas enquanto isso não acontece um bom local para minha atuação como professor tem sido a EaD. [...] E uma surpresa boa, porque no começo, eu já atuava na EaD aqui na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [...] Eu estive em Brasília há um tempo atrás, para fazer dentro de um seminário, em que eu fiz uma oficina, um panorama sobre a educação Willens [...] Naquele momento eles gravam um programa com esse, com essa, com esse panorama Willens, para passar para os alunos da EAD. E agora eu fui convidado para orientar trabalhos já de conclusão desse curso. Eu fiquei bem surpreso por vários motivos. Primeiro porque os alunos são muito comprometidos. [...] São trabalhos assim, os alunos fazem trabalhos muito diferentes de, mesmo daqueles alunos que fazem o presencial. Como eles são rápidos, como eles sabem fazer as coisas. [...] Eu já peguei o final do curso, portanto você vê que é uma base muito boa foi passada para eles durante esse período que eu não estava atendendo aí a EaD de Brasília. Então foi isso que me fez fazer. Quer dizer, além dessa perspectiva de atuar é a perspectiva também de continuar também depois dessa primeira finalização desse trabalho meu, desse período de trabalho como regente, de continuar no ensino superior, quer dizer, trabalhando com educação no ensino superior.”</p>

Entrevistado 16	<p>“Fiz o mestrado em tecnologia musical, pela Universidade de Indiana, e meu doutorado é na área, digamos assim, engenharia de som, pela Universidade de <i>Surrey</i> [...] Eu sempre mexi muito com tecnologia e área de música. Sempre gostei. Quando eu estava nos Estados Unidos fazendo o meu mestrado, eu cheguei a trabalhar, comecei a trabalhar com EaD, no Departamento de Educação e Tecnologia. Comecei a trabalhar, na verdade, eu era o que? Como eu sempre gostei muito de informática eu ajudava a desenvolver os cursos, animações, ou editar os vídeos. Eu estava meio que na equipe, digamos assim, de TI, como se chama hoje, não é? E aí foi minha primeira experiência com um <i>software</i> chamado <i>webct</i>. [...] o meu trabalho final no mestrado foi sobre isso, sobre educação usando as tecnologias. Então eu sempre gostei, realmente, Eu sempre gostei da área. [...] E quando eu voltei do doutorado. Isso em 2000. Eu comecei minha primeira experiência em EaD deve ter sido em 2000, [...] Então eu cheguei lá e já consegui o emprego como monitor no laboratório de computação musical, pela minha experiência com informática. [...] aí em 2010 eu fiz o concurso aqui para essa área. Porque eu sempre me interessei, essa parte de tecnologia. [...] Eu assinei meu termo de posse, subi para reunião de colegiado e fui nomeado coordenador de tutoria do curso. Foi assim, da assinatura do termo de posse e a nomeação deve ter tido uns 15 minutos, 20 minutos. [...] e como eu estava entrando para trabalhar no curso, precisavam de um coordenador, eu não sabia na hora o que o coordenador de tutoria fazia, eu não tinha menor ideia. [...] E para ser sincero não tinha a menor noção do que era o sistema Universidade Aberta do Brasil. Para fazer a prova eu estudei outras coisas. Os temas que tinham na prova do concurso eram outras. Sobre ambientes virtuais de aprendizagem, sobre a utilização de <i>softwares</i> na educação musical, essas coisas assim. E não tinha esses temas, eu não sabia exatamente o que era um tutor, então eu fui aprendendo a partir do momento que eu entrei no curso.”</p>
-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.5.6 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Pedagogia

No curso de Pedagogia a distância realizaram-se duas entrevistas, a primeira em 22 de outubro, às 8h, no prédio da Faculdade de Educação, na sala do professor designado como Entrevistado 17 e a segunda, com o Entrevistado 18, em 6 de novembro de 2014, às 11h na sala de professores do Instituto de Geografia. No que concerne ao perfil dos entrevistados, em comum, destaca-se que são duas professoras do quadro da Faculdade de Educação, na UAB atuam com perfil de Professor Pesquisador I, no magistério superior na modalidade presencial apresentam mais de 10 anos de experiência e na EaD declararam experiência de 03 - 05 anos. As duas entrevistadas estão na faixa etária entre 47 a 56 anos, quanto a formação inicial a Entrevistada 18 é bacharel e licenciada, e a outra somente licenciatura, as duas possuem doutorado e quanto ao nível de conhecimento em informática declaram-se com conhecimento intermediário, do mesmo modo informam ter participado de curso específico para ser docente *online*.

Descrevendo a sua trajetória profissional, o **Entrevistado 17** lembrou que, em 1998, a área da Educação Ambiental e Ecologia Humana da Faculdade de Educação ofereceu um curso a distância, então, a sua inserção na EaD foi anterior à chegada da UAB na

universidade. Segundo a professora foi uma experiência extraordinária uma vez que envolveu e envolveu 400 agentes de saúde de Recife e técnicos da caixa econômica. Tratou-se de um curso sobre Educação e Meio Ambiente, com 440 horas e com três encontros presenciais, distribuído por correspondência e telefone. Em 2007, com o envolvimento da Faculdade de Educação na UAB a professora participa da oferta da disciplina em virtude da demanda institucional da faculdade, segundo mencionou a professora outros colegas não queriam se envolver na oferta do curso a distância, explicou que os colegas do departamento de Teoria e Fundamentos nunca tinham trabalhado com a modalidade a distância. Segundo a professora foi um grande desafio ministrar a mesma disciplina do presencial na EaD em virtude da sua preocupação em comunicar os conteúdos da disciplina da mesma forma como fazia no curso presencial, mas em uma breve avaliação disse que a temática da disciplina repercutiu de modo positivo ao longo de todo curso. Com a sua participação em outros semestres e outras disciplinas foi entrando na EaD por uma necessidade institucional. Acrescentou que se envolveu a medida que foi conhecendo os alunos e por uma necessidade ética de atender pessoas tão carentes de conhecimentos e como uma forma de reconhecer os esforços desses alunos. Também por meio de Seminários de Educação Ambiental nos polos de Carinhanha, Alexânia, Alto Paraíso, Águas Lindas e Goiás Velho idealizou a extensão, um dos tripés da universidade, no curso a distância, a partir daí chamando a atenção para que a questão ambiental no município fosse mais discutida e contemplada. Resumiu que em sua visão ser professor na UAB não tem a menor diferença em relação ao presencial, porque a distância quem estabelece são as pessoas.

O **Entrevistado 18** lembrou que já estava na universidade quando surgiu o moodle e começaram a utilizar a Plataforma Aprender. Nessa época, se interessou e foi fazer o curso, porque percebeu que era uma maneira muito interessante de interagir com o aluno além da sala de aula. Entretanto, teve muita dificuldade de ordem operacional e, apesar do esforço empreendido, aos poucos deixou a ideia de lado e não usou a plataforma Aprender, explicou que não havia resistência da sua parte, mas percebeu suas limitações estavam relacionadas à parte técnica da plataforma. A professora lembrou que pouco tempo depois começou o processo de instituição da oferta em Pedagogia a distância e da sua parte não havia uma intenção a priori, mas foi uma situação que aconteceu em meio a discussão sobre a oferta do curso. Comentou que apesar das diversas respostas negativas dos outros colegas em relação a participação na oferta do curso, ela decidiu em não ficar alheia ao debate e participou na oferta com uma disciplina, segundo a professora também foi uma situação de ocupar seu espaço. Na mesma época também participou no curso de Geografia, mas entendeu que devido

ao formato bimestral não foi produtivo e sua participação se resumiu a duas ofertas. Sobre a sua participação a professora avaliou que o curso de Pedagogia, por ser semestral, sua participação foi mais produtiva e prazerosa. Desse seu envolvimento declarou que participou das formações e se identificou com a perspectiva teórica da EaD, bem como o contexto de acesso, de democratização e afirmou que se envolveu pelo discurso da democratização do ensino superior e acesso as regiões mais difíceis do país.

**Quadro 43 - Discurso dos Entrevistados de Pedagogia (questão 1)**

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 17	<p>“Eu, de repente eu estava já na Universidade quando eu vi aparecendo o moodle. Então estava sendo ofertado o moodle, pelo Aprender dentro da UNB, e eu fui fazer um curso de moodle, porque eu comecei a perceber que aquilo era uma maneira muito interessante de eu conversar com o aluno além da aula. E eu fui fazer, fiz o curso do moodle. Achei difícil” [...] Porque, eu não tenho resistência à tecnologia não, mas eu tenho algumas dificuldades. [...] E aí eu fui abandonando. Fui largando. [...] Mas aí isso também estava acontecendo junto como processo de instituição da UAB, dentro da UnB, e na Pedagogia, estava se institucionalizando essa dimensão de oferta. De uma graduação. [...] Essa intenção não se estabeleceu a priori Ela aconteceu porque eu estava naquele momento e essa discussão apareceu. [...] Mas porque a FE começou isso e aí começa: quem é que está trabalhando? Começa a catar gente, quem é professor. Quem que é? É uma coisa meio no varejo. E aí ah, não quero saber disso. Eu nunca disse não. E ai eu comecei. Quando isso apareceu na discussão e que eu percebi eu vou ter que ofertar a distância, porque ela tem no presencial, a Pedagogia oferece a distância também, eu acho também que tem que ter uma sintonia. Não pode ser uma coisa diferente, outra lógica. E aí eu ocupei espaço. Então tem uma coisa de ocupar espaço também. Porque eu sou Geógrafa. Eu sou 4 créditos em 214. [...] E aí então teve esse contexto de eu estar vendo acontecer, e eu gosto de trabalhar, eu acredito nisso. Eu falei eu quero. Aí eu fui fazer curso. Fiz os cursos formativos que foram ofertados pela faculdade. Fui lá pra biblioteca, comecei a aprender a mexer, e ao mesmo tempo que, e aí nesse ato de conhecer eu achei muito bacana a perspectiva teórica do ensino a distância num contexto de REUNI, num contexto de acesso, de democratização. Então eu fui pega por esse discurso. Eu fui pega pelo discurso da democratização do ensino superior. O acesso às regiões. Quando eu vejo por exemplo a FE lá no Acre eu acho bárbaro.</p>
Entrevistado 18	<p>“tenho graduação em História, mestrado e doutorado em Antropologia Social, em 1998 nós daqui da área da Educação Ambiental e Ecologia Humana da Faculdade da Educação nós oferecemos um curso a distância, então muito antes da UAB chegar a universidade de Brasília, nós já tivemos essa experiência [...] foi simplesmente uma experiência fantástica, porque naquela época nós não tínhamos computador, o público que nós atendemos era um público de pessoas de comunidades da periferia da cidade, que faziam parte da secretária de saúde atendendo as comunidades, e ela faziam as tarefas, nós produzíamos o nosso material e elas faziam as tarefas e mantava pelo correio [...] 2007 a Faculdade Educação resolve então fazer parte da Universidade Aberta do Brasil UnB, e eu então entro por uma demanda da faculdade porque ninguém queria fazer isso, praticamente todos os professores do meu departamento que é Teoria e Fundamentos, ninguém nunca tinha trabalhado com a educação a distância [...] me convidaram não tinha quem, então eu resolvi aceitar, o que foi um desafio porque eu falo muito, eu normalmente dou 4 horas de aula seguidas e é muita coisa que eu quero comunicar, então o desafio era como comunicar pro aluno que tá encaminhando na Bahia em Alto Paraiso e Alexânia que foram os 3 primeiros polos [...] dentro do que cabe nesse primeiro semestre dei a disciplina os alunos gostaram e tanto que no memorial dos alunos que é feito na monografia uma grande parte dele eles lembraram de mim, lembraram da disciplina, da importância da disciplina [...] então eu dei o Projeto 3</p>

<p>em Educação Ambiental e Ecologia Humana e foi bastante interessante, de maneira que eu fui entrando no mundo da UAB por uma necessidade institucional, e na medida que eu fui conhecendo os meus alunos por uma necessidade ética de atender pessoas tão carentes de conhecimentos e vê os esforços desses alunos, [...] pela primeira vez o curso de pedagogia através de mim nós oferecemos extensão porque a universidade é um tripé, pesquisa, ensino extensão, extensão praticamente não existe dentro da UAB, [...], então na minha opinião ser professor na UAB não tem a menor diferença em relação ao presencial, porque a distância quem estabelece são as pessoas.”</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### 4.5.7 Síntese das Entrevistas (questão 1) do Curso de Teatro

Os entrevistados do curso de Teatro, designadamente, Entrevistado 19 e 20 concederam entrevista igualmente no dia 6 de novembro, às 9h30 e o outro às 10h. As entrevistas foram realizadas presencialmente no espaço mezanino do prédio do curso de Artes Cênicas. Conforme já mencionado, os professores foram receptivos e cordiais, apresentaram interesse pelo tema e disponibilidade em contribuir com esse processo de pesquisa. Relativamente ao perfil trata-se de uma professora e um professor. Os dois são professores do quadro do curso de Artes Cênicas, atuam na UAB como professor pesquisador I, apresentam mais de Teatro mais de 10 anos de experiência na modalidade presencial, declararam que possuem experiência unicamente na UnB, ambos desempenharam além da função de Professor Pesquisador atuaram na função de Coordenador de Curso. Quanto ao tempo de experiência na docência *online* o Entrevistado 19 se enquadra na faixa de 03 - 05 anos e o Entrevistado 20 de 06 - 09 anos, na faixa etária o Entrevistado 19 está entre 47 a 56 anos e o Entrevistado 20 se enquadra acima de 57 anos. O Entrevistado 19 tem formação inicial em Bacharelado e título de Mestre, quanto ao seu nível de conhecimento em informática declara-se intermediário, o Entrevistado 20 fez licenciatura e bacharelado e sua maior titulação é o Pós-Doutorado, quanto aos conhecimentos de informática informou que possui nível básico. Em comum, os entrevistados confirmam que participaram de curso específico para ser docente *online*.

A **Entrevistada 19**, formada em Educação Física e com Mestrado em Artes Cênicas, iniciou como professora do quadro permanente do Departamento de Artes Cênicas em 2010 a partir da vaga UAB. Segundo a professora, sua inserção no quadro é recente, embora anteriormente já atuasse na condição de professora substituta. Relatou que ingressou em uma vaga denominada UAB, mas quando entrou não sabia que teria que lecionar para o curso a distância, destacou que não tinha experiência na EaD e nunca tinha tido experiência alguma com a modalidade, mas no mesmo ano, no segundo semestre em 2010, foi chamada para

ministrar a disciplina de Estágio III em parceria com a outra professora que atuava na licenciatura presencial. Confirmou que sua inserção na se deu por vontade própria, mas que também não era totalmente resistente e que de algum modo havia uma curiosidade a respeito. Em suas palavras ressaltou que foi uma experiência muito interessante, mas que também teve muitas dificuldades em lidar com a ferramenta tecnológica, para ela é sempre muito complexo pra quem não está familiarizado. Destacou ainda, que além das dificuldades de ordem técnica, era difícil aceitar a distância, uma vez que sentia muita necessidade de conversar com os alunos e de ter um contato mais direto com eles, a plataforma causava estranheza e o sentimento era de que faltava algo, mas com os encontros presenciais e o período de familiarização percebeu que poderia ser uma experiência interessante e que de alguma forma também ajudou a sistematizar o seu conhecimento e aspectos relacionados à organização da aula, já que na aula presencial, apesar do planejamento prévio, esse planejamento torna-se flexível, na visão da professora, na modalidade a distância as aulas exigem maior planejamento e por isso se torna pouco flexível podendo inclusive, na fala da professora, engessar um pouco a possibilidade da dinâmica do aprendizado acontecer.

O **Entrevistado 20** mostrou-se bastante entusiasmado com a pesquisa e iniciou dizendo que traçaria em pouquíssimas palavras seu percurso profissional. Falou que é um ator que resolveu dar aula em um determinado momento. Sua carreira artística no teatro já tem quase 40 anos e atuou como ator, diretor, dramaturgo e oficinairo historicamente, conforme a sua definição. Iniciou a trajetória acadêmica, mas com a inquietação com as questões da visão elitista da universidade e exemplificou com a questão racial. Lembrou que quando tomou conhecimento da criação das licenciaturas a distância percebeu a possibilidade da EaD como fenômeno para romper com o paradigma dos perfis estabelecido pela universidade pública, com olhar nessa possibilidade o logo se interessou e coincidiu com o seu convite para participar dos cursos de formação para a implantação da licenciatura a distância em Teatro. Segundo o professor, participou do primeiro curso de formação do moodle e desse momento em diante se envolveu com a EaD e coordenou no Pró-Licenciatura desde o segundo semestre até a sua finalização, se envolvendo ao mesmo tempo na proposta do curso pela Universidade Aberta do Brasil.

**Quadro 44 – Discurso dos Entrevistados de Teatro (questão 1)**

Entrevistados	Discurso
Entrevistado 19	<p>“então eu sou formada em Educação Física, mas tenho mestrado em Artes, em Artes Cênicas, e ai eu fiz o concurso aqui em 2010 para o departamento de artes cênicas e passei então quer dizer eu estou bem recente na universidade, [...] na época que eu entrei eu já entrei por uma vaga da UAB, então quando eu entrei eu nem sabia que tinha que dar aula pro ensino a distância e eu não tinha nenhuma experiência, nunca tinha tido experiência alguma com o ensino a distância, [...] criar uma disciplina que na época era o Estágio 3 e eu junto com outra professora que é da licenciatura [...] foi uma experiência muito interessante assim eu nunca tive lógico que tive todas as dificuldades do mundo porque lidar com a ferramenta tecnológica sempre é muito complexa pra quem não está familiarizado é bem difícil, [...] ainda mais a gente que trabalha com curso de teatro era difícil aceitar a distância, [...] mas ao longo dessa disciplina a gente pode ter alguns contatos pelos encontros presenciais, e ai eu tive aos poucos eu fui me familiarizando com essa ferramenta mas mesmo assim nesse primeiro semestre foi bem travado a questão de montar disciplina. [...] não foi uma motivação própria, foi na verdade eu fui convidada não era como que assim também não era assim não quero saber disso não tenho familiarização eu tinha curiosidade, mas não era motivação, [...] fui achando que poderia ser interessante que me ajudou de alguma forma também a sistematizar o conhecimento, [...] e no ensino a distância você não tem muito essa flexibilidade a coisa é muito planejada e as vezes eu acho muito engessada em determinados momentos pra algum trabalho de teatro por exemplo pra conteúdos de teatro as vezes eu sinto que engessa um pouco a possibilidade da dinâmica do aprendizado acontecer, mas enfim eu acho que tem funcionado.”</p>
Entrevistado 20	<p>“Bom, o meu percurso profissional eu traçaria em pouquíssimas palavras dizendo que eu sou um ator que resolveu dar aula em um determinado momento, tenho uma carreira artística de quase 40 anos já de teatro [...] mas a chegada na academia me mostrou o quanto a academia é elitista o quanto ela tem uma cara de elite, [...] e isso sempre me incomodou desde sempre, desde que eu fui dar aula isso foi um incômodo muito grande, e num determinado momento eu já na UnB como professor substituto ainda, eu comecei a ter a noticia de que iam ser criadas as licenciaturas a distância, e eu sempre percebia que a possibilidade da educação a distância como o quebra do paradigma dos perfis que as universidades aceitam como aluno ideal [...] quando eu vi essa possibilidade das licenciaturas dos cursos a distância das graduações a distância eu logo me interessei e coincidiu e fui convidado [...] eu fiz o primeiro curso de formação do moodle para as licenciaturas, e isso me jogou dentro das licenciaturas”</p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

#### **4.5.8 Considerações sobre as Motivações dos Entrevistados**

Resgata-se que a partir da pergunta aquecimento ***“Faça um breve histórico do seu percurso profissional e que o trouxe até a Educação a Distância?”*** - ***“O que o atraiu?”***, ***“O que o motivou?”*** buscou-se conhecer a trajetória profissional dos entrevistados e suas motivações para atuar na EaD. De modo complementar, essa etapa contribuiu com os dados da análise do perfil do docente *online* quanto à atuação/experiência.

A partir da sumarização do quadro a seguir serão pontuadas as considerações concernentes às motivações dos entrevistados.



**Quadro 45 – Aspectos Evidenciados pelos Entrevistados**

Dimensões	Entrevistados
✓ Aptidão com as tecnologias	9, 12, 16
✓ Casualidade	1, 14,
✓ Comprometimento/Interesse do estudante	3, 15
✓ Conveniência/interesse profissional	1, 15
✓ Convergência da metodologia/ferramentas	3, 4, 8, 14, 19
✓ Curiosidade	4, 6, 10
✓ Demanda institucional	1, 10, 13, 17, 18, 19
✓ Valor social / Função social da universidade / Democratização do acesso	2, 4, 7, 12, 14, 17, 18, 20
✓ Necessidade profissional	6, 8
✓ Possibilidade de pesquisa/conhecimento	4, 5, 13
✓ Potencial formativo da EaD	11, 13

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Cabe resgatar que a pergunta de aquecimento cumpriu dupla função. Além de conhecer o percurso profissional e motivações dos professores relacionadas à sua inserção na EaD, pretendeu-se introduzir a temática de estudo em um clima descontraído e amistoso para continuidade da entrevista.

Extrauí-se das falas dos entrevistados, conforme expresso no quadro acima, diferentes aspectos que foram codificados como elementos motivadores para atuar na EaD. Nomeadamente as motivações (aptidão com as tecnologias, casualidade, comprometimento/interesse do estudante, conveniência/interesse profissional, convergência da metodologia/ferramentas, curiosidade, demanda institucional, valor social / função social da universidade/democratização do acesso, necessidade profissional, possibilidade de pesquisa/conhecimento, potencial formativo da EaD), surgem em diferentes perspectivas, algumas vezes, até mais de uma nas falas dos professores.

As dimensões de casualidade, comprometimento do estudante, conveniência/ interesse e necessidade profissional assim como o potencial formativo da EaD surgiram em menor incidência comparada as outras dimensões nas falas dos professores. Dentre as três dimensões, a casualidade aparece como ponto crítico uma vez que o professor passa a atuar na EaD “por acaso”, ou seja, sem intencionalidade pedagógica e, possivelmente, sem formação necessária. O interesse e a necessidade profissional surgem das novas demandas da sociedade da informação e, também, das demandas da instituição em que o professor é provocado a buscar novos conhecimentos para ampliar suas possibilidades profissionais.

Foram enunciadas com maior ocorrência na fala dos professores as dimensões, convergência da metodologia/ferramentas, demanda institucional e valor social/função social da universidade/democratização do acesso. Assim, a convergência da metodologia, ou melhor, o intercâmbio de aprendizagens e conhecimento foi um atrativo para a inserção dos

professores, assinalados no quadro acima, essa nova vivência possibilitou agregar novas práticas na sua atuação docente na modalidade presencial. Para muitos professores a inserção ocorreu em virtude da demanda institucional, ou seja, em virtude da adesão dos cursos ao sistema UAB, conseqüentemente, surgiu a necessidade de adesão dos professores.

Outra dimensão bastante abordada foi o valor social/função social da universidade/democratização do acesso, nessas falas os professores expressaram a importância da contribuição social da universidade pública a pessoas que sem a modalidade a distância, talvez nunca tivesse a oportunidade de realizar um curso superior gratuito e de qualidade em locais longínquos do país.

Esses achados corroboram com os resultados encontrados sobre o perfil de experiência/formação dos professores quanto à sua escolha em atuar na modalidade a distância. Confirmou-se nos comentários dos professores que eles reconhecem a relevância e papel social da EaD como mecanismo de acesso ao ensino superior e de promover formação de excelência.

#### **4.6 Síntese das Entrevistas dos Professores Questões 2 e 3**

Nesta seção apresentar-se-á a síntese das perguntas desencadeadora e de encerramento da entrevista individual, aos professores como pergunta central questionou-se “*Qual é a sua visão sobre a docência online?*”. Associado a pergunta relacionaram-se os aspectos de concepção ou *design* (sobre o conteúdo a ensinar; aspectos metodológicos e tecnológicos), aspectos de tutoria e de gestão – coordenação/administração. Na pergunta de encerramento buscou proporcionar ao entrevistado um momento aberto para que ele acrescentasse algum ponto que não foi perguntado na entrevista, mas que entendesse como relevante para a discussão sobre docência *online*. Conforme apresentado anteriormente, essa etapa está associada ao objetivo específico - Identificar os elementos que constituem a docência *online* e a forma de atuação na docência *online*.

##### **4.6.1 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Artes Visuais**

No curso de Artes Visuais, com referência ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 1** destacou que, pelo ponto de vista profissional e dentro das circunstâncias em que se dá o trabalho, é necessário uma melhora significativa, pontuou que é uma estrutura muito frágil e citou o aspecto financeiro quanto à falta de

investimento à pesquisa. Fez referência à sociedade contemporânea mediada por tecnologias para explicar que além de ser algo inevitável, entende como importante que todos os professores tenham alguma experiência com a modalidade a distância, e que futuramente possam trabalhar mais próximo do que essa sociedade contemporânea exige. Quando questionado sobre a sua atuação na docência *online* e como a descreveria mencionou que não teve uma disciplina efetivamente, mas anteriormente teve uma atuação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como orientador. Em outro aspecto o entrevistado mencionou a utilização da rede social como professor. Na finalização da entrevista acrescentou que entende necessário o processo de institucionalização na universidade, não só com a incorporação da estrutura, mas em termos de matriz orçamentária, com vistas a melhorar e assegurar boas condições de trabalho para o corpo docente e operacional envolvidos na EaD e para que a universidade possa ampliar suas fronteiras de atuação, bem como, possa pensar, efetivamente, em incorporar mudanças provocadas pelo ensino mediado por tecnologias.

Ao responder a questão norteadora da pesquisa “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 2**, referindo-se à EaD, disse que em termos de resultado a diferença com o presencial é muito pequena. Exemplificou com os aspectos do interesse do aluno e, para ele, do mesmo modo que no presencial são poucos interessados, em maioria, apresentam médio interesse e há também uma pequena parcela que não se interessa. Referindo-se a sua experiência como autodidata acredita que o esforço do aprendiz é parte da postura de quem está aprendendo e não de quem está ensinando. Ressaltou que em sua prática docente orienta os estudantes para que sejam capazes de construir seu percurso de aprendizagem mesmo que haja uma supervisão, parte do princípio que essa orientação faz parte da função professor. Ele considera o estudante um sujeito ativo no processo de aprendizagem, e que neste sentido não há diferença na prática docente presencial e a distância. Questionado sobre a sua atuação na docência *online* e como a descreveria expôs a sua preocupação em relação à transposição do conteúdo do presencial para a modalidade a distância sem a devida adaptação e metodologias, para ele os aspectos dos conteúdos a ensinar estão fortemente relacionados aos aspectos metodológicos, exemplificou com o caso do TCC quando os estudantes apresentavam dificuldades na elaboração do projeto e que após oferecer um roteiro e realizar sessões de *hangout* para orientação conseguiu solucionar as dificuldades que os estudantes apresentavam. Quanto aos aspectos tecnológicos destacou a importância das comunicações síncronas e assíncronas como elemento para favorecer o princípio da flexibilidade na EaD e

da ferramenta síncrona como instrumento de interação social para fortalecer o vínculo interpessoal. Sobre os aspectos da tutoria destacou que devido ao modelo atual da universidade o papel da docência é centrado no tutor, mas acredita que se fosse idealizado outro modelo o tutor desempenharia o papel de mediador, enquanto o professor desempenharia um papel mais ativo nesse aspecto de tutoria. Assumindo um posicionamento crítico chamou atenção aos descompassos entre o planejamento da disciplina e sua implementação, destacou que na prática não ocorre como planejado e recomendou maior atenção sobre esse ponto, também destacou a importância da valorização do papel na tutoria no modelo atual. Referente ao aspecto de gestão docente ressaltou a importância do senso crítico do professor uma vez que acredita que é o processo de gestão que ajudará a concretizar os outros aspectos (conteúdos e metodologia) dentro do processo de oferta da disciplina. Por fim, na última questão em tom de preocupação e insatisfação acrescentou, que a falta de envolvimento do departamento com a EaD em sua visão é algo grave, já que para ele percebe que o curso está relegado a segundo plano em virtude da descrença na modalidade por parte dos professores e que muitas vezes não se envolvem com a oferta do curso. Em seu entendimento a baixa participação do corpo docente em detrimento da participação de estagiários e bolsistas compromete a qualidade do curso.

#### ***4.6.2 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Biologia***

Do curso de Biologia, **Entrevistado 3**, referindo-se ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, explicou que na docência *online* deve-se ter um cuidado e envolvimento muito maior com os estudantes, acredita que devido a distância física esse cuidado deve ser redobrado em relação ao ensino presencial, exemplificou que devido a distância a comunicação pode sofrer alguma interpretação equivocada, por isso a atenção do docente deve ser maior. Disse que na sua experiência percebe um afastamento por parte dos estudantes, explicou que parece haver um receio por parte deles e ressaltou que a universidade deve ser apropriada por eles tanto quanto fazem os alunos do presencial. Outro ponto destacado pelo professor em sua docência *online* é o investimento que ele faz na produção de vídeo, para ele é uma ferramenta eficiente para a aprendizagem dos estudantes, neste sentido percebe que há um processo de transição entre a aprendizagem com uso de vídeo em relação aos livros, destacou que não se trata de uma extinção do livro, mas da utilização mais intensiva dos vídeos, além disso, contribui para a convergência dessa mídia para o ensino presencial. Explicou que em sua atuação procura avaliar o nível da turma e tem o cuidado de

ajustar os conteúdos com o intuito de promover o maior crescimento possível, utiliza diferentes ferramentas citando produção de vídeo, chat e questionários. Entre os desafios enfrentados na elaboração de disciplinas, citou o caso do LicBio e comparou com a oferta da UAB, disse que apresentava uma proposta inovadora em termos de currículo, mas que não se manteve por questões estruturais comparada a UAB por ser mais estruturado. Sobre os aspectos metodológicos mencionou que realiza as sessões de chat e conta com o apoio dos tutores a distância para ajudá-lo no gerenciamento e encaminhamento de perguntas realizadas, explicou que além das dúvidas utiliza o chat como mecanismo para manter-se próximo dos estudantes. Enfatizou as sessões de chats resultam em um riquíssimo material para análise posterior, entretanto, nunca conseguiu sistematizá-los. Especificando um pouco mais sobre a sua concepção de docência *online* explicou que não vê diferença entre a sua atuação no presencial e na EaD, diz que em essência atua da mesma forma, apenas tendo um pouco mais de atenção e acolhimento com os estudantes da EaD. Referindo-se aos aspectos tecnológicos e metodológicos explicou que os elementos tecnológicos apenas viabilizam o contato com os estudantes e tem a função de potencializar a presença do professor e que o estudante quer “viver a realidade tradicional de ensino, sabe ele quer um professor pegue no quadro e tal”, nessa fala referindo-se a incoerência da situação, comparou que os estudantes EaD querem proximidade, enquanto no presencial querem distância do professor. Por fim acrescentou que acredita no crescimento da EaD em convergência com o presencial, de modo que no futuro as barreiras geográficas sejam superadas com apoio de tecnologias mais sofisticadas, exemplificou referindo-se a práticas de laboratórios virtualizadas e em tempo real entre estudantes da modalidade a distância e estudantes presencialmente no laboratório da universidade.

O **Entrevistado 4** explicou que se enquadra em um perfil de docência *online* em que pensa no ensino de massa e, também, para um perfil de estudante que seja capaz de construir o seu conhecimento guiado de forma ativa. Acredita que o estudante é o responsável por sua própria aprendizagem e o professor tem o papel de gerar desafios por meio de diferentes situações de aprendizagem. Esclareceu que na disciplina em que atua os conteúdos abordados referem-se a conhecimentos consolidados, exemplificou com o caso da anatomia e que nesse tipo de disciplina exige-se maior apropriação e assimilação do que interpretação. Sobre a sua atuação a professora citou a utilização de diferentes recursos e ferramentas como a gravação de vídeos, utilização de imagens e proposta de exercícios a partir das imagens como recursos de facilitação para a apropriação desses conteúdos já consolidados conforme mencionou.

Além do aperfeiçoamento das estratégias a professora se dedica a produção das aulas expositivas e a produção de filmes didáticos, conforme explicou a aula expositiva é motivadora para o aprofundamento do estudo pelos estudantes, entretanto, essa preparação exige maior tempo de dedicação pelo docente. A entrevistada referindo-se a sua atuação na disciplina explicou que a interação com os estudantes é realizada pelo tutor e sua atuação ocorre somente com o tutor por meio de acompanhamento das respostas no ambiente aos alunos e por meio de esclarecimentos e orientações. Explicou que os tutores presenciais são orientados para a realização das aulas práticas e também ajudam na organização das dinâmicas das atividades. Em sua visão e em virtude dos custos que se tem para ir ao polo entende que disciplinas que apresentam conteúdos mais complexos e de interpretação é que devem ter prioridade com a participação do professor no polo.

O **Entrevistado 5**, do curso de Biologia, falando sobre a sua visão de docência *online*, destacou a elaboração de material didático como elemento principal. Explicou que um material didático mais simplificado ajuda o estudante na transição para melhor compreensão de livros textos que apresentam conteúdos mais aprofundados e complexos. Explicou que foi um trabalho árduo o convencimento junto a outros colegas do curso sobre a importância de produzir materiais adequados a realidades dos estudantes a distância. Acrescentou as dificuldades enfrentadas anteriormente no curso do Prolicenciatura em Biologia referente à produção de materiais didáticos e destacou a importância da produção em equipe multidisciplinar. Ressaltou também a importância das práticas de laboratório na formação do biólogo. O entrevistado citou o exemplo da *Open University* onde o professor tem a preparação de dois anos e é acompanhado por um professor experiente até que ele esteja preparado para ministrar uma disciplina dentro do modelo da universidade. Esclareceu que atuou somente em uma disciplina e que sua atividade ficou dedicada apenas na função de conteudista, a etapa de supervisão foi realizada por outro colega.

#### **4.6.3 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Educação Física**

No curso de Educação Física, o **Entrevistado 6**, referindo-se ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, comentou que sente-se motivado com a EaD em virtude da possibilidade de alcance da modalidade em atender demandas continentais no país e, do mesmo modo, por possibilitar o acesso de professores com alta qualificação que por sua vez tem maior condição de contribuir na formação de professores qualificados. O

professor salientou que apesar de haver um discurso de avanço na educação em virtude das tecnologias, para ele, esse avanço ainda não existe quando comparado às ferramentas utilizadas pelos jovens atualmente, esclarece que ainda há muito que se fazer em termos de inovação na educação. Mencionando a sua preocupação com a questão da qualidade do ensino na educação básica, pontuou que é necessário que bons professores estejam em todos os lugares do país para que haja a formação de professores qualificados, ele questionou como haverá bons professores se não há uma educação básica com bons alunos? Para ele é preciso romper esse ciclo e vê a EaD com essa possibilidade de professores qualificados chegar a locais distantes. Expressou em sua fala a uma série de questões relacionadas ao modelo tradicional da educação e questões relacionadas a formação de professores que para ele também permeia a modalidade a distância, seja na modalidade presencial ou a distância há questões concernentes a qualidade de educação que precisam ser discutidas no sentido mais amplo da educação e que a seu ver a EaD não pode ser vista como antídoto para velhos problemas que permeiam o sistema de educação tradicional.

Em resposta a questão norteadora “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 7** sublinhou a interatividade e construção coletiva do conhecimento como princípio que norteia a EaD e que, em sua visão, diferencia da docência presencial. Disse que, na maior parte das vezes, tanto pelo docente quanto pelos alunos, não exerce a docência para uma ação mais interativa. Explicou que em sua trajetória profissional os anos de experiência acumulada no presencial, citando os conteúdos aprendidos ao longo dos anos, foram essenciais para iniciar na EaD, de outro lado também reconheceu que a experiência construída na docência *online* também enriqueceu as ações da sua docência na modalidade presencial. Explicou que atualmente já não consegue atuar sem ter o apoio da plataforma moodle como um meio de comunicação com seus alunos e com o desenvolvimento de estratégias que facilitem a aprendizagem. Disse que com a experiência foi melhorando nas duas modalidades e esse foi um ganho a sua experiência docente. Ao mencionar os elementos que constituem a sua docência *online*, explicou que com a experiência deixou de ser um professor conteudista e passou a dar mais atenção as estratégias, principalmente, as que facilitam a aprendizagem dos estudantes e também a centrar mais a aprendizagem neles, e buscando se colocar como participante do grupo com intuito de aprender com eles, assim referiu o professor. Sobre os aspectos tecnológicos declarou ter dificuldade em usar os recursos disponíveis na rede, mas que apesar disso sempre procura ajuda para superá-las. Ao finalizar a sua fala, acrescentou a questão da formação para docência *online* como uma lacuna que precisa ser preenchida não só

dentro da universidade, mas em todo país, referiu-se também a necessidade de mudança de cultura para a aprendizagem em rede e com uso das mídias, explicou que as pessoas utilizam diversas mídias em seu cotidiano, mas que precisam criar mais consciência para utilizá-las com fins educacionais de maneira produtiva, reafirmou que é preciso criar essa cultura, mas há também que melhorar a infraestrutura tecnológica no país, principalmente, nas questões de conectividade já que o país tem dimensões continentais e adotou a modalidade a distância.

Referindo-se ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 8** explicou que está em sua primeira experiência no curso e que ainda precisa compreender melhor algumas questões que envolve a EaD, de forma figurada exemplificou como uma “caixa preta”, comentou que nessa sua primeira experiência percebe algumas disfunções como, por exemplo, dificuldade de comunicação com a equipe de tutores presenciais e a distância e polo. Explicou que precisa ter um contato mais integrado entre professor supervisor, tutoria a distância, tutoria local e alunos do curso. Para ele, a comunicação entre essas frentes é essencial para assegurar uma ação de continuidade entre seus atores. Sobre os elementos que constituem a sua docência o professor mencionou o aspecto do conhecimento do professor e também a postura e a capacidade didática como elemento essencial na formação do estudante, explicou na que sua área, sociologia e antropologia, o conhecimento é tratado de forma mais aberta e sem respostas prontas e que esta pautada com base no pensamento crítico reflexivo. Logo, o professor deve apresentar uma capacidade de abertura, de aceitação, de posições e, de postura muito maior uma vez que cada aluno traz uma cultura de conhecimento diferente. Acredita também que dentro da prática de ensino a avaliação é essencial, principalmente, no caso da EaD e mencionou que em sua experiência percebe que é necessário manter uma continuidade diagnóstica nas ações que ocorrem na disciplina, uma vez que esse acompanhamento diagnóstico ajuda a identificar os problemas, a interpretá-los e assimilá-los para novas tomadas de decisões, entende que mudanças são necessárias a partir desse diagnóstico. Acredita que sua atuação deve promover uma proposta de transformação, não apenas para propiciar conhecimento acumulado, mas para que os estudantes possam se apropriar de novos conhecimentos. Referindo-se a sua primeira experiência disse ter certa insegurança para atuar na EaD, mas ressalta que o processo de planejamento antecipado foi essencial para uma boa atuação, apesar de desgastante entende que tem feito um trabalho muito produtivo. Explicou que nas reuniões semanais faz orientação de conteúdos e *feedback* das atividades aos tutores a distância com o objetivo de aproximá-los da proposta da disciplina que foi planejada previamente, na sua explanação final acrescentou a importância de uma maior comunicação, entre os professores



supervisores, no processo de planejamento das disciplinas, explicou que essa aproximação entre as disciplinas seria muito importante tanto para a partilha de experiência entre professores experientes e novatos quanto para a unificação de procedimentos entre as disciplinas no momento da oferta.

O **Entrevistado 9** em resposta ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, pontuou que o termo docência *online* é recente em sua reflexão e trabalhava mais com o conceito de Educação a Distância. Atualmente, considera Educação *Online* mais interessante em virtude do seu alcance tanto para a modalidade presencial quanto a distância, uma vez que nessas duas modalidades o professor tem a possibilidade de recursos *online* como ambiente virtual de aprendizagem. Diz ter uma visão muito positiva a respeito da docência *online* e pontua que o curso a distância é uma ferramenta muito poderosa de aprendizagem, especialmente em um conceito de aprendizagem mais contemporâneo que esta pautada na ideia de uma construção coletiva do conhecimento e abandonando um modelo mais tradicional onde professor é o detentor do conhecimento. Explica que a Educação *Online* há uma participação mais coletiva em virtude das atividades e ferramentas como fóruns, para ele o professor acaba adquirindo uma função mais mediadora do conhecimento, destaca que é um aspecto muito interessante, inclusive porque leva o estudante a uma postura mais protagonista e compara com o modelo tradicional de educação onde o estudante é mais passivo. Comentando um pouco mais da sua atuação explicou que na modalidade a distância há a figura do tutor e com isso a sua relação com os estudantes é um pouco mais distante, embora ocorram contatos eventuais, já com a equipe de tutoria o contato é mais direto e frequente. Fazendo um paralelo com a modalidade presencial, especialmente com o moodle, a relação é muito mais direta e com isso sua função de professor e tutor ocorre ao mesmo tempo realizando todas as mediações, embora tenha o apoio de monitores, explicou que essa é uma diferença. Destacou também que a questão da preparação prévia da disciplina é muito importante, esclareceu que deve estar com tudo muito planejado e ressaltou que esse foi um aprendizado adquirido em virtude da relação profissional com a pesquisadora em função de sua atuação pedagógica no curso. Em sua atuação diz que trabalha na convergência da mesma disciplina tanto para o presencial quanto para a distância e que procura auxiliar na mediação do conhecimento, buscando formular questões, participar nas respostas, entretanto, que na modalidade presencial há uma maior proximidade com o aluno, usando o ambiente moodle, e na modalidade a distância a relação mais próxima do aluno é com o tutor a distância. Na finalização da sua fala pontuou a questão da profissionalização do tutor e da construção de uma rede orgânica entre as universidades presenciais com os polos de apoio presencial da

mesma unidade federativa. Sobre a tutoria do ponto de vista profissional referiu-se a figura do tutor como um aspecto muito frágil dentro do sistema, uma vez que esse profissional atua como o professor em contato mais direto com o estudante, entende que essa fragilidade está vinculada as questões trabalhistas e também, em alguns casos, de uma formação pouco consistente, na questão da docência *online*, particularmente da educação superior a distância, enfatizou que é preciso ter uma estrutura com formação semelhante ao que se exige de um professor de magistério superior no presencial e não apenas a questão da titulação, mas com experiência em pesquisa, para o professor, esses aspectos refletem na qualidade do ensino, por isso é necessário um respaldo institucional. Em outra questão referiu-se a proximidade dos polos a universidade, acredita que deve ter maior chance de haver um ensino mais semipresencial, com menos distância e com mais oportunidades de diálogo, de forma que os estudantes pudessem ter mais acesso a projeto de extensão. Em síntese, o professor acredita que a qualidade da educação pode melhorar na medida em que há uma proximidade maior.

Em resposta sobre “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 10** explicou que, em sua compreensão, “é um caminho sem volta”, entretanto, a EaD está permeada de questões ideológico-político uma vez que percebe uma lógica de massificação na educação superior, mas sem a devida qualidade e com a tentativa de se promover o acesso ao ensino superior de regiões afastadas dos grandes centros com um ensino de segunda categoria. Admitiu ter esse pensamento anteriormente, mas à medida que reconhece que a qualidade também não está assegurada no ensino presencial, entende que a questão não está na modalidade, presencial ou a distância, mas na dinâmica de como se desenvolvem. Pontou também aspectos da institucionalização da modalidade na universidade como a incorporação da carga de trabalho do docente da instituição, melhor qualificação do quadro de tutores em termos de formação e de remuneração, e também a qualificação dos docentes supervisores de acordo com a lógica da Educação a Distância. Em relação a sua atuação o professor explicou que contou com o auxílio da equipe do curso e também de outros colegas com mais experiência, principalmente nas questões tecnológicas, apesar da sua larga experiência no presencial sentiu-se muito a vontade para aprender com colegas mais preparados na EaD, o professor explicou que houve de sua parte uma pré-disposição para aprender, pois o tempo era curto e se dedicou a isso, mesmo com suas limitações acredita que houve um ganho, pois passou a utilizar tecnologias no presencial que antes não utilizava. Explicou que essa nova geração de alunos está muito mais sintonizada com o visual, com vídeos, com cenas, com movimento, do que com texto, então o professor tem que estar atento e desenvolver metodologias, mecanismos para tentar manter a atenção aluno. Por fim, o professor reforçou

que em seu entendimento a EaD é um processo irreversível, mas que há muito a se fazer para que a EaD aconteça com mais qualidade e supere os desafios que são inerentes a modalidade, acredita que talvez o principal seja a necessidade de sua institucionalização dentro das instituições de ensino superior já existentes, notadamente as públicas já que são elas que ajudam a ditar a qualidade no país.

O **Entrevistado 11**, do curso de Educação Física, explicou que sua primeira experiência foi na função de tutor, posteriormente, passou a atuar na elaboração de disciplinas, produção dos conteúdos, criação de mídias e coordenação de equipes de tutores. Em virtude de sua experiência, explicou que não adianta criar propostas de transmissão dos conteúdos, acredita que é preciso criar um vínculo afetivo e amistoso como se fosse um “jogo de sedução e de amizade”. Explicou que sua prática sempre esteve muito ligada à criação de um ambiente favorável às relações, e que, a seu ver, o tutor não poderia ser apenas para mandar estudar e corrigir trabalho, mas uma pessoa que deveria atuar como um mediador e associando sua fala ao aspecto afetivo expressou como “mediamor”, ou seja, com uma postura de conquistar o aluno na base. Referiu-se a avaliação muito mais com um processo construção de atividades que levasse ao aluno à prática, pautada em sua própria experiência e na investigação do próprio local onde vive. Destacou a importância do diálogo e da interação como mecanismo de aproximação e motivação junto ao aluno, acredita que a ausência de interação contribui para o abandono e evasão na modalidade a distância. Sobre a sua atuação o professor pontuou que procurou desenvolver textos mais dialógicos e que promovesse uma leitura mais prazerosa, pontuou também que a metodologia de aula expositiva como ocorre na aula presencial não pode ser transferida a EaD, destacou que é preciso provocar e incitar o aluno a pensar, exemplificou com o caso do material didático que pode apresentar questionamentos destacados no texto. Explicou que normalmente faz essa experiência e que propõe estratégias em leve o aluno a pensar, esclareceu que antes de lançar o material dialoga com adolescentes, quando possível, com pessoas da comunidade, para entender como é que elas responderiam as perguntas elaboradas e isso possibilita a construção das suas perguntas para a disciplina. O professor entende que a EaD é apenas um mecanismo de impulsionar o aluno a vivenciar, contextualmente o que deve ser aprendido. Acrescentou que em sua última experiência teve a oportunidade de realizar uma vasta pesquisa na *internet* e ter contato com diferentes materiais como: multimídia com música, com palestras, encontros, materiais de pesquisa via artigos, bancos de dados e que essa diversidade enriquece cada vez mais a formação dos estudantes.

#### 4.6.4 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Geografia

No curso de Geografia, o **Entrevistado 12**, referindo-se ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, pontuou que a EaD é uma condição irreversível, mas que identifica alguns perfis de professores, explicou que há os que entende aula somente dentro do modelo tradicional, há professores que se envolvem somente por questões financeiras e não se identificam com a modalidade, de outro lado há aqueles que gostam do modelo, mas apresentam dificuldades de organização do tempo e com as tecnologias, e citou um quarto tipo de professor que é mais familiarizado com a EaD, que entende de tecnologia, que organiza a disciplina, faz vídeo aula e *web* conferência, que se aproxima dos alunos e gera texto motivador, mas esses representam apenas uns 15% do quadro de professores. Referiu-se a sua experiência explicando que suas disciplinas tanto da modalidade presencial quanto a distância estão na plataforma moodle. Ao comentar a sua experiência destacou a questão do planejamento, a importância de estabelecer um calendário para os momentos presenciais, os encontros via *web* conferência e avaliações da disciplina. Pontuou também, a importância do professor ter conhecimento tecnológico e conhecimento na área em que atua para ele ambos são imprescindíveis destacando os aspectos de uma linguagem dialógica e interativa com os estudantes. Acrescentou que em sua atuação procura criar elementos de aproximação entre os alunos, que utiliza as redes sociais e encontros virtuais com ferramentas de comunicação síncrona, além do conhecimento teórico (teorias e conceitos) o professor deve ser capaz de transpor essa teoria textual para uma disciplina *online* de modo dialógico e também ser capaz de se colocar no lugar do aluno procurando entender as suas dificuldades e limitações. Também destacou que o professor deve dispor de um tempo de trabalho considerável para essa atuação, ao mesmo tempo, utilizar ferramentas que ajudem a otimizar seu trabalho comparando entre a utilização de um chat que é escrito e uma *web* conferência. Em sua atuação, explicou que além da coordenação do curso também realiza reuniões de acompanhamento junto a tutoria e que também faz o acompanhamento na disciplina acessando os fóruns de discussão, e outros espaços. Sobre a tutoria comentou que a atuação do tutor, a remuneração e precarização do trabalho docente são pontos críticos que envolvem esse tema. Ao final acrescentou que a EaD é tratada em segundo plano na universidade e que necessita de infraestrutura física e tecnológica adequada, proposta de inovação tecnológica com investimento de diferentes profissionais em tecnologia, pontuou a necessidade de contratação de professores e tutores exclusivamente para EaD, enfatizou que as relações de trabalho são muito precárias e que a condição de bolsistas fragiliza a oferta do curso.

Destacou a importância de a universidade criar uma expertise em EaD com um departamento específico para oferecer cursos a distância que a universidade ainda não desenvolveu uma política pública institucionalizada para a Educação a Distância.

O **Entrevistado 13**, falando sobre a sua visão de docência *online*, destacou que o professor deve utilizar técnicas que valorizem os conteúdos. Enfatizou que o aluno deve aprender e saber. A professora reconhece que há uma variedade de novas técnicas e métodos, mas tem receio que as novas técnicas e métodos se sobreponham ao conteúdo de um modo fantasioso, assim se referiu. Explicou que a metodologia deve assegurar a fixação do conteúdo, com sua larga experiência na modalidade presencial e em várias ocasiões na EaD, considera importante que os alunos aprendam a lidar com o livro didático e com conhecimentos básicos da educação básica e com essa referência organiza os conteúdos para a formação de professores na área da geografia. Comentou que em relação à tutoria faz um acompanhamento verificando as discussões na plataforma e nas reuniões faz orientações diretas uma vez que o professor tem um objetivo a atingir na proposta da disciplina e, ressaltou que esse aspecto é indispensável. Além dos recursos da plataforma, pontuou que utiliza web conferência porque acredita que substitui em muito as aulas presenciais, entretanto, ressaltou a dificuldade de lidar com a câmera, mas que superada a timidez inicial a conferência flui. Acrescentou que no curso, muitos professores ainda não acreditam na proposta da modalidade a distância e, é preciso sensibilizar esses colegas, sobre esse aspecto entende como um desafio a superar. Explicou que questões administrativas pedagógicas, em muitas vezes, necessitam de atendimento e solução imediata e por isso, é mais difícil o curso a distância ficar na dependência administrativa do departamento, algumas demandas da EaD necessitam de agilidade. Um último aspecto apontado pela entrevistada é a desistência no curso e pontuou que é preciso sensibilizar os participantes que apesar da oferta ser pública e gratuita, há um investimento de recursos público que deve ser respeitado e valorizado, uma vez que a vaga ocupada, após sua desistência não tem como ser repassada a outra pessoa, os ingressantes precisam ter consciência de que é um curso caro e que o governo gasta para que ele conclua o curso.

#### **4.6.5 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Música**

No curso de Música, o **Entrevistado 14**, referindo-se ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, comentou que a docência *online* depende do professor que está trabalhando e explica que é uma pessoa muito curiosa e sempre que possível gosta de ter

contato com as disciplinas dos seus colegas. Disse que tem percebido que há modelo do presencial no *online*, mas que tem visto colegas atuando com recursos *online* adequados e com inovações, também tem realizado pesquisas virtuais a respeito do tema no exterior e que orienta no mestrado e doutorado os temas sobre a EaD. Afirma que realmente se apropriou da EaD em sua prática docente, mas reconhece que as atuações são diversas e que não há uma uniformização entre os professores do curso e isso resulta em formas muito diferenciadas de realizar o trabalho, mas não se sabe se a forma como fazem traz alguma efetividade. Apresentando um breve detalhamento da sua atuação explicou que na disciplina de prática de violão utiliza textos para a orientação dos estudantes e faz vídeos explicativos e demonstrativos para disciplina. Esclareceu que os conteúdos são definidos a partir de um questionário de sondagem e que na plataforma organiza os materiais de uma forma progressiva para melhor apropriação dos estudantes. Explicou que no caso dessa disciplina os textos não são suficientes para aprender tocar o instrumento e que a experimentação é essencial para essa aprendizagem, além disso, o público é bem distinto e propõe uma disciplina que atenda a diversidade desse público, considerando os que apresentam domínio prático do instrumento daqueles que ainda não possui. Assim, a professora disponibiliza todo material na disciplina, dessa forma o estudante individualmente pode estabelecer um ritmo próprio dentro da proposta planejada. Diz que acredita muito na autonomia e autorregulação do estudante, e também incentiva a entrega de atividades antecipadas para *feedback* e avaliação para que o estudante possa ter maior proveito em suas aprendizagens. Caracterizou-se como uma professora bastante ativa que realiza uma reunião semanal com a equipe de tutoria e acessa a disciplina uma vez por semana para acompanhamento das postagens e respostas aos alunos, pontuou que isso resulta em uma parceria e que gosta de ouvir opinião dos tutores, uma vez que aposentada saiu da universidade há bastante tempo. Por fim acrescentou que a infraestrutura de conexão no país é muito ruim e isso dificulta a realização de web conferências mais constantes com os estudantes e com a equipe do curso, esclarece que sente falta de um contato mais próximo e frequente com os colegas da área, também pontou a importância de um acompanhamento mais proativo junto aos alunos por parte do tutor presencial e polo de apoio presencial para minimizar os impactos de reprovação e evasão na disciplina. Concluiu dizendo que acredita nessa forma de trabalhar e que isso resulta em investindo em formação de pessoas para trabalhar.

O **Entrevistado 15**, em resposta ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, pontuou que essa docência deve ser muito mais comprometida. Além disso, as ferramentas devem ser bem utilizadas e o docente deve ter uma presença muito

maior, embora haja um entendimento que o professor ou o aluno estarão ausentes, não é assim que acontece, explica o professor, mas há um pacto que quando assumido ele funciona e dá excelentes resultados. Enfatizou que é uma atividade que exige compromisso das partes e o acordo deve ser assumido entre as partes até o final, caso contrário, ocasiona abandono, evasão e o ensino não acontecem. Embora, reconheça que isso também ocorre na modalidade presencial. Explanou que está muito satisfeito com sua primeira experiência na universidade, e comentando sobre a sua atuação, por se tratar de orientação de trabalho de conclusão de curso, atua em uma disciplina que foi planejada por outro professor e sua atuação consiste na orientação dos estudantes para a elaboração de um artigo. Para melhor interação com os estudantes realiza plantões *online*, via Skype, para dialogar com os estudantes. Esclareceu que apesar da disciplina ter sido planejada previamente por outro professor essa questão não inviabilizou a possibilidade de acrescentar novos debates e materiais conforme a necessidade dos estudantes. No âmbito da gestão do curso participa de reuniões quinzenais com a coordenação pedagógica e define junto com a coordenação os encontros presenciais, a respeito da parte acadêmica administrativa reconhece que a secretaria do curso é muito hábil. Por fim, pontuou a sua preocupação quanto às questões da evasão no curso e sobre a crença que as pessoas têm que o curso a distância ser menos exigente e que pode realizá-lo sem esforço. Destacou também, a responsabilidade no investimento público e na formação de pessoas e complementou ressaltando o importante papel social da EaD ao possibilitar formação de pessoas que sem essa modalidade dificilmente teriam a chance de uma formação.

Referindo-se ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 16**, do curso de Música, enfatizou que a docência *online* é um grande desafio e que há questões que precisam ser resolvidas. Disse que em um primeiro momento se pensou em apenas transpor do presencial para o *online*, entretanto, agora se percebe que isso não funciona e, referiu que os estudos indicam a questão da autonomia, da autoaprendizagem. Comentou que percebe na docência *online* muita interação textual, mas que o professor que deseja atuar na docência *online* precisa pesquisar os vários aspectos que envolvem a docência *online* antes fazer qualquer atuação. Destacou que os cursos de formação além dos elementos da prática devem abordar aspectos teóricos e discutir os resultados práticos que estão se achando a partir da docência *online* e, também a partir das pesquisas sobre docência *online*, então, esse é outro desafio afirmou. Explicou que sua atuação na docência *online* envolve a orientação no mestrado e que em virtude do grupo de pesquisa e envolvimento com a pesquisa tem tido contato com muitas pesquisas sobre a EaD, entre elas a questão da docência *online* e que procura refletir a partir dessas pesquisas. Exemplificou que ao criar uma disciplina é

preciso levar em conta a oferta anterior e ouvir os tutores, verificar como ocorreu a oferta da disciplina, considerar a avaliação dos alunos e também, a partir das próprias experiências de docente. A respeito dos conteúdos explicou que são definidos a partir da proposta do curso e dos parâmetros curriculares nacionais para a sua área, levando em conta que é uma formação em licenciatura e seu objetivo é formar professores. Sobre os aspectos metodológicos destacou que faz essa discussão a partir das pesquisas e que em sua prática procura combater o “tarefismo” referindo-se ao roteiro semanal de conteúdo e cobrança de tarefa. Sobre os aspectos tecnológicos comentou que é preciso saber lidar com as tecnologias e refletir sobre o seu uso, citando o exemplo dos novos aplicativos na área de música, das redes sociais, depósito de vídeo entre outros e, disse que o professor tem que estar atento ao que está acontecendo para não ficar no discurso comum. Sobre os aspectos de tutoria pontuou que a atividade mais cobrada, mas entende que quem desenvolve tais atividades é essencial, enfatizou que são muitas as suas competências e que é preciso saber interagir com aluno, dar *feedback* e de modo adequado e estimular autonomia, mas lamentou que há muito professores que “que infelizmente” terceirizam a disciplina. Em sua fala final pontuou que todos os cursos que tiveram vaga de concurso público originado da EaD na universidade deveria ter o professor atuando na docência *online* do curso. Explicou que os cursos na modalidade a distância não podem ser um apêndice na universidade. Comentou que os estudos apontam a EaD no Brasil para um modelo híbrido e que os professores não podem estar alheios a essa modalidade, diz que é um ponto que precisa ser institucionalizado, elucida que a docência *online* tem que estar inserida na formação de qualquer pessoa.

#### **4.6.6 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Pedagogia**

Do curso de Pedagogia, em resposta a questão norteadora “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 17** sublinhou que desde o início do curso sempre foi muito participativa em relação à comunicação direta com os estudantes e isso gerou críticas uma vez que nem todos estabelecem uma comunicação próxima e que no curso a comunicação se dá entre tutor e estudantes. Destacou que sua postura participativa foi reconhecida entre os estudantes como um diferencial e gerou maior vínculo afetivo e implicou também na indicação de paraninfa da turma na ocasião da formatura. Comentou que ao longo dos cinco anos os estudantes tiveram que superar muitas dificuldades, uma vez que muitos deles se enquadram no perfil de analfabetos funcionais por terem déficit da formação na educação básica e também analfabetos digitais. Sobre a sua atuação na EaD explicou que trabalha o



mesmo plano de ensino do presencial na EaD, mas com adaptações a modalidade, esclareceu que prioriza textos mais acessíveis e utiliza vídeos com intuito de facilitar a compreensão dos estudantes. Pontuou que neste processo de aprendizagem na EaD aprendeu a trabalhar de uma forma mais objetiva e organizada, já que a plataforma deve ser esquematizada de forma mais concreta e objetiva para que os estudantes entendam. A professora pontuou a importância da leitura na sua disciplina, mas mencionou a falta de infraestrutura da biblioteca do polo e que envolve questões relativas aos direitos autorais. Sobre os aspectos de tutoria mencionou a fragilidade do banco de tutores que não dispõe de professores com a formação específica na disciplina e para ela é um aspecto essencial, ter uma equipe com formação e domínio pedagógico no conteúdo da disciplina, por vezes em sua trajetória, afirmou ter que assumir a turma em virtude de problemas com a tutoria. Para concluir destacou a importância de maior investimento na Educação a Distância em todo país para que a modalidade não fique em segundo plano, pontuou também que o polo de apoio presencial não pode atuar somente com o interesse político é necessário um compromisso maior do município para apoiar a ação pedagógica da universidade.

Ao responder a questão norteadora da pesquisa “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 18** ponderou que gostaria de ter uma atuação mais direta com os estudantes e não intermediada por tutor, entretanto, justificou que por fatores de tempo e grande quantidade de alunos não é possível fazer essa mediação e acredita que isso seria o ideal. Contudo, valoriza o trabalho da tutoria que atua em sua disciplina, mas se ressentido de não ter condições de atuar mais diretamente com os estudantes. A professora concordou que essa questão tem relação com o modelo institucional e com a carga de trabalho do professor na universidade, mas acredita que é o processo de interação propicia partilhas muito ricas para a construção do conhecimento. Em relação a sua atuação pontuou que ao pensar a concepção da disciplina inspirou-se em uma experiência sua que não foi positiva, mas que ajudou a pensar uma proposta em que ajudasse o estudante a superar as dificuldades no moodle. Pontuou como aspecto positivo a convergência do planejamento da mesma disciplina tanto no presencial como a distância. Assinalou a ausência de leitura por parte dos alunos e como solução a esse ponto passou a criar pequenos áudios (*podcast*) explicativos como uma forma de colocar o estudante em contato com as orientações. Segundo a professora as orientações em áudio repercutiram de forma positiva entre os estudantes e que procura utilizar mais estratégias de animação com desenhos para debater as temáticas da disciplina. Ainda sobre a sua atuação explicou que por questões operacionais e de tempo mantém contato com equipe de tutoria fora da plataforma e prefere a utilização do e-mail pela facilidade de manter o

contato com a equipe de tutoria. Em suas orientações na disciplina sempre reforça o aspecto da leitura, pois alega que atualmente há pouco interesse com a prática da leitura e que esse não é um ponto somente na modalidade a distância, destacou que no presencial e também na pós-graduação há pouca prática e consciência para a leitura. Em sua fala de conclusão acrescentou a importância de conscientizar o corpo docente para uma ação de convergência entre a modalidade presencial e distância, de modo que seja o mesmo professor a atuar nas duas modalidades, para a professora as disciplinas não deveriam ser ministradas por professores externos e sim pelo professor do quadro. Assim, acredita que a universidade não institucionalizou a educação a distância, na medida em que seus professores, não se interessam pela EaD e também por não computar a carga horária do docente que atua na modalidade.

#### ***4.6.7 Síntese das Entrevistas (questões 2 e 3) do Curso de Teatro***

No curso de Teatro, com referência ao questionamento “Qual é a sua visão sobre a docência *online*?”, o **Entrevistado 19** comentou que o professor fica distante do contato com o aluno, isso em virtude do modelo estabelecido de “professor supervisor” e tutoria, no entanto, esclarece que esse distanciamento depende da postura de cada professor e há professores mais envolvidos e que estão muito atentos em relação a cada aluno que participa na plataforma, mas diz que tem a impressão que grande maioria realmente delega a função aos tutores e faz uma supervisão quase que superficial, ou seja, não é tão aprofundada quanto poderia ser, explica a professora. Comentou que um dos problemas é o tempo escasso para dividir com todas as funções que exercem na universidade, com isso não há tempo disponível para pesquisar as possibilidades pedagógicas da modalidade e se envolver de forma consistente. Em virtude dessas questões expôs que falta melhor preparação do professor pra lidar com a modalidade, principalmente, nos aspectos tecnológicos e processo mais amplos da EaD, em sua fala explanou que a experiência adquirida ajudou a perceber melhor a sistemática da dinâmica da aprendizagem para os estudantes, mas sente falta de maior aprofundamento nas questões levantadas. Esclareceu que teve poucas oportunidades de ministrar disciplinas, mas que em sua atuação procurou manter-se presente e que os fóruns proporcionavam essa proximidade, assim como os encontros presenciais. Pontuou que quando coordenou o curso considerava os encontros presenciais o “coração do curso”, em seu entendimento era a forma de provocar o interesse no aluno. Relatou que nesse processo criou um projeto de extensão como forma de propiciar um aprofundamento e estabelecer uma

relação teoria e prática para os alunos e não só o que visualizavam na plataforma. Na sua atuação considera fundamental o contato com os tutores para orientá-los como mediar o conhecimento junto aos estudantes. Referindo aos aspectos do planejamento da disciplina a professora comentou que tinha muita dificuldade com as questões técnicas da plataforma, mas aos poucos foi entendendo como poderia fazê-lo, explicou que essa dinâmica da EaD obriga o professor a ter maior organização e esse foi um ponto que melhorou a sua prática na modalidade presencial. Acrescentou que o processo de humanização da plataforma é extremamente importante no sentido de provocar um contato maior com o aluno e diminuir a distância, de modo que esse processo ajude na compreensão da realidade em que o aluno vive, concluiu que o encontro entre pessoas é fundamental.

O **Entrevistado 20**, do curso de Teatro, falando sobre a sua visão de docência *online*, enfatizou que, comparada à modalidade presencial, a docência na EaD, em sua visão, é mais desafiadora, isso porque tira o professor do seu lugar de conforto historicamente estabelecido na docência presencial. Comparando, explicou que a docência presencial por mais individualizante que seja na aprendizagem o professor não escapa de algumas armadilhas. Exemplificou que no presencial em uma turma de trinta alunos se o professor dialogar com dez passa a ideia que dialogou com a turma inteira, já na EaD a participação de cada estudante ocorre de fato e o professor passa efetivamente a ter contato com cada sujeito, com suas idiossincrasias e trajetória que interferem no seu processo de aprendizagem. Isso é muito desafiador porque exigirá maior compreensão e abertura de visão de mundo para o exercício da docência. Referindo-se a sua atuação explicou que atuou na coordenação do curso Prolicenciatura por cinco anos e trabalhou em uma vertente democratizante e compartilhada com seus colegas, também elaborou materiais didáticos para os dois seguimentos do curso e atuou na sala de aula virtual. Explicitou que busca romper com os cânones conteudista e metodológico que estão estabelecidos na área teatral, ao contrário, em sua atuação, procura dar voz ao estudante e a partir dessa perspectiva desenvolve uma metodologia, explicou que o estudante precisa aprender enxergar por outro ângulo e construir o saber. Sobre os aspectos tecnológicos mencionou que apesar de todos os avanços o professor foi formado pra uma educação presencial e tem dificuldade de romper com o tradicional, mas que essa revolução tecnológica precisa ser apropriada pela universidade. Ao final acrescentou que a questão da atuação tutorial, na forma como os cursos construíram tem sido o grande diferencial, mas que ainda não avançou o suficiente reconhece que é preciso ajudar o estudante no seu processo de aprendizagem.

#### 4.6.8 Considerações sobre a Docência Online Constituída na Universidade

O último objetivo específico buscou “*Identificar os elementos que constituem a docência online e a forma de atuação na docência online*”, guiou-se pelo questionamento “*Que elementos compõem a docência online no âmbito da Universidade de Brasília e de que maneira os professores atuam na docência online?*”. Nesta etapa buscou-se conhecer a visão de docência *online* dos professores associada aos aspectos de concepção ou *design* (sobre o conteúdo a ensinar; aspectos metodológicos e tecnológicos), aspectos de tutoria e de gestão – coordenação/administração. Deste modo, sistematizou-se o discurso dos professores conforme apresentado a seguir:

**Quadro 46 – Discurso sobre os Conteúdos a Ensinar**

Tema	Discurso / Indicadores
Sobre o conteúdo a ensinar	<p>“[...] eu vejo muito problema na transposição literal do conteúdo do presencial para os ambientes do ensino a distância, [...] porque são ambientes diferentes, e eles demandam metodologias bem diferentes, então essas transposições entre as metodologias e conteúdos pulam de um para o outro, a meu ver, carecem de aprimoramento [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] então sempre que um aluno travava numa parte do texto eu marcava um <i>hangout</i> como esse, a gente sentava eu lia o texto com ele, e a gente ia observando parte em que poderiam em que mudanças seriam necessárias, e isso essa combinação entre as duas coisas no meu ver gerou resultados bastante satisfatórios [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] esse cuidado de tentar seguir o ritmo que seja adequado ao acompanhamento do crescimento da turma, então eu tento adequar o conteúdo ao que eles podem com uma disponibilidade deles que eles tenham com a formação deles adequar os conteúdos pra promover o maior crescimento possível [...]” <b>Entrevistado 3</b></p> <p>“[...] e ai eu desenvolvi ofereceram um curso á distância de uso do moodle no ensino, e ai eu fiz esse curso á distância [...] por curiosidade por aprender, então eu vi o potencial disso no ensino da anatomia [...]” <b>Entrevistado 4</b></p> <p>[...] se mostrou muito útil porque é uma extensão do laboratório, [...] porque a gente usa imagens para fazer os exercícios pro alunos, então é como o aluno ter o procedimento do laboratório do microscópio, então a gente mostrou isso pro colegas e os colegas adotaram também os exercícios que eu tinha montado todos eles continuam usando até hoje [...]” <b>Entrevistado 4</b></p> <p>“[...] tentei elaborar uma ideia de disciplina uma concatenação de ideias sobre a minha temática, eu estou falando no caso da minha segunda experiência, que eu acho que foi mais valida, foi a dos esportes coletivos em que eu trouxe que pensando exatamente por causa dessa ideia que eu penso da importância da EAD, que eu tentei colocar um conceito mais contemporâneo sobre metodologia de ensino de esportes coletivos [...]” <b>Entrevistado 6</b></p> <p>“[...] O que aconteceu comigo foi que eu deixei de ser um professor mais conteudista, mais preocupado mais com o conteúdo, e voltei meu olhar mais pra questão da estratégia. E eu acho que com objetivo realmente de facilitar a aprendizagem dos alunos [...]” <b>Entrevistado 7</b></p> <p>“[...] Então, para facilitar para o aluno, o direcionamento do conhecimento que é colocado nos textos escritos, nos textos <i>online</i>, em ferramentas <i>online</i>, eles tem que ter uma linha de coerência muito grande, uma possibilidade para que o aluno seja capaz de deglutir, de assimilar um ponto, um texto, ferramentas para que eles possam emitir uma resposta no mínimo coerente dentro dessa perspectiva teórica reflexiva [...]” <b>Entrevistado 8</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência Online na Educação Superior" Amaro (2015)

**Quadro 47 – Discurso sobre os Conteúdos a Ensinar - Continuação**

Tema	Discurso / Indicadores
<b>Sobre o conteúdo a ensinar</b>	<p>“[...] eu procuro auxiliar nessa mediação do conhecimento, buscando formular questões, participar nas respostas, dando alguns elementos. [...]” <b>Entrevistado 9</b></p> <p>“[...] eu penso que nós temos uma geração de alunos hoje muito mais sintonizada com o visual, com vídeos, com cenas, com movimento, do que com texto. E eles são treinados, ou adestrados, a ter uma postura de concentração no que estariam estudando muito centrada numa lógica televisiva. [...] Isso adentra o espectador a ter capacidade de se concentrar em 10 minutos. 12, 13 eles já começam a se desconcentrar. Então você tem que estar atento a isso e desenvolver metodologias, mecanismos de mudar, de mudar de estratégias para tentar continuar ganhando a atenção desse seu aluno. [...]” <b>Entrevistado 10</b></p> <p>“[...] Primeira coisa que eu observei quando pensei em trabalhar com ensino a distância, [...] Essa pessoa ela tinha habilidade para construir textos dialógicos muito interessantes. Então eu construí um texto mais acadêmico, querendo conversar com o aluno, mas ela detectava falhas nesse texto e orientava uma possibilidade de interação mais legal. Uma coisa que desse mais prazer de ler. É quase como eu estar batendo um papo com você aqui. Então a primeira coisa foi a questão do material. [...]” <b>Entrevistado 11</b></p> <p>“[...] que tenha que ter teoria, porque não adiante só saber tecnologia então ter conhecimento. [...] Tem que ter uma linguagem dialógica. Então é uma coisa que eu vejo que alguns professores aqui tem. Então a gente não basta criar um repositório de textos. [...] Então, você tem que criar um texto interativo. Você tem que criar uma aula interativa. Você tem que explicitar. E dá trabalho[...]” <b>Entrevistado 12</b></p> <p>“[...] Agora, por exemplo, eu vou reformular a disciplina de TCC do nosso curso. O que eu vou fazer? Eu vou ouvir os tutores que atuaram, ver como é que aconteceu a disciplina, vou ver a avaliação dos alunos e vou partir também das minhas ideias e do que eu tenho aprendido por aí. [...] Para deixá-los motivados, para fazer com que eles pesquisem e se desenvolvam também. Tem essa reflexão crítica. Então é assim que eu penso. Tem esses pilares aí. Ver o que já foi pesquisado, ver o que eu posso fazer e etc.. e tal. [...]” <b>Entrevistado 16</b></p> <p>“[...] então eu tenho que proporcionar uma leitura a esses alunos que seja amena que seja acessível porque se for um texto complicado não adianta que eles não vão da conta, eu uso muitos vídeos, eu gosto muito de trabalhar vídeos [...]” <b>Entrevistado 17</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Quanto à visão de docência *online* relacionada aos conteúdos a ensinar notou-se alguma diversidade de posicionamentos. Verificou-se que os comentários, em alguns momentos, apresentaram sentido de preocupação e crítica, mas também explicações sobre suas intervenções. Notou-se nos comentários:

- Preocupação quanto à ausência de metodologia adequada entre as modalidades presencial e a distância;
- Atuação como suporte na estruturação das tarefas cognitivas;
- Cuidado com o planejamento didático quanto à adequação de conteúdos e atividades com a finalidade de promover o maior crescimento possível do estudante;
- Interesse quanto à apropriação tecnológica da plataforma com objetivo de qualificar propostas e valorização das ferramentas para potencializar o ensino;

- Exercício de reflexão sobre a prática, buscando práticas condizentes com a EaD;
- Demonstração de maior sensibilidade quanto aos aspectos do planejamento didático com vistas a favorecer uma prática teórica reflexiva;
- Manifestação de instrução direta e realização de perguntas diretas conforme descritas nas funções do professor *online*;
- Preocupação relativa à busca metodologias adequada e alinhadas as demandas das novas gerações;
- Atenção quanto à adequação e produção de material didático dialógico;
- Cuidado concernente ao conhecimento científico, mas, alinhado a uma linguagem dialógica e interativa;
- Reflexão acerca das experiências anteriores e próprio conhecimento para aprimorar novas ofertas;
- Favorecer o processo de formação com linguagem acessível e diversificada;

Conquanto os professores tenham apresentado uma diversidade de explicações que foram associadas aos aspectos sobre os conteúdos a ensinar, notou-se nos entrevistados certa fragilidade quanto a apresentar uma visão de docência *online*. Os resultados obtidos por meio do questionário *online* apontou que os professores compreendem os aspectos que envolvem a docência *online*, entretanto, foi evidente a dificuldade dos entrevistados para explicitar os elementos que compõe a sua docência *online*, assim como explicar como se dava a sua intervenção na prática.

**Quadro 48 – Discurso sobre os Aspectos Metodológicos**

Tema	Discurso / Indicadores
Aspectos metodológicos	<p>“[...] Nesse ponto os fóruns e as comunicações escritas são boas para reforça a familiaridade do contexto escrito pela parte dos alunos, [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] eu acho importante entre uma organização entre comunicação síncrona e assíncrona porque nem sempre o horário do aluno é o horário do docente <i>online</i>, [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] com relação à metodologia é o que eu te falei, eu uso muito vídeo, muito questionário, e muito chat, eu acho que o chat, duas coisas liga o professor a distância com o aluno a distância, é o chat e o vídeo [...]” <b>Entrevistado 3</b></p> <p>“[...] em primeiro lugar o vídeo que eles gostam, eles querem ver o professor se dedicando pra eles, eu faço pra eles, os do presencial pega, mas eles gostam de saber que alguém aqui está fazendo uma coisa pra eles [...]” <b>Entrevistado 3</b></p> <p>“[...] se mostrou muito útil porque é uma extensão do laboratório, [...] porque a gente usa imagens para fazer os exercícios pro alunos, então é como o aluno ter o procedimento do laboratório do microscópio, então a gente mostrou isso pro colegas e os colegas adotaram também os exercícios que eu tinha montado todos eles continuam usando até hoje [...]” <b>Entrevistado 4</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

**Quadro 49 – Discurso sobre os Aspectos Metodológicos – continuação**

<b>Aspectos metodológicos</b>	<p>“[...] eu acho que isso é o aspecto mais fundamental voltando agora à docência eu acho fundamental o material didático, que curiosamente foi uma luta conseguir que os professores produzissem alguma coisa [...]” <b>Entrevistado 5</b></p> <p>“[...] eu procuro auxiliar nessa mediação do conhecimento, buscando formular questões, participar nas respostas, dando alguns elementos. O que varia um pouco, mais uma vez, é uma maior proximidade com o aluno na ponta do presencial, usando o ambiente moodle, e no caso como supervisor na UAB, mais na relação com o tutor a distância. [...]” <b>Entrevistado 9</b></p> <p>“[...] dando dicas do uso do fórum, do uso de chat, do uso de como lidar de uma forma intercalada com dinâmicas, buscar fazer uma boa pesquisa de campo, localizando vídeos, localizando uma série de elementos que estão a disposição, de fácil acesso e que você, às vezes por ignorância, acaba não tendo contato. Então eu tive que aprender e eu, se eu tenho algum mérito nisso, foi ter me colocado aí nesse processo de aprendizagem. [...]” <b>Entrevistado 10</b></p> <p>“[...] A metodologia para mim ela não pode ser baseada numa lógica de aula expositiva como nós adotamos muitas vezes na universidade. Nós temos que incitar o aluno a pensar. Então muitas vezes a interrogação é a grande sacada das mídias. O que você acha disso? Então, colocar perguntas no texto para que eles se instiguem a refletir seria uma abordagem mais hermenêutica, uma lógica mais socrática, de uma holística, de indagar o cara e o que é isso? Você sabe o que é isso? [...] Então, as palavras chaves, os temas chaves, a gente tem que perguntar mais ao invés de dar respostas. Esse é o momento em que ele começa a pensar ele se interessa a comunicar-se. [...] Incitar a pergunta para que ele aprenda a pensar. [...]” <b>Entrevistado 11</b></p> <p>“[...] Então você tem que ter conhecimento teórico para organizar e trabalhar elementos conceituais, teoria. Você tem que ter o conhecimento tecnológico para transpor essa teoria do livro, do papel, da sua cabeça, para uma disciplina <i>online</i>. Você tem que ter a capacidade dialógica, ou seja, para o aluno a distância a gente tem que se colocar no lugar do aluno. [...]” <b>Entrevistado 12</b></p> <p>“[...] Bom, como eu disse o conteúdo para mim é o mais importante e todas as técnicas e toda metodologia é levada para a fixação do conteúdo, dos problemas dos programas [...] lecionei no presencial durante muitos anos e agora em várias ocasiões eu tenho também lecionado no ensino a distância. Então, o que eu acho que é importante, e considerando mais que é o magistério, que é a licenciatura, [...] Então isso é o que me dirige na organização do conteúdo. Quanto às técnicas do ensino a distância eu procuro usar aquelas que permitem discussão. Fóruns, por exemplo. Trabalho, pesquisas. [...]” <b>Entrevistado 13</b></p> <p>“[...] Primeiro que meus módulos não são colocados semanas a semanas. Eu coloco o módulo inteiro. [...] Então a primeira semana foi procurar saber com quem eu estava lidando. E aí fiz questionário, eles responderam. A partir disso eu comecei a ter memória. Mas eu já montei assim. O módulo I, que são quatro semanas, eu colocava aberto. [...] Eu acredito muito na autonomia, na autorregulação. [...] Abria as quatro semanas do mês e daí eles que se organizavam. [...]” <b>Entrevistado 14</b></p> <p>“[...] Os aspectos metodológicos. Isso também tem que se discutido a partir de pesquisas. A gente discute muito isso. A gente tem, sofre às vezes, porque vê professor naquela coisa do trefismo. A gente combate o trefismo. Semana 1, faça isso, tarefinha 1. Tarefinha 2 na semana. Tarefinha 3. Isso é uma discussão que a gente está tentando fazer no nosso curso. Eu particularmente sou uma voz que não gosta desse tipo de coisa, esse tipo de atividade num curso de EAD. Semana um isso, semana dois aquilo, semana três, e aí vai. Cadê a autonomia do aluno? Então. Metodológico no sentido de dar cada vez mais autonomia para o aluno [...]” <b>Entrevistado 16.</b></p>
-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

**Quadro 50 – Discurso sobre os Aspectos Metodológicos - Continuação**

Tema	Discurso / Indicadores
Aspectos metodológicos	<p>“[...] sempre intervi tanto nos textos que eu colocava no início de cada quinzena e eu sempre gostei de trabalhar em quinzena, devido à realidade dos meus estudantes, como participava nos fóruns quando achava que era pertinente como em situações mesmos digamos de conflitos do tutor com algum estudante, e tentando sempre solucionar as coisas diretamente com web conferências indo ao polo todos os semestres nisso eu nunca abri mão [...]” <b>Entrevistado 17</b></p> <p>“[...] Mas aí quando eu fui pensando, eu fui pensando numa coisa que facilitasse o entendimento sobre o que eu queria. [...] Guia da disciplina. Eu tenho lá um guia todo explicado. [...] todo o meu curso ele tem uma figurinha, tem dois parágrafos, não é nada gigantesco, são dois parágrafos onde eu coloco objetivo da semana, ou da quinzena. Normalmente eu faço assim uma semana de leitura e texto e na outra semana o fórum e aí trabalho com objetivos quinzenais. [...] Então todo o curso é estruturado por objetivos. [...] parágrafos pequenos dizendo o que vai ser aquela semana, e aí eu coloco uma tabelinha com as datas, até o dia tal você tem que ler isso, até o dia tal você tem que fazer. E para eu não fugir eu ainda gravo. [...] Nessa semana nós temos que fazer isso com tal objetivo [...]” <b>Entrevistado 18</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No que se refere à visão de docência *online* relacionada aos aspectos metodológicos os comentários enunciaram a compreensão de que:

- A ferramenta fórum, para além de um espaço de comunicação assíncrona, é um importante instrumento de interação entre estudantes e professores;
- O professor deve propiciar mecanismos de comunicação síncrona e assíncrona com o objetivo de assegurar o princípio da flexibilidade na EaD aos estudantes;
- A combinação de diferentes ferramentas (vídeos, questionários, *chat* - comunicação síncrona) favorece a aprendizagem;
- A utilização de vídeos e imagens como mecanismo de aproximação entre conteúdos teóricos e prática;
- O material didático é fundamental em disciplinas *online*;
- O professor deve estar aberto a processos constante de novas aprendizagens e com “prontidão” para aprender e pesquisar novas ferramentas;
- Que a aula expositiva do modelo presencial não converge com a metodologia em EaD e que os professores devem propor situações de aprendizagens mais desafiadoras e questionadoras para incentivar “o pensar”;
- O professor deve articular conhecimento científico/tecnológico associado à capacidade metodológica para realizar a transposição didática em EaD;
- É importante desenvolver propostas dialógicas e que propicie momentos de pesquisas;



- A organização metodológica pode se dar de forma mais aberta, de modo a favorecer a autonomia e capacidade de autorregulação dos estudantes;

**Quadro 51 – Discurso sobre os Aspectos Tecnológicos**

Tema	Discurso / Indicadores
Aspectos tecnológicos	<p>“[...] então sempre que um aluno travava numa parte do texto eu marcava um <i>hangout</i> [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] em primeiro lugar o vídeo que eles gostam, eles querem ver o professor se dedicando pra eles, eu faço pra eles, os do presencial pega, mas eles gostam de saber que alguém aqui está fazendo uma coisa pra eles [...]” <b>Entrevistado 3</b></p> <p>“[...] também tenho investindo em elaborar filmes didáticos, então nós temos três filmes que a gente produziu graças a um edital que teve aqui [...] até apresentou nesse congresso de Botânica que eu fui na semana passada, uma animação sobre estômatos como é que ele abre e fecha, uma outra animação com a estrutura da madeira anatomia da madeira, os cortes anatômicos como é que se identifica os cortes, como é que se obtém para fazer a lâmina, e ai o que se identificando tipo celulares que ocorrem ali e como é que funciona o transporte no xilema pro um vaso, e um terceiro filme que mostra o desenvolvimento floral. [...]” <b>Entrevistado 4</b></p> <p>“[...] A questão da tecnologia é eu tenho dificuldade de usar os recursos disponíveis na rede. As mídias também. E na verdade eu sou um professor mais a moda antiga então não tenho esse manejo, essa facilidade de lidar com essas novas tecnologias, com essas inovações tecnológicas, Procuro ajuda sempre que posso e tenho disponível ajuda. Mas tenho muita dificuldade com a parte tecnológica. [...]” <b>Entrevistado 7</b></p> <p>“[...] Então muitas coisas eu fico perguntando a você, encaminhando e-mail para que eu obtenha resposta, mas essa tem sido uma dificuldade da minha atuação dentro da plataforma. Há certa timidez ainda, certa receio e até certa insegurança em mexer em algumas coisas que foram colocadas ali. Então ainda tenho certo cuidado quando eu lido com a plataforma [...]” <b>Entrevistado 8</b></p> <p>“[...] Agora, o ensino EaD ele precisa primeiro de uma pessoa que tenha conhecimento tecnológico. Ou seja, um professor que tenha que ter teoria, porque não adiante só saber tecnologia então ter conhecimento. Tem que ter conhecimento tecnológico[...] você tem que criar uma aula interativa. Você tem que explicitar. E dá trabalho[...]” <b>Entrevistado 12</b></p> <p>“[...] tecnológicos eu acho que o pessoal precisa saber lidar e pensar adiante. O aluno hoje vai ver, ah. Às vezes vira um muro. Não sei. Daqui a algum tempo. A gente tem uma disciplina que é sobre educação musical e tecnologia. A gente analisa a AVA, as redes sociais. As coisas às vezes se contrapõem em sites, rede social, depósito de vídeo. Você tem aspecto de rede social em um, não tem aspecto. Acho que professor tem que estar atento ao que está acontecendo. Não tem jeito. Isso aí é cair no discurso comum. O que está acontecendo? A gente vai vendo as coisas se transformando. Ai os aplicativos para <i>smarphones</i>. O professor tem que estar atento. Não tem jeito. Isso tá acontecendo toda hora. Então eu dei um seminário e os meninos apresentaram, outro dia aqui, no presencial, aplicativos para smartphones na música. E cada hora um acha alguma coisa. Coisas novas. Então o professor tem que estar atento. Ver o que está rolando aí. [...]” <b>Entrevistado 16.</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Acerca da visão de docência *online* relacionada aos aspectos tecnológicos notou-se menor inferência de comentários quando comparado aos aspectos de conteúdos a ensinar e metodológico. Contudo, os comentários exprimiram a compreensão de que:

- Os professores utilizam ferramentas de comunicação síncrona para interação direta com os estudantes;
- Os recursos em vídeos tem boa aceitação entre os estudantes;
- O professor se dedica na elaboração de filmes didáticos com objetivo de viabilizar o processo ensino aprendizagem;
- O professor reconhece sua limitação quanto ao uso dos recursos tecnológicos;
- Os professores recorrem aos profissionais mais especializados para sanar dificuldades de ordem técnica ou mesmo com a utilização da plataforma;
- Que para atuar na EaD o professor deve ter conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, além de metodológicos condizentes com a EaD;

Resgata-se que acerca dos elementos que compõe os aspectos de concepção ou *design* (conteúdo a ensinar; aspectos metodológicos e tecnológicos), buscou-se conhecer a visão de docência *online* dos professores. Depreende-se das falas dos professores que eles apresentam compreensão a respeito dos diversos elementos que envolvem a concepção ou *design* na EaD. Contudo, as falas dos professores não apontaram para um discurso claro, estruturado e sistematizado quanto aos conteúdos a ensinar; aspectos metodológicos e tecnológicos.

Elucidando, os professores tem ciência de que a simples transposição didática do modelo presencial para EaD não é adequado, que o planejamento didático, assim como a elaboração de material didático com linguagem adequada e utilização de ferramentas tecnológicas são essenciais para promover um bom aprendizado, Ramos e Medeiros (2010, p. 48), esclarecem que “transpor a atividade educativa do presencial para os ambientes de aprendizagem integrados à rede *internet* exige abordagens pedagógicas inovadoras com um desenho mais vertical que os tradicionais projetos pedagógicos.”. Os professores também reconhecem que há limitações quanto aos seus conhecimentos tecnológicos e que o professor deve estar aberto a novas aprendizagens tecnológicas e metodologias. Compreendem que os processos dialógicos e de interação são necessários, a esse respeito Toschi, (2011, p. 27) assinala que “as salas de aula, virtuais ou não, as tecnologias, em especial as digitais, podem ampliar as possibilidades comunicativas e interativas, possibilitando os atendimentos individualizados, melhorando os processos educativos”.

No processo de codificação das falas dos entrevistados referente aos aspectos de concepção ou *design* notou-se maior incidência dos discursos relativos ao conteúdo a ensinar e metodológico do que aspectos tecnológicos. Neste sentido, depreende-se que os professores apresentam maior familiaridade com os aspectos pedagógicos e metodológicos,

possivelmente, em virtude das suas experiências na modalidade presencial, e, também das experiências vivenciadas ao longo desta primeira década de implantação da EaD na universidade. Antecipa-se, que o aspecto de tutoria e gestão, do mesmo modo que o aspecto tecnológico, não se apresentou de modo significativo nas falas dos professores.

Neste sentido é imprescindível que a universidade mobilize processo de formação com vistas a fortalecer os aspectos de concepção/*design* e voltados a EaD. Conforme apontado por Toschi (2011), comumente priorizam-se formações com foco nas tecnologias, mas pouca ou quase nenhuma formação em outros aspectos que igualmente são necessário para atuar na EaD.

**Quadro 52 – Discurso sobre os Aspectos de Tutoria**

Tema	Discurso / Indicadores
Aspectos de tutoria	<p>“[...] e as comunicações síncrona são muito importantes pra gente romper barreiras em que a afetividade vai funcionar melhor do que observações técnicas em cima do que esta sendo trabalhado [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] então eu acompanho, não interajo muito com os alunos no ensino a distância, eu acompanho o tutor, [...]” <b>Entrevistado 4</b></p> <p>“[...] Porque eu estou passando um <i>feedback</i> de caminhos para os tutores a distância. O tutor a distância vai passar um <i>feedback</i> de respostas a partir desse mesmo contato com eles, também para os alunos. E eu acredito que por isso os alunos vão qualificar melhor as suas respostas na medida em que as unidades vão se sucedendo. Então eu estou vendo minha atuação nesse sentido.[...]” <b>Entrevistado 8</b></p> <p>“[...] Agora, eu sou um professor que eu gosto também, eu não sou aquele que fica olhando de longe. [...] eu entrava nos fóruns de discussão, eu entrava nos chats. Mas também não é todo dia que você pode fazer isso, não é? Então tem ao o papel do tutor. Mas eu vejo que um problema que o professor tem também é coordenar os tutores [...]” <b>Entrevistado 12</b></p> <p>“[...]Por exemplo, eu vejo que um tutor não está com um conteúdo determinado muito, assim, muito firme, tem dúvidas, etc., aí eu entro tranquilamente. Passo um texto para os alunos, enfim, isso aí não tem. Isso já é uma coisa que eu já conversei com eles antes. Olha, a hora que eu acho que devo entrar eu entro e respondo. E, é claro que não vou desautorizar o tutor, mas vou acrescentar coisas ao que ele diz. [...]” <b>Entrevistado 13</b></p> <p>“[...] Então. Eu sou uma professora bastante ativa. Eu me reúno com meus tutores [...] uma vez por semana. [...] Eu me reúno com eles toda segunda feira, uma hora. [...] para a gente discutir os problemas, orientar também caso ele, alguma dúvida tenha do aluno. Essas coisas assim. E eu também entro na disciplina uma vez por semana. Eu quero ver o que ele estão postando, eu quero ver como está respondendo aos alunos, isso tem sido uma parceria mesmo [...]” <b>Entrevistado 14</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Quadro 53 – Discurso sobre os Aspectos de Tutoria - continuação

Tema	Discurso / Indicadores
Aspectos de tutoria	<p>“[...] A gente entendeu que esse cara é fundamental. E a partir do momento que a gente foi mais criterioso com os tutores [...] buscou perfis de pessoas que queriam experiência de atuação no ensino superior, que não vinha assim pela bolsa. Que viessem pela experiência. [...] a gente revolucionou o curso a partir do momento que a gente começou a contratar tutores de todas as partes do Brasil. [...] E as competências são várias. Tem que saber muita coisa. Interagir com aluno, dar <i>feedback</i>, dar um <i>feedback</i> adequado, estimular autonomia. Ele está ali do lado do aluno o tempo inteiro. [...] Então a gente vai, mas por isso a gente tem buscado ser bem criterioso na seleção. [...]” <b>Entrevistado 16.</b></p> <p>“[...] com isso eu tive algumas dificuldades pra administrar algumas pessoas que tiveram que sair, tive que assumir a turma porque eu tenho muita compaixão dos meus alunos, então não ia deixar na mão, prejudicá-los e eles perderem a oportunidade de aprender, [...] isso é uma critica que eles te fazem, professores que nunca aparecem, eles acham que a presença do professor é importante mesmo que seja por web conferência [...]” <b>Entrevistado 17</b></p> <p>“[...] Então eu supervisiono os meus tutores. Embora eu veja tudo o que eles façam tudo que, e possa até interferir, eu achava que seria muito mais legal se fosse eu ali diretamente, não intermediada pelo tutor. Porque eu já tive uma experiência dessas, numa situação menor, com pouco aluno e tal. Então eu acho que (ela) na perspectiva daquilo que eu pensei concebi para o ensino seria mais interessante. [...]” <b>Entrevistado 18</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

No que concerne à visão de docência *online* relacionada aos aspectos de tutoria comentários explicitaram a compreensão de que:

- A mediação do professor, viabilizada por meio de ferramentas de comunicação assíncrona, favorece os aspectos afetivos entre estudantes e professor;
- Devido ao modelo de EaD adotado na universidade, em muitas disciplinas, o professor não realiza intervenção direta com os estudantes, sendo o tutor a distância o principal mediador do processo ensino aprendizagem, entretanto, há professores que identificando as limitações da tutoria intervêm com o objetivo de assegurar a aprendizagem;
- O professor atua diretamente na intervenção junto aos tutores a distância, embora se reconheça que a atividade de coordenar a tutoria constitua-se com dificuldade na visão de alguns professores.

Verificou-se que os comentários foram mais direcionados à atuação da tutoria a distância do que especificamente aos aspectos de tutoria que perpassam a atuação do docente *online*. Certamente, isso se deve ao modelo pedagógico que está estabelecido na universidade e que, nos aspectos de tutoria, “predetermina” o papel do professor como coadjuvante do processo em detrimento do protagonismo da tutoria a distância. Deste modo, para os professores, os aspectos de tutoria e, conseqüentemente, suas ações de tutoria ficam limitadas e, muitas vezes, inexistentes ou restritas enquanto parte integrante da sua docência *online*.

**Quadro 54 – Discurso sobre os Aspectos de Gestão, Coordenação/Administração**

Tema	Discurso / Indicadores
<b>Aspectos de gestão, coordenação/administração</b>	<p>“[...] eu acredito que nesse processo de gestão ele seja a argamassa que vai amarrar o conteúdo e a metodologia dentro desse processo [...]” <b>Entrevistado 2</b></p> <p>“[...] então eu acompanho, não interajo muito com os alunos no ensino a distância, eu acompanho o tutor, então se tem uma pergunta o tutor, por exemplo, a distância ele tem interação comigo diretamente, então quando ele tem dúvida ele me procura diretamente, que eu esclareço, acompanho as resposta dele, se respondeu corretamente [...]” <b>Entrevistado 4</b></p> <p>“[...] a gente dividiu as tarefas, então teve professor que construiu ficou responsável por esse acompanhamento da oferta, e eu fiquei mais na retaguarda [...]” <b>Entrevistado 5</b></p> <p>“[...] nesse pequeno curso e me dediquei com os tutores aqui presencialmente que é aonde eu entendo que eu consigo que eu dou conta, que é um ambiente que eu sempre vivi, eu tentei mostrar esses novos conceitos, porque até aqui para os tutores, aqui em Brasília, próximos de mim alunos da pós-graduação aqui, já eram conceitos novos então se eu conseguir fazer um pouco a cabeças deles e, ajudei eles a conseguiram transmitir isso dialogar com os polos, então a minha ideia sempre foi essa lança pra esses locais mais distante, eles despertarem pra algum conhecimento inovador que tá ai no ar [...]” <b>Entrevistado 6</b></p> <p>“[...] outra questão é que ainda acho que há um certo distanciamento entre aquele que eu, a proposta que eu fiz de supervisão da disciplina e os tutores a distância que estão trabalhando comigo. É claro que eles estão muito mais próximos daquilo que eu tenho feito, estão se inteirando, as reuniões têm servido para isso, mas eu sinto que às vezes eles ainda têm um certo distanciamento em relação àquilo que foi proposto. Eu diria que isto vem um pouquinho talvez da falta de experiência do tutor a distância em termos de conhecimento . Eu não vou dizer de todos eles, mas eu posso dizer de alguns. A dificuldade, talvez daqueles que tiveram uma experiência desse conhecimento um pouco mais aprofundado, estão levando com uma certa facilidade em relação aos outros. E nesse sentido o que eu tenho procurado fazer é ver se eu consigo diminuir a distância entre mim e eles, de um modo geral, por intermédio do mecanismo do <i>feedback</i>. [...]” <b>Entrevistado 8</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

De modo semelhante aos aspectos tecnológicos e de tutoria, os comentários ocorreram em menor número quando se buscou compreender a visão de docência *online* relacionada aos aspectos de gestão, coordenação/administração. No entanto, de modo bastante restrito verificou-se a compreensão de que:

- O processo de gestão está fortemente ligado aos aspectos pedagógicos e metodológicos;
- O processo de gestão ocorre muito mais no âmbito da coordenação da equipe de tutoria do que diretamente aos estudantes;
- Que a gestão dos processos pedagógicos é orientada pelo professor, mas mediada pelo tutor a distância;
- A atuação da gestão pode se dar em momentos distintos: etapa de elaboração de disciplina, etapa da oferta propriamente dita;
- O professor, nos momentos de coordenação pode contribuir com a formação da equipe;

- Que os espaços de coordenação são essenciais para aproximar a equipe da proposta pedagógica da disciplina.

Os aspectos de gestão, coordenação/administração são necessários na docência *online*, não só para coordenar equipes de trabalhos, mas também são demandados nos momentos de planejamento da proposta didática e ao longo da execução da ação educacional. Valadares (2011) assinala que esses aspectos são decisivos para coordenar equipes, detectar necessidades e estabelecer prioridades. Morgado (2001), explica que abarca atividades de organização e de ensino, assim como a planificação de curso. Além disso, de acordo com Teles (2009), envolve gerenciar as ações dos estudantes, gerenciar as discussões e trabalhos de grupos e gerenciar a parte administrativa do curso.

Em síntese, conforme apontado inicialmente, embora os professores tenham enunciado diversas explicações na tentativa de esboçar a visão de docência *online*, notou-se claramente a dificuldade dos entrevistados para explicitar os elementos que compõe a sua docência *online*, assim como explicar como se dava a sua intervenção na prática.

Resgata-se que o resultado obtido, por meio do questionário *online*, apontou que os professores compreendem os aspectos que envolvem a docência *online*. Inferiu-se das falas dos professores que eles apresentam compreensão dos diversos elementos que envolvem esses aspectos. Todavia, notou-se maior ocorrência de comentários acerca dos aspectos pedagógicos e metodológicos quando comparados aos aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão. Neste sentido, nesses últimos, reside certa fragilidade quanto a reconhecê-los plenamente como parte integrante da sua docência *online*. Por fim, considera-se que as falas dos professores, em maioria, não apontaram para um discurso claro, estruturado e sistematizado quanto a concepção ou *design*, tutoria e gestão na EaD.

Concluída a apresentação e análise dos dados coletados por meio do questionário *online* e entrevistas individuais, no próximo capítulo pretende-se apresentar a síntese das principais conclusões desta investigação em consonância aos objetivos estabelecidos, complementarmente apresentar as limitações e importância do estudo, assim como indicar propostas para novos estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

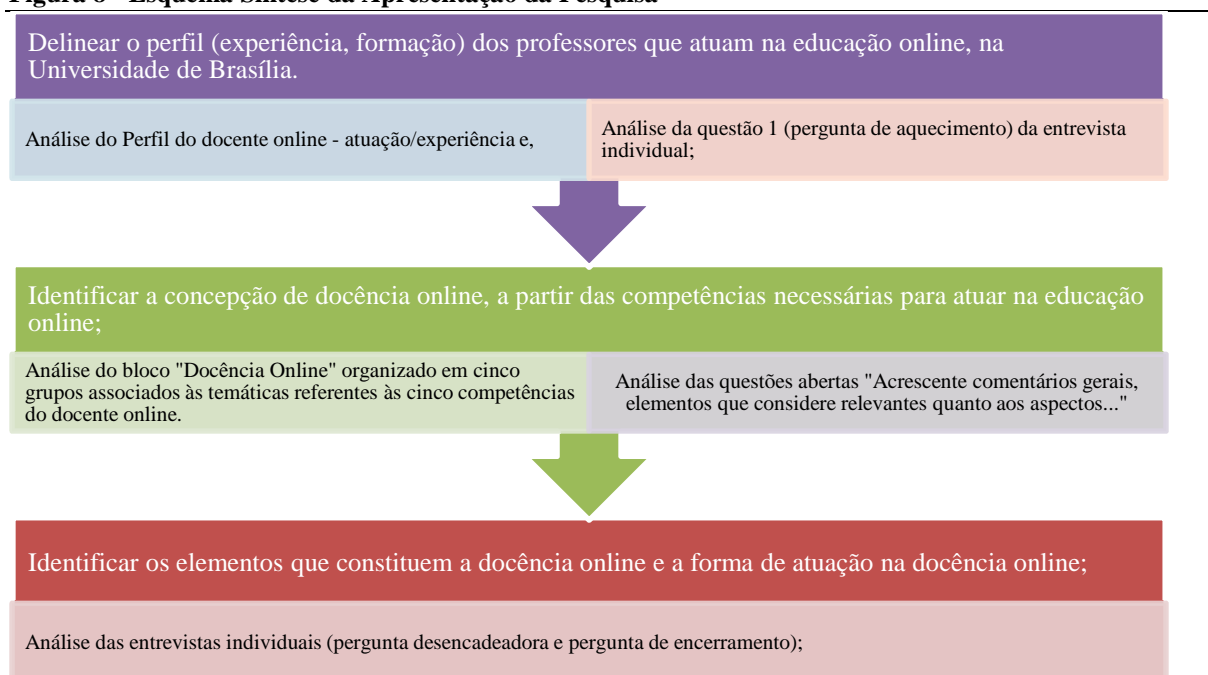
Com esta investigação se buscou “*Investigar a concepção de docência online dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília*”, assim formulou-se a questão de pesquisa “*Qual a concepção de docência online dos professores que atuam na educação online na Universidade de Brasília?*”. Complementarmente, o estudo apoiou-se em três objetivos específicos que serão desenvolvidos ao longo desta sessão apresentando a síntese das principais considerações do estudo.

A motivação para a investigação decorre do processo de envolvimento profissional voltado à educação, principalmente, na Educação Superior a Distância. Essa motivação se intensificou com a realização do mestrado acadêmico com a pesquisa sobre as funções do professor *online* associado ao tutor a distância. Aliada, às motivações profissional e acadêmica, a pesquisa se pautou no contexto de crescimento da educação superior na modalidade a distância no Brasil, bem como evidências quanto à necessidade de estudar a docência dos professores que se utilizam dos processos de comunicação humana mediados por computador na UnB.

Essa pesquisa se apoiou em Morgado (2001, 2005), Teles (2009), Cortelazzo (2009), Silva (2012), Mill (2012), Toschi (2013), Valadares (2011), em primeiro momento, quanto à fundamentação teórica para o estudo, posteriormente, para as análises e apoio teórico às argumentações. Esses pesquisadores tratam a temática docência no escopo da aprendizagem em *e-learning*, dos ambientes de aprendizagem *online*, da docência *online*, da docência virtual, dos ambientes virtuais de aprendizagem e ambientes construtivistas e investigativos.

Quanto ao percurso metodológico se apoiou na pesquisa de natureza qualitativa, combinado com estudo de caso múltiplo, instrumentalizou-se com a aplicação de questionário *online* e entrevistas individuais semiestruturadas, dos quais os dados foram tratados, demonstrados e analisados por meio de processos quantitativos e qualitativos. Contribuíram para a concretização deste estudo 143 professores respondentes do questionário *online*, dos quais vinte professores participaram da etapa de entrevista individual. Representados pelos cursos de Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro, da Universidade de Brasília, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), correspondente às turmas/ano de ingresso UAB1 (2007), UAB2 (2009), UAB3 (2011) e turma UAB4 (2014).

Resumidamente, segue-se com a exposição dos objetivos específicos e respectivas análises.

**Figura 8 - Esquema Síntese da Apresentação da Pesquisa**

Fonte: Elaborada pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

O primeiro objetivo específico ***“Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação online, na Universidade de Brasília”***, norteou-se pela questão ***“Qual o perfil de experiência e formação dos professores que atuam na educação online, na Universidade de Brasília?”***. Deste processo delineou-se o perfil pessoal, perfil de formação acadêmica, perfil profissional, perfil profissional na EaD, a experiência na EaD, a formação na EaD e as motivações relacionadas à EaD.

Extraíu-se dos dados relacionado ao perfil experiência e formação dos professores que é composto, em grande parte, por docentes qualificados quanto à formação e titulação específica nas áreas em que atuam. Em maioria, são professores doutores e estão dentro de uma faixa etária potencialmente ativa em termos profissionais, sendo minoria a faixa etária com idade de aposentadoria. De modo significativo, há professores com maior experiência docente na modalidade presencial do que na EaD. Todavia, parte já realizou formação específica para atuar na EaD, bem como, continua envolvida em ações de EaD junto à instituição. Pelo menos, metade dos professores acreditam que a EaD é um mecanismo eficaz para mediar o processo educativo na universidade.

Complementarmente, nas entrevistas, os professores exprimiram diferentes elementos motivadores para atuar na EaD. Verificou-se as seguintes motivações: aptidão com as tecnologias, casualidade, comprometimento/interesse do estudante, conveniência/interesse



profissional, convergência da metodologia/ferramentas, curiosidade, demanda institucional, valor social/função social da universidade/democratização do acesso, necessidade profissional, possibilidade de pesquisa/conhecimento, potencial formativo da EaD. Entretanto, destaca-se a dimensão valor social/função social da universidade/democratização do acesso. Nessas falas, os professores expressaram a importância da contribuição social da universidade pública a pessoas que, sem a modalidade a distância, talvez nunca tivessem a oportunidade de realizar um curso superior gratuito e de qualidade em locais longínquos do país. Neste sentido, as falas dos entrevistados convergem com os resultados encontrados no questionário *online* quanto à sua escolha em atuar na modalidade a distância. Destaca-se que os professores reconhecem a relevância e papel social da EaD como dispositivo de acesso ao ensino superior e como mecanismo para promover formação de excelência.

No que concerne ao primeiro objetivo à ausência de informações consolidadas acerca do perfil de experiência e formação dos professores foi ponto limitante e que merece atenção por parte da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e das coordenações de curso. Considera-se a ausência de informações consolidadas um ponto crítico, uma vez que a DEGD e os cursos não dispunham de dados organizados acerca do corpo docente que integra os cursos. Entende-se que conhecer o perfil de experiência e formação de professores é essencial para definir ações administrativas e pedagógicas. No âmbito administrativo, é possível apresentar demandas imediatas à instituição no que concerne à carência de profissionais em determinadas disciplinas. Embora, a participação externa, não seja totalmente desconhecida para os órgãos da universidade, por exemplo, com os resultados sabe-se que 47,55% são professores colaboradores, ou seja, são profissionais externos ao quadro docente da universidade. Com esse dado é possível apontar a carência de professores para os cursos.

No âmbito da formação e do conhecimento dos professores, a partir da demanda identificada, se faz necessário pensar em ações de formação. De posse desses dados, é possível definir ações de formações tanto ao nível de iniciação quanto de aprimoramento, uma vez que parte dos professores ou realizaram a primeira formação ou porque necessitam de formação continuada para aquisição de novas competências. A pesquisa apontou que há um pequeno grupo de professores, sem motivo identificado no estudo, que nunca participou de formação específica para a docência *online*, no entanto, atuam na oferta de disciplina. A ausência de formação ou mesmo a resistência à formação são pontos críticos que a universidade precisa olhar com toda atenção, seja para manter ações contínuas ou sensibilizar os docentes da importância da formação para a docência *online*.

O segundo objetivo específico **“Identificar a concepção de docência online, a partir das competências necessárias para atuar na educação online”** orientou-se pela questão de pesquisa **“Que concepção de docente online se constituiu na Universidade de Brasília a partir da regulamentação da modalidade a distância (decreto nº 5.622/2005)?**. Os resultados apontaram a predominância dos aspectos pedagógicos e metodológicos em relação aos aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão. Neste sentido, depreende-se que a concepção de docência *online* dos professores é governada pelos aspectos pedagógicos e metodológicos, possivelmente, fortemente influenciados pela prática docente na modalidade presencial.

Hoje, os professores são convocados a atuar nos dois sistemas de ensino, presencial e a distância. Alguns possuem muitos anos de experiência docente, segurança na condução de suas aulas e ao se depararem com o desafio do ensino a distância, vivem momentos de angústia por não dominar a tecnologia.

No início da formação docente para uso da tecnologia, por vezes, se observa por parte dos professores cursistas uma sensação de “ameaça” por estarem diante de uma nova possibilidade de organização escolar diferente do presencial, que está fortemente introjetada, inclusive nas concepções, práticas e experiências que obteve na sua própria formação. (RAMOS e MEDEIROS, 2010, P.44).

Conquanto os resultados tenham evidenciado que, de modo geral, os professores compreendem a ação docente em consonância às competências necessárias para atuar na docência *online*, os aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão ainda não foram inteiramente compreendidos por todos os professores. Assim, depreende-se que a atuação docente ocorre de modo fragmentado quanto a esses aspectos essenciais à docência *online*.

Resgata-se que os resultados apresentados nesta pesquisa coincidem com a primeira década de implantação da EaD na universidade. Neste sentido, acredita-se que os processos de formação ou mesmo a experiência acumulada com a prática na docência *online*, de algum modo, têm contribuído para a compreensão do papel do professor acerca da docência *online*.

O último objetivo específico **“Identificar os elementos que constituem a docência online e a forma de atuação na docência online”**, guiou-se pelo questionamento **“Que elementos compõem a docência online no âmbito da Universidade de Brasília e de que maneira os professores atuam na docência online?”**. Assim como no segundo objetivo, as falas dos professores exprimiram, com maior ocorrência, comentários sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos quando comparados aos aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão. Conquanto, tenham proferido diferentes explicações na tentativa explicitar os elementos que compõe a sua docência *online*, assim como explicitar como se dava a sua

intervenção na prática a dificuldade para explicá-las foi evidente. Neste sentido, em maioria, as falas não apontaram para um discurso claro, estruturado e sistematizado quanto à concepção ou *design*, tutoria e gestão na EaD.

### **Limitações do Estudo**

Constituiu-se em limitações do estudo a ausência de políticas internas referente ao processo de institucionalização da Educação a Distância na universidade. Comentários acrescentados pelos respondentes e falas dos entrevistados apontaram uma série de aspectos que evidenciaram a não institucionalização da EaD na instituição. Pontuaram a falta de infraestrutura tecnológica, ausência de recursos humanos capacitados para atuar com tecnologias, a precarização do trabalho docente, ausência de ação contínua de formação aos professores que atuam nos cursos a distância, bem como a ausência de matriz orçamentária sendo esses alguns dos aspectos decorrentes da inexistência da institucionalização da EaD na UnB. Neste sentido considera-se que ausência da institucionalização da EaD foi ponto limitante a pesquisa, assim como a falta de adesão de muitos docentes que atuam na EaD na universidade. O resultado desta pesquisa abre caminho para reflexão e sensibilização do órgão gestor e dos docentes da instituição quanto à importância do desenvolvimento de investigações científicas tanto no âmbito da universidade quanto na Educação a Distância e na docência *online*.

### **Importância do Estudo**

A concretização desta investigação apresenta-se como uma “imagem ampliada” acerca da docência *online* nos cursos de licenciatura na Universidade de Brasília. Além de delinear, a partir dos pesquisados, o perfil de experiência e formação dos professores, esta investigação debruçou-se também, em conhecer a concepção dos docentes *online* associado a aspectos de concepção ou *design* (pedagógico, metodológico e tecnológico), tutoria e gestão na EaD.

Assim, a sistematização desse estudo contribui diretamente com a docência *online* realizada no âmbito da Universidade de Brasília, fornece um percurso teórico-metodológico para pesquisas futuras sobre a docência *online* na universidade uma vez que não se encontrou estudos dessa temática na própria universidade. Fornecem subsídios no âmbito da coordenação de curso, coordenação pedagógica e de tutoria para tomadas de decisões no interior do curso. Pode auxiliar nas ações futuras que envolvem a docência *online* na

universidade. Pode fornecer subsídios importantes para se pensar processos formativos para a docência *online* tanto no âmbito da universidade quanto de outras instituições de ensino que atuam com a EaD. Pode contribuir com a educação superior, especialmente, com a Educação Superior a Distância e de forma ampla contribuir com a temática da docência *online* na Educação a Distância brasileira, uma vez que essa temática carece de estudo sistematizado e aprofundado. Conforme apontado por Toschi (2011, p.8) “há muitos textos falando sobre a formação de docente *online* e não sobre a ação do docente *online*”. Acredita-se que a pesquisa também traz essa contribuição quando se buscou apresentar a compreensão dos professores acerca da sua atuação na docência *online*.

Ainda temos um grande contingente de professores a serem formados que fazem parte da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), o que torna a qualificação de professores em serviço uma ação de grande vulto, não somente porque a legislação exige, mas principalmente, porque é necessário mudar a qualidade do desempenho da escola básica.

Portanto, se a educação a distância destaca-se como a mola propulsora para a formação docente no Brasil, muitos aspectos dessa formação deverão ser cuidadosamente planejados e executados, assegurando-se que nessa oportunidade algo de novo de fato ocorra para que não repitamos os modelos arcaicos e compartilhados de formação docente que ocorrem no presencial. (RAMOS e MEDEIROS, 2010, p.45/46).

Além disso, esta investigação pode subsidiar ações para formação para docência *online*, apontar procedimentos para a Educação *Online*, bem como contribuir com a meta de formação de professores prevista no Plano Nacional de Educação<sup>55</sup>, também comentadas por Toschi (2013) e, auxiliar na adequação de políticas públicas no âmbito da formação de professores e da EaD.

Por último, recomendamos a realização de investigações sistemáticas sobre a percepção do ambiente virtual segundo as crenças e hábitos dos professores, o que poderá contribuir para o desenho de novas formas de planejamento da formação docente, por estimular a compreensão do que representam a sala de aula virtual, os recursos e as atividades para o professor concreto. (RAMOS e MEDEIROS, 2010, p.61).

Em síntese, este estudo pode contribuir com a sistematização da compreensão dos professores acerca dos aspectos de concepção ou *design* (pedagógico, metodológico e tecnológico), tutoria e gestão na EaD. Deste modo, converge com a indicação enunciada por Ramos e Medeiros.

---

<sup>55</sup> <http://pne.mec.gov.br/> e <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>

## Palavras Finais

Muitos professores do ensino convencional já utilizam mecanismos da docência *online* nas aulas presenciais, sejam fazendo listas de discussão com seus alunos, tendo blogs das disciplinas, abrindo ambientes de aprendizagem para ampliar os contatos do grupo, como também os profissionais desenvolvedores de AVA têm buscado a cada dia, incorporar neles o que é bom da docência presencial, sendo sensíveis aos contatos e alertas dos educadores e de pedagogos que estão compondo as equipes dos cursos a distância. Isso tende a ser bom para todos. (TOSCHI, 2013, p. 42).

Seguramente a apropriação dos mecanismos da docência *online* tem contribuído para o desenvolvimento de novas práticas docentes, assim como favorece a convergência entre as modalidades contribuindo assim para o enriquecimento do processo educativo. Não se discute que a apropriação e intercâmbio de novas possibilidades pedagógicas e metodológicas são significativamente positivos para qualificar o processo educativo. Contudo, não se pode desconsiderar que “apesar da ideia de que muitas das competências são comuns ao ensino presencial e ao ensino distância, a verdade é que sua transposição para o ensino *online* não é linear” (MORGADO, 2001, p. 136), ao contrário, trata-se de um processo que envolve certa complexidade e pode demandar muito mais trabalho que a modalidade presencial, além de competências diferenciadas que nem sempre são exigidas para a modalidade presencial.

Neste sentido faz se necessário (re)significar o papel do professor que atuará na docência *online*, uma vez que a sua atuação, dependendo do modelo institucional e pedagógico, se dará em diferentes instâncias e ações. Valadares (2011, p. 141) explica que “as competências que se exigem ao professor de ensino a distância transcendem as que classicamente são exigíveis no ensino presencial”, ademais, quando o processo educativo se constituirá por meio de sala de aula virtual.

*A sala de aula virtual* não é uma réplica da sala de aula presencial, nem sua simulação, mas um novo contexto de ensino-aprendizagem com regras e características próprias. Trata-se de um cenário sócio-técnico que possibilita a criação de contextos de ensino-aprendizagem particulares, com características específicas apoiado em pressupostos que derivam das características e potencialidades do *médium*, da ferramenta tecnológica e das concepções de natureza pedagógica. No seu conjunto configuram e definem um quadro a partir do qual é possível para a construção de uma sala de aula específica. (MORGADO, 2005, p. 97).

Retoma-se que a docência *online* surge na sociedade tecnológica, mas traz como referência os saberes da docência presencial. Todavia, a docência *online* demanda que novos saberes sejam acrescentados, mas, sobretudo que o papel do professor *online* aproprie-se de

papéis e funções que são inseparáveis de competências essenciais. Valadares (2011) enuncia os aspectos de concepção ou *design* como essenciais (competências sobre o conteúdo a ensinar, competências metodológicas e tecnológicas), assim como, as competências de tutoria e competências de gestão, coordenação ou de administração. Ao mesmo tempo, essas competências inscrevem-se às quatro funções enunciadas por Morgado (2001), Teles (2009), com referência em outros estudos, na função pedagógica, função gerencial, função social e função de suporte técnico. Deste modo, o professor para atuar na docência *online*, de um lado, deverá apresentar um conjunto de competências, e de outro, desempenhar papéis e funções que estão fortemente relacionados às competências exigidas. Nesta perspectiva, a docência *online* compõe-se em um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas que envolvem a atuação docente.

Considerando que os resultados desta investigação apontaram:

- que a concepção de docência *online* dos professores é governada pelos aspectos pedagógicos e metodológicos, possivelmente, influenciados pela prática docente advinda da sala de aula presencial;
- que os aspectos tecnológicos, de tutoria e de gestão apresentam certa fragilidade, uma vez que não foram plenamente compreendidos por todos os professores e que esse lapso contribui para a fragmentação da atuação docente na docência *online*;
- e que, embora os professores tenham enunciado diversas explicações na tentativa de esboçar a visão de docência *online*, notou-se claramente a dificuldade dos professores entrevistados em explicitar os elementos que compõe a sua docência *online*, assim como, explicar como se dava a sua intervenção na prática.

Neste sentido, sugere-se ações de formação direcionada aos aspectos de concepção ou *design* (pedagógico, metodológico e tecnológico), tutoria e gestão na EaD, com o intuito de fornecer subsídios necessários para a formação plena na docência *online*. Entende-se como necessário a continuidade de ações de formação no âmbito da universidade.

Silva (2010) explica que,

Estruturar a prática pedagógica para a educação *online* é antes de qualquer coisa arquitetar um desenho didático como o que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção de conhecimento na sala de aula *online*. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador *online*, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes *online* de aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 219).

Nesta perspectiva e com intuito de associar os aspectos de concepção ou *design*, tutoria e gestão, sugere-se que se considerem três perspectivas de formação: a fundamentação teórica, a customização de plano para a docência *online* e a realização de oficinas/*workshop* de práticas. A perspectiva da fundamentação teórica, de modo transversal, poderá perpassar todos os aspectos que são necessários à docência *online*, mas, sobretudo, os aspectos que envolvem a etapa de concepção, por meio do desenho didático, segundo Silva (2010, p. 219), “é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação *online* como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa”.

A perspectiva prática deve subsidiar tanto a customização de plano para a docência *online* quanto à realização de oficinas “Hora de Praticar” e *workshop* de práticas para aquisição de novos conhecimentos quanto às ferramentas. Ressalta-se que as ações voltadas aos aspectos de concepção ou *design*, tutoria e gestão não se pode dar de modo linear, rígido e estanque, ao contrário, conforme expõe Silva,

O desenho didático pode apresentar-se como rede e não como rota. Pode oferecer um conjunto de territórios a explorar. Não uma histórica a ouvir, mas um conjunto intrincado, labiríntico, hipertextual de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências, modificações. Dispõe entrelaçados os fios da teia como múltiplos percursos para conexões e expressões com os quais o docente e os cursistas possam contar no ato de manipular as informações e construir colaborativamente o conhecimento. (SILVA, 2010, p. 230).

Sublinha-se que o próprio ambiente de prática do professor pode ser considerado um espaço fértil e profícuo para que ele re(elabore) e repense suas ações, neste sentido a ação de formação deve lançar mão das práticas que já ocorrem para que os professores possam (re) construir e refletir sobre o planejamento didático.

A formação dos professores em ambientes de aprendizagem on-line deve se dar considerando os espaços de suas práticas de estudos e aprendizagem como o lugar da ação-reflexão-ação, para que eles consigam mais do que saber usar as tecnologias de maneira adequada ao seu processo de aprendizagem, usar a tecnologia numa postura crítica e reflexiva empregando o próprio fazer como aluno para refletir como docente. (RAMOS e MEDEIROS, 2010, p.47).

Ademais, sugere-se a realização de novas investigações acerca da docência *online* na Universidade de Brasília, uma vez que esse estudo poderá ser ponto de continuidade para outras pesquisas que envolvem a educação *online* na UnB. Nesse entendimento e com a intenção de contribuir sugere-se ainda, que as ações de formação tenham em conta os itens

elencados nos quadros a seguir, mas adverte-se que os itens pontuados não são exatamente fixos e definitivos aos respectivos aspectos, nem tampouco estão prontos e determinados. Todavia, foram elaborados e (re)organizados apoiado no referencial teórico desta investigação.

**Quadro 55 - Aspectos de Concepção e Design**

<i>Aspectos de Concepção e Design</i>		
<u><i>Aspectos Pedagógicos</i></u>	<u><i>Aspectos Metodológicos</i></u>	<u><i>Aspectos Tecnológicos</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ter domínio dos conteúdos que ministrará</li> <li>✓ Formular objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática</li> <li>✓ Selecionar conteúdos a serem ministrados</li> <li>✓ Organizar e sequenciar conteúdos (unidades didáticas) com objetivos claros e realizáveis</li> <li>✓ Elaborar material didático (textos didáticos)</li> <li>✓ Elaborar material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino)</li> <li>✓ Utilizar meios e recursos auxiliares adequados e da forma mais favorável ao estudante</li> <li>✓ Propor situações de aprendizagem de forma adequada</li> <li>✓ Problematizar situações de ensino</li> <li>✓ Elaborar processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar a aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dimensionar os conteúdos selecionados</li> <li>✓ Selecionar diferentes recursos midiáticos</li> <li>✓ Dimensionar prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas)</li> <li>✓ Ter domínio das ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem</li> <li>✓ Utilizar diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos</li> <li>✓ Dimensionar as atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras)</li> <li>✓ Planejar metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar e explorar os recursos do ambiente virtual de aprendizagem</li> <li>✓ Empregar atividades do ambiente virtual de aprendizagem</li> <li>✓ Selecionar ferramentas de interação para a disciplina <i>online</i></li> <li>✓ Selecionar <i>software</i> para aprendizagem do estudante</li> <li>✓ Orientar os estudantes para superar as dificuldades técnicas</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Em síntese, os aspectos elencados no quadro apresentado, assim como, os respectivos itens correspondem às ações que são demandas ao docente *online* para a concepção e *design* de uma disciplina ou um curso *online*. Combinado a esses aspectos o professor também deverá apresentar competências científicas. Destaca-se que esses aspectos assumem papel primordial na docência *online*, uma vez as ações do planejamento didático antecedem a ação



docente e, que será por meio do desenho didático que o professor irá traçar todo o percurso teórico-metodológico do processo ensino-aprendizagem.

No quadro a seguir apresentam-se os aspectos de tutoria e gestão, tão importantes como os de concepção e *design*.

**Quadro 56 - Aspecto de Tutoria e Gestão**

<u>Aspectos de Tutoria</u>	<u>Aspectos de Gestão, Administração e Coordenação</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar instrução/perguntas diretas</li> <li>✓ Fazer referências a modelos ou exemplos</li> <li>✓ Aconselhar e oferecer sugestões aos estudantes</li> <li>✓ Estimular a autorreflexão e provocar os estudantes a repensar suas ações</li> <li>✓ Orientar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações</li> <li>✓ Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias</li> <li>✓ Oferecer <i>feedback</i> e congratulações pelas contribuições na discussão <i>online</i></li> <li>✓ Estabelecer tempo de resposta e dou <i>feedbacks</i> rápidos aos estudantes</li> <li>✓ Dinamizar o fórum de discussão, costurar e valorizar os comentários dos estudantes?</li> <li>✓ Fomentar um ambiente de fácil comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coordenar e gerenciar equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial)</li> <li>✓ Gerenciar a sala de aula virtual</li> <li>✓ Administrar as discussões e os trabalhos em grupos</li> <li>✓ Gerenciar as ações dos estudantes</li> <li>✓ Elaborar e acompanhar as etapas de planejamento da disciplina</li> <li>✓ Acompanhar e gerenciar a parte administrativa-acadêmica da disciplina</li> <li>✓ Elaborar e acompanhar a produção de material didático</li> <li>✓ Orientar os estudantes para atividades em grupos</li> <li>✓ Acompanhar os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem</li> <li>✓ Coordenar e gerenciar as ações da equipe de trabalho</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da tese "Docência *Online* na Educação Superior" Amaro (2015)

Os aspectos de tutoria e gestão exigidos, com maior frequência, no decorrer da atuação do professor são tão importantes quanto os aspectos de concepção e *design*. Os aspectos de tutoria exigem, sobretudo, o exercício da função pedagógica e social com ações voltadas à facilitação e mediação pedagógica. Os aspectos de gestão, igualmente, importante aos demais, perpassa a atuação do professor deste o processo de concepção da proposta didática, até a coordenação de equipe, gestão das ações dos estudantes, assim como a gestão da sala de aula virtual. Neste sentido, os aspectos elencados são partes entrelaçadas de um conjunto de ações necessárias à docência *online* e que as instituições de ensino devem investir de modo constante em programas de capacitação continuada para formação de novos docentes *online* e aprimoramento daqueles que já atuam.

A realização deste estudo se deu a partir do contexto do crescimento da educação superior brasileira, especialmente, da Educação a Distância, bem como da necessidade de se estudar os processos de docência mediados por tecnologias. Todavia, esta pesquisa finaliza em um período de forte crise política e de cenário financeiro<sup>56</sup> pouco promissor para 2016<sup>57</sup>. Apesar da forte crise financeira que assola a educação brasileira neste momento, permanece a expectativa de que o país supere esse momento crítico e que os próximos anos sejam de retomada de crescimento, especialmente, a educação brasileira.

Por fim, encerra-se neste último parágrafo o relatório deste estudo, mas não as motivações e inquietações da pesquisadora acerca das diferentes dimensões que envolvem a docência *online*. Almeja-se que esta investigação seja referência para novas pesquisas acerca da docência *online* permitindo novos olhares e reflexões.

---

<sup>56</sup> <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/campanha-pede-recursos-para-universidade-aberta-do-brasil>

<sup>57</sup> Governo anuncia cortes de R\$ 26 bilhões no Orçamento de 2016 (Agência Brasil). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-09/governo-anuncia-cortes-de-r-26-bilhoes-no-orcamento-de-2016>

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Distance learning: concepts and history in Brazil and in the world. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 10, n. 21, p. 84–92, 2011.

AMARO, R. ; BAXTO, W. **A Sala de Aula Virtual e a Organização do Trabalho Pedagógico**. In: VII Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2011 - Perspectivas de Inovação. Edição do Centro de Competência da Universidade do Minho. Braga: Portugal. 2011. v. Único. p. 1583-1593.

AMARO, R. **Mediação pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

AMORIM, M. A. F.; BORGES, A. G. A. **A Polidocência em EAD On-line: Contribuições do Professor Colaborador no Curso de Pedagogia**. In: *Aprendizagem Online - Atas Digitais do III Congresso Internacional das TIC na Educação*. Lisboa: 2014. p. 482–488.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia. De la teoría a la práctica**. 2ª ed. Espanha: Ariel, 2002.

BARBOSA, A. C. L. S. **Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line**. 2008. 316 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 4ª edição ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

BERNARDO, V. **Educação a Distância**. Fundamentos e guia metodológico. Disponível em: <<http://www.virtual.epm.br/home/resenha.htm#historico>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRASIL. Agência Brasil - Empresa Brasil de Comunicação. **Educação a distância cresce mais que a presencial**. Disponível em: <<http://goo.gl/Us3UOc>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://goo.gl/xzLLh0>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior - Resumos Técnicos. Disponível em: <<http://goo.gl/fEhaCx>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas no Ensino Superior Crescem 5,7%**. Disponível em: <<http://goo.gl/cAypz6>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&catid=355&Itemid=230](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&catid=355&Itemid=230)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 nov. 2015.

CAMAS, N. P. V. et al. **Professor e Cultura Digital: Reflexão Teórica Acerca dos Novos Desafios na Ação Formadora para nosso Século**. Disponível em: <<http://goo.gl/uZtuKp>>. Acesso em: 20 maio. 2014.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia na Educação**. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Tecnologia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2014.

CORTELAZZO, I. B. C. **Docência em ambientes de aprendizagem online**. 1 ed. Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Disponível em: <<http://goo.gl/55bYGE>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

FERREIRA, M. C. A. Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras *online*. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FERREIRA, M. C. A.; COELHO, M. G. P. Percursos e percalços pedagógicos/comunicacionais da docência *online* da educação superior. **e-spacio UNED**. Madri, abr. 2008. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19960&dsID=VIR154-Alves.pdf>>. Acesso em: 5 maio. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, A. L. A. FERNANDES, M. L. B. **Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

HOLANDA, V. R.; PINHEIRO, A. K. B.; PAGLIUCA, L. M. F. Aprendizagem na educação *online* : análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 406–411, 2013.

LIMA, I. S.; SOUZA, K. F. B.. **Contribuições do cristianismo no desenvolvimento da Educação a Distância**. Disponível em: <[http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/9/93/Irenilda\\_de\\_Souza\\_Lima\\_e\\_Kelma\\_Beltrao.pdf](http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/9/93/Irenilda_de_Souza_Lima_e_Kelma_Beltrao.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2014.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

MATTAR, J. **A Educação a Distância e as tendências do segmento**. Disponível em: <<https://goo.gl/CwIVtS>>. Acesso em: 3 Nov. 2015.

MATTAR, J. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MATTAR, J. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MENDES, A. Q. MORGADO, L. AMANTE, L. comunicação Mediatizada por computador e educação *online*: da distância a proximidade. In: **Educação Online: Cenário, Formação e Questões Didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 384.

MICHAELIS. **Dicionário de Português Online**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 24 maio. 2014.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.

MOODLE/UFBA. Oficina de Moodle *online* - **Projeto Formação de professores para a docência online**. Disponível em <<http://goo.gl/kUzBuW>>. Acesso em: 03 de nov. 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância - uma visão integrada**. Galman, R, tradutor. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAIS, A. V. **Implementação de um ambiente computacional para ensino a distância**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Automação) Campus de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2007. Disponível em <<http://goo.gl/tgf5oT>>. Acesso em: 03 de nov. 2015.

MORAN, J. **Contribuições para uma Pedagogia da Educação On-Line**. Disponível em: <<http://goo.gl/UQmMst>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

MORGADO, L. Novos Papéis para o professor/Tutor na Pedagogia *Online*. In: **Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um Paradigma para Professores do Século XXI**. Lisboa: 2005, p. 95-120.

MORGADO, L. **O Papel do Professor em Contextos de Ensino “Online”: Problemas e Virtualidades**. Discursos Língua, Cultura e Sociedade, III Série, Nº Especial. Perspectivas em Educação - Departamento de Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Aberta. p. 125–138, jun. 2001.

MUNDIM, K. C. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafio. In: SEED-MEC. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília: 2006, p. 119-126.

NASCIMENTO, D. A. **Concepções de professores da Academia de Polícia Militar de Brasília acerca do aluno policial militar**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NETO, L. **Ensino a distância: matrículas vão de 5 mil para 1 milhão em 10 anos**. Disponível em: <<http://goo.gl/I2C05U>>. Acesso em: 3 Nov. 2015.

PELIANO, J. C. P. **A Importância da Educação para o Novo Modo de Produção do Conhecimento**. Disponível em: <<http://goo.gl/u3apks>>. Acesso em: 20 maio. 2014.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Educação Superior a Distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, junho de 2010, p. 65-90.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**, São Paulo, v. III, setembro 1997, p. 5-14.

PRENSKY, M. **Nativos digitais , Imigrantes digitais**. Disponível em: <<http://goo.gl/kRGKi6>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/educação>>. Acesso em: 24 maio. 2014.

PUNTES, R. V. AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. **Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Educar. Curitiba (PR). N.34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR.

RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Educação Superior a Distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, junho de 2010, p. 37-64.

ROSÁRIO, L. S. C. DO; MOREIRA, A. Competências do professor para o ensino *online*: análise de um curso de capacitação de docentes em EaD. **CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro**, p. 115–131, jul. 2015.

SANTOS, E. **Educação Online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura** (Universidade do Minho, Ed.) Braga: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/GQm6hN>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Brasília: **Em aberto**, ano 16, n. 70, p.17-27, abr./jun. 1996.

SILVA, M. (Org.) **Formação de Professores para Docência Online**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, M. Desenho Didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência *online*. In: **Educação Online: Cenário, Formação e Questões Didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 384.

SILVA, M. Formação de Professores para Docência *Online*. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em <<http://goo.gl/rvHIEW>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SILVA, M. G. Moura. MALHEIRO, J. M. S. **Os Saberes Docentes para uma Prática Eficiente: A Perspectiva do Professor-Formador em Relação ao Aluno-Professor de Matemática**. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.13; 2011 Pág. 1653/1663.

SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. **Educação online** - cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, V. L. M. **Manual: Como Elaborar um Questionário**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. DA. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

TELES, L. A Aprendizagem por e-Learning. In: LITTO, FREDRIC MICHAEL; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Brasil, Pearson Education do, 2009. 72-80.

TOSCHI, M. S. **A Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - Relatório Acadêmico Pós-Doutorado**. Brasília: Universidade de Brasília. 2011.

TOSCHI, M. S. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**. ANPAE, 2011. Disponível em: < <http://goo.gl/P46cAx>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

TOSCHI, M. S. Políticas de EAD – limites e perspectivas. In: TOSCHI, M. S. (Org). **Docência nos Ambientes Virtuais de aprendizagem Múltiplas Visões**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. 2013.

VALADARES, J. **Teoria e prática de Educação a Distância**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA À DEG/UNB**

Brasília-DF, abril de 2014.

À Diretoria de Ensino de Graduação a Distância - DEG/UnB

Coordenação Geral da UAB/UnB

Profª Drª Nara Maria Pimentel

Assunto: Solicitação de Consentimento para realização de Pesquisa Científica

Prezada Diretora,

Em virtude do interesse no desenvolvimento de pesquisa acerca da docência *online* juntos aos professores que atuam na Universidade de Brasília, especialmente nos cursos de licenciatura, no período de 2007 a 2014, solicita-se o consentimento dessa coordenação quanto à realização da pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Busca-se investigar *a concepção de docência online dos professores que atuam na Educação online na Universidade de Brasília*, pela relevância e a ausência de estudos voltados às questões relacionadas à função exercida pelo professor em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Pretende-se como estratégia da pesquisa aplicar questionário (anônimo) via correio eletrônico (googledoc) e entrevista semiestruturada, junto aos professores que ofertam disciplinas em AVA na UnB. O escopo da pesquisa se desenvolverá nos cursos de licenciatura a distância: a) Artes Visuais; b) Biologia; c) Educação Física; d) Geografia; e) Letras; f) Música; g) Pedagogia e h) Teatro, correspondente as turmas UAB1, UAB2 e UAB3.

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Autorizo a realização da pesquisa mencionada acima.

---

Rosana Amaro (Doutoranda)  
rosanaead@unb.br

---

Prof. Dr. Lucio França Teles (Orientador)  
lucioteles@unb.br



## APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

Brasília-DF, abril de 2014.

À Coordenação do Curso de Licenciatura em [curso] a distância  
[Nome do Coordenador(a)]

Assunto: Solicitação de Consentimento para realização de Pesquisa Científica

Prezado (a) Coordenador (a),

Em virtude do interesse e desenvolvimento de pesquisa científica acerca da docência *online* dos professores que atuam na Universidade de Brasília, nos cursos de licenciatura, do período de 2007 a 2014, solicitamos o consentimento dessa coordenação para realização da pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Para a pesquisa busca-se investigar *a concepção de docência online dos professores que atuam na Educação online na Universidade de Brasília*. Diante da temática Docência *Online* nos cursos a distância entendemos que a pesquisa torna-se relevante, tendo em vista os poucos estudos evidenciados sobre as questões relacionadas à função do professor exercida em ambiente virtual de aprendizagem.

Pretende-se como estratégia da pesquisa realizar, junto aos professores participantes das ofertas de disciplinas a aplicação de questionários (anônimo) via correio eletrônico (googledoc) e, posteriormente contactá-los para entrevista. O escopo da pesquisa será desenvolvido nos oito cursos de licenciatura a distância: a) Artes Visuais; b) Biologia; c) Educação Física; d) Geografia; e) Letras; f) Música; g) Pedagogia e h) Teatro, correspondente as turmas UAB1, UAB2 e UAB3.

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

---

Rosana Amaro (Doutoranda)  
rosanaead@unb.br

---

Prof. Dr. Lucio França Teles (Orientador)  
lucioteles@unb.br

## APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAR DA ETAPA DE VALIDAÇÃO

Pesquisa Docência Online (Questionário Piloto) Pre\_Testes\_setembro x

Rosana Amaro <docenciaonlineunb@gmail.com> 29/09/14

Caras Professoras e Prof.:

Em virtude da etapa de preparação para a coleta de dados gostaria de contar com a participação da Banca de Qualificação, enquanto Grupo de Especialistas, para apreciar, criticar e validar o questionário que será submetido aos sujeitos da pesquisa a partir dos primeiros dias de outubro.

O questionário está organizado em blocos: TCLE (p.1), Perfil do Docente *online* (p.2 e 5) e Docência *Online* (p. 3 e 4).

Abaixo estão os objetivos relacionados ao questionário:

- Delinear o perfil (experiência, formação) dos professores que atuam na educação *online*, na Universidade de Brasília.
- Identificar a concepção de docência *online*, a partir das competências necessárias para atuar na educação *online*;

Para que eu possa avançar nessa etapa de validação e início da coleta de dados gostaria de ter o retorno, se possível, até quarta-feira, (01/10), para proceder nas correções e ajustes indicados. Os comentários poderão ser enviados em resposta a esse e-mail que foi criado especialmente para a aplicação da pesquisa.

Antecipadamente agradeço a atenção!

**Assunto:** Convite para participar de Pesquisa - Docência Online

Caro(a) Professor(a),

Sou Rosana Amaro, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - FE UnB, na linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles. Em virtude do desenvolvimento da pesquisa de doutorado gostaria de convidá-lo (a) para responder às questões que integram a investigação "Docência Online: um estudo na Educação Superior".

O desenvolvimento desta pesquisa junto aos professores, conta com o consentimento da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância – DEG UnB. A pesquisa busca compreender a concepção de docência online dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília, e neste sentido a participação de professores e tutores será de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa na Universidade de Brasília.



**Para participar, acesse o link:**

[https://docs.google.com/forms/d/1eC8eDYuO22ZAJh16-zQbNcBbu\\_K0dcuiYMxdMqUyjs4/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1eC8eDYuO22ZAJh16-zQbNcBbu_K0dcuiYMxdMqUyjs4/viewform)

Antecipadamente agradeço a sua valiosa contribuição! Fico a disposição para qualquer esclarecimento.

Rosana Amaro - Doutoranda em Educação - FE/UnB

**APÊNDICE D – CONVITE PARA RESPONDER A PESQUISA DOCÊNCIA ONLINE**

Convite para responder a Pesquisa "Docência Online" Convites\_emails x  



**Rosana Amaro** <docenciaonlineunb@gmail.com>

04/10/14



para Cco:



Caro(a) Professor(a),

Sou Rosana Amaro, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - FE UnB, na linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles. Em virtude do desenvolvimento da pesquisa de doutorado gostaria de convidá-lo (a) para responder às questões que integram a investigação "Docência *Online*: um estudo na Educação Superior".

O desenvolvimento desta pesquisa junto aos professores, conta com o consentimento da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância – DEG UnB. A pesquisa busca compreender a concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília, e neste sentido a participação de professores e tutores será de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa na Universidade de Brasília.

Para fins de organização do período de aplicação da pesquisa aguardamos seu retorno até 13/10. Se desejar informações complementares entre em contato com Rosana Amaro pelo email ([docenciaonlineunb@gmail.com](mailto:docenciaonlineunb@gmail.com)).

**Para participar, acesse o link abaixo ou copie e cole em seu navegador:**

- <http://goo.gl/forms/ZZp7pexhWs>

Antecipadamente agradeço a sua valiosa contribuição! Fico a disposição para qualquer esclarecimento.

Rosana Amaro - Doutoranda em Educação - FE/UnB

---

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Entrevista

Caro (a) Professor(a),

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da etapa de entrevista do projeto de doutorado “Docência *Online*: um estudo na Educação Superior”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - FE UnB, na linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles. O desenvolvimento da pesquisa conta com o consentimento da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância – DEG UnB.

A pesquisa busca investigar a concepção de docência *online* dos professores que atuam na modalidade a distância na Universidade de Brasília. O (A) Senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes do início da entrevista e, lhe assegura-se o rigoroso sigilo, omitindo-se quaisquer informações que permitam identifica-lo (a).

A sua participação ocorrerá por meio de entrevista gravada em áudio e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora. O encontro se realizará mediante a confirmação do pré-agendamento, via correio eletrônico, na data previamente acordada entre o (a) entrevistado (a) e a entrevistadora. O tempo estimado para a entrevista está entre 10 a 20 minutos. Esclarece-se ao senhor (a) que poderá se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe apresente constrangimento, bem como poderá desistir de participar da entrevista a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária e sem qualquer ônus por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Brasília podendo se desdobrar em diferentes produções, em decorrência da pertinência da temática. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador. Neste sentido, sua participação é de fundamental importância para o desenvolvimento da presente pesquisa na Universidade de Brasília.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com o Prof. Dr. Lúcio França Teles pelo *e-mail*(lucioteles@unb.br). Ademais, se desejar informações complementares, solicita-se que entre em contato com Rosana Amaro pelo *e-mail*(docenciaonlineunb@gmail.com).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014

---

Nome/assinatura

---

Rosana Amaro  
Pesquisador Responsável

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO – PESQUISA DOCÊNCIA ONLINE



### Pesquisa Docência Online

\*Obrigatório

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a),

Agradecemos a sua disponibilidade para participar da pesquisa. Ressaltamos a importância de sua participação para elucidar aspectos referentes ao estudo da Docência Online na Universidade de Brasília.

Para fins de elucidação, informamos que as suas respostas serão tratadas com absoluto sigilo e omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante dos esclarecimentos, aceita voluntariamente responder este questionário? \*

- Sim  
 Não

Informe seu email. \*

Esse item tem por finalidade exclusiva apenas gerenciar a aplicação do questionário online.

exemplo@email.com

Continuar »

 20% concluído

## Pesquisa Docência Online

\*Obrigatório

### Perfil do docente online

Qual é o seu cargo/função atual na Universidade de Brasília? \*

- Professor do quadro efetivo da universidade
- Professor Substituto
- Outro:

Na graduação a distância, na Universidade de Brasília, pela Universidade Aberta do Brasil, em qual função atuou? \*

(se você atuou como tutor a distância e Pesquisador I ou II, priorize a função de Professor Pesquisador em sua resposta). Pesquisador I (experiência de 03 (três) anos no magistério superior) ou Pesquisador II (experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação à programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado).

- Professor Pesquisador I
- Professor Pesquisador II
- Tutor a Distância

Em qual curso você trabalha atualmente e/ou trabalhou como professor na modalidade a distância? \*

(Se necessário, assinale mais de uma alternativa).

- Artes Visuais
- Biologia
- Educação Física
- Geografia
- Letras
- Música
- Pedagogia
- Teatro
- Outro:

**Vinculado à Universidade de Brasília, em qual oferta você atuou? \***

(Se necessário, assinale mais de uma alternativa).

- UAB1 (ingresso da turma 2007)  
 UAB2 (ingresso da turma 2009)  
 UAB3 (ingresso da turma 2011)  
 UAB4 (ingresso da turma 2014)  
 Outro:

**Você possui outras experiências em Educação a Distância, além do trabalho na UnB? \***

(Estudante de cursos EaD, Tutor a Distância, Tutor Presencial, Professor, Coordenador de Curso, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Tutoria, Coordenador de Polo).

- Não, minha experiência foi unicamente pela UnB.  
 Sim, tenho outras experiências.

**Em qual função? \***

(Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

- Estudante de curso EaD  
 Tutor a Distância  
 Tutor Presencial  
 Professor Pesquisador  
 Coordenador de Tutoria  
 Coordenador Pedagógico  
 Coordenador de Curso  
 Coordenador de Polo  
 Outro:

**Qual é a sua experiência, em anos, como professor no ensino superior, na modalidade presencial? \***

- Sem experiência  
 Menos de 1 ano  
 De 01 - 02 anos  
 De 03 - 05 anos  
 De 06 - 09 anos  
 Mais de 10 anos

« Voltar

Continuar »

 40% concluído

## Pesquisa Docência Online

\*Obrigatório

### Docência Online (Aspectos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos)

Em relação aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino. \*

(1) Nunca, (2) Raramente, (3) Às vezes, (4) Frequentemente (5) Sempre.

	1	2	3	4	5
Apresento domínio dos conteúdos que ministro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulo objetivos de aprendizagem para a disciplina e por unidade didática?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleciono conteúdos a serem ministrados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizo e sequencio os conteúdos (unidades didáticas) com objetivos claros e realizáveis?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro material didático (textos didáticos)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro material de apoio/orientação (Guia de Estudo e/ou Plano de Ensino)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo meios e recursos auxiliares adequados e da forma mais favorável ao estudante?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proponho situações de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problematizo situações de ensino?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro processos avaliativos e não avaliativos que permitam diagnosticar se o aluno aprendeu?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos de ensino.



### Em relação aos aspectos metodológicos. \*

(1) Nunca, (2) Raramente, (3) Às vezes, (4) Frequentemente (5) Sempre.

	1	2	3	4	5
Dimensiono os conteúdos selecionados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleciono diferentes recursos midiáticos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensiono os prazos (tempo de estudo e realização das atividades propostas)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domino as ferramentas (recursos midiáticos) necessárias ao processo ensino-aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo diferentes recursos midiáticos como forma de potencializar a aquisição de conhecimentos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dimensiono as atividades propostas (fóruns, questionários, tarefas, entre outras)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejo metodologias de trabalhos em grupos e de atividades individuais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto aos aspectos metodológicos.

### Em relação aos aspectos tecnológicos. \*

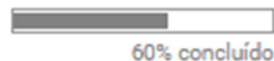
(1) Nunca, (2) Raramente, (3) Às vezes, (4) Frequentemente (5) Sempre.

	1	2	3	4	5
Utilizo e exploro os recursos do ambiente virtual de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emprego as atividades do ambiente virtual de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleciono ferramentas de interação para a disciplina online?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleciono software para aprendizagem do estudante?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oriento os estudantes para superar as dificuldades técnicas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto os aspectos tecnológicos.

« Voltar

Continuar »



## Pesquisa Docência Online

\*Obrigatório

### Docência Online (Aspectos relativos à Tutoria e Gestão)

Em relação aos aspectos de tutoria \*

(1) Nunca, (2) Raramente, (3) Às vezes, (4) Frequentemente (5) Sempre.

	1	2	3	4	5
Realizo instrução/perguntas diretas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço referências a modelos ou exemplos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aconselho e ofereço sugestões aos estudantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulo a autorreflexão e provooco os estudantes a repensar suas ações?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oriento os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sugiro que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofereço feedback e congratulações pelas contribuições na discussão online?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabeleço tempo de resposta e dou feedbacks rápidos aos estudantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamizo o fórum de discussão, costuro e valorizo os comentários dos estudantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomento um ambiente de fácil comunicação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto aos aspectos relativos à tutoria.

### Em relação aos aspectos de gestão, de coordenação ou de administração \*

(1) Nunca, (2) Raramente, (3) Às vezes, (4) Frequentemente (5) Sempre.

	1	2	3	4	5
Coordeno e gerencio equipe de trabalho (tutoria a distância/presencial)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerencio a sala de aula virtual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administro as discussões e os trabalhos em grupos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerencio as ações dos estudantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro e acompanho as etapas de planejamento da disciplina?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho e gerencio a parte administrativa-acadêmica da disciplina?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro e acompanho a produção de material didático?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oriento os estudantes para atividades em grupos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho os processos avaliativos e não avaliativos que visam atender às situações de aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordeno e gerencio as ações da equipe de trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acrescente comentários gerais, elementos que considere relevantes quanto aos aspectos de gestão, de coordenação ou de administração

« Voltar

Continuar »

80% concluído



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

## Pesquisa Docência Online

\*Obrigatório

### Perfil do docente online

Quanto tempo você tem de experiência na docência online? \*

- Menos de 1 ano
- De 01 - 02 anos
- De 03 - 05 anos
- De 06 - 09 anos
- Mais de 10 anos

Em quantas disciplinas você já trabalhou como professor na EaD? \*

- 1 disciplina
- 2 disciplinas
- 3 disciplinas
- 4 ou mais disciplinas

Durante a preparação/oferta de uma disciplina na EaD, quantas horas semanais, aproximadamente, você se dedica ao trabalho? \*

- Menos de 5 horas
- De 6 a 10 horas
- De 11 a 20 horas
- De 21 a 40 horas
- Acima de 40 horas

Qual é a sua faixa etária? \*

- até 25 anos
- entre 26 a 36 anos
- entre 37 a 46 anos
- entre 47 a 56 anos
- Acima de 57 anos

Qual é o seu gênero? \*

- Masculino
- Feminino

Qual é a sua formação? \*

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Outro:

Em que curso foi a sua Graduação? \*

Qual é a sua maior titulação? \*

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Outro:

Qual é a área da sua maior titulação? \*

Qual é o seu nível de conhecimento em Informática? \*

- Básico
- Intermediário
- Avançado

**Você já fez algum curso específico para ser docente online? \***

(Cursos Livres, Extensão - nível de atualização ou de aperfeiçoamento; Especialização)

- Sim, eu já fiz curso presencial
- Sim, eu já fiz curso a distância
- Sim, eu já fiz curso sendo parte presencial e parte a distância
- Não, eu nunca fiz curso

**Em qual modalidade o curso realizado se enquadra? \***

Se "sim" assinale a maior classificação do curso realizado. Se "não" marque não se aplica.

- Curta duração
- Extensão universitária
- Aperfeiçoamento
- Curso de especialização
- Nunca fiz curso, portanto, não se aplica

**Você escolheu trabalhar em EaD por quais motivos? \***

(Se necessário assinale mais de uma alternativa)

- Após fazer um curso a distância, interessei-me pela modalidade
- Para conhecer melhor a metodologia de ensino/aprendizagem típica da EaD
- Porque eu gosto de trabalhar com novos recursos tecnológicos
- Porque eu acredito que a EaD é eficiente e possibilita um rico ensino-aprendizagem
- Porque eu precisava completar minha renda e a EaD favorecia isso

**Acrescente comentários adicionais sobre a escolha do trabalho em EaD.**

Acrescente comentários adicionais sobre a escolha do trabalho em EaD.

Prezado(a) Professor (a) aceita participar da etapa de entrevista? \*

- Sim  
 Não

Se aceita participar da etapa de entrevista, se desejar, informe a disponibilidade de agenda no período de 13/10 à 15/12/2014.

Para marcar a agenda clique as setas e selecione mês/dia e hora provável para confirmação

Mês ▼	Dia ▼	h ▼	:	min ▼
-------	-------	-----	---	-------

« Voltar

Enviar



100% concluído.

Nunca envie senhas em Formulários Google.



## APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### Roteiro para Entrevista

Pesquisa “Docência *Online*: um estudo na Educação Superior”

Prof<sup>a</sup> Rosana Amaro (orientanda)

Prof. Dr. Lúcio França Teles (orientador)

#### Pergunta de aquecimento

**Faça um breve histórico do seu percurso profissional e que o trouxe até a Educação a Distância?**

- ✓ O que o atraiu?
- ✓ O que o motivou?

#### Pergunta desencadeadora

**Qual é a sua visão sobre a docência *online*?**

- ✓ Como o professor (a) atua na docência *online* e como descreveria a sua prática?
- ✓ Quais elementos constituem a sua docência *online* e que governam a sua prática?

Considere a sua atuação sobre os aspectos relacionados à concepção ou *design* (sobre o conteúdo a ensinar; aspectos metodológicos e tecnológicos), aspectos relacionados a tutoria e de gestão – coordenação/administração .

#### Pergunta de encerramento

**Professor(a) gostaria de falar sobre algum item em particular que não foi perguntado na entrevista mas que é relevante para esta discussão sobre docência *online*?**

Despedida e agradecimentos

## APÊNDICE H - SÍNTESE DOS PROJETOS DOS CURSOS

O curso de **Licenciatura em Artes Visuais** tem por princípio a formação ampla e aprofundada de professores de arte-educação incluindo os aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil. A educação a distância objetiva desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de interação aluno-aluno, além da interação aluno-professor. As artes, dentro da área de humanidades, têm como função o desenvolvimento dos sentidos, da percepção visual, atuando também na preparação do homem na organização das formas e no aprendizado da estética. Trabalha a inter-relação dos conceitos de matemática, física, ótica, ciências e história, permitindo uma abordagem transdisciplinar e multidisciplinar. O profissional será capacitado para atuar e se posicionar diante da contextualização histórica da cultura, das várias formas de expressão e da estética. Este curso possibilitará o desenvolvimento da visão crítica do mundo artístico e de seus meios de produção apresentando as diversas dimensões da formação do artista como: a teoria e a história da arte, a análise e a prática da arte contemporânea e sua dimensão local e nacional.

O Curso de **Licenciatura em Biologia** a distância-CLBaD da Universidade de Brasília UnB, público e gratuito, destina-se a graduação de profissional para o exercício na área de Biologia e Ciências, comprometidos com a melhoria das condições educacionais e com o atendimento da demanda da sociedade. O curso atualmente atende a dois polos Itapetininga (SP) e Alto Paraíso (GO). A estrutura do Curso inclui aulas a distância, on line, na plataforma Moodle com o acompanhamento de professores e tutores. O curso inclui ainda encontros presenciais (média de 2 -3 finais de semana/mês), acompanhadas por professores e tutores presenciais, ocasião em que o aluno deve se dirigir ao polo para as aulas presenciais e provas. A duração mínima do curso é de 6 semestres e máxima de 9 semestres, devendo ser totalizado 206 créditos dos quais 146 são de disciplinas obrigatórias e os 60 créditos restantes incluem disciplinas optativas, disciplinas de módulo livre (até o máximo de 24 créditos) e 14 créditos (210 horas) de atividades complementares.

O curso de **Licenciatura em Educação Física** oferecido pela UAB/UnB visa promover a formação de docentes que atuarão no ensino da educação física no contexto da Educação Básica. Os professores formados poderão atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior assim como na Educação de Jovens e Adultos. O curso tem como finalidade a preparação de professores para atuar na Educação Física formal (escolar) e no mundo do trabalho informal (não escolar), tais como: clubes, centros de iniciação esportiva, parques, academias etc. Desta forma, pretende que o novo professor seja capaz de utilizar todas as manifestações da cultura do movimento expressas nos jogos, danças, esportes, lutas, artes marciais, exercícios físicos, na perspectiva da promoção e proteção da saúde, educação e reeducação motora, treinamento esportivo, lazer e gestão.

O curso de **Licenciatura em Geografia** oferecido pela UAB/UnB visa promover a formação superior de docentes que atuarão no ensino de geografia no contexto da Educação Básica. Portanto, ao optar por este curso, o aluno estará buscando formação e habilitação para atuar como professor de Geografia, principalmente nos ensinos fundamental e médio. Compete a esse professor compreender a complexidade do real e suas múltiplas relações no processo de transformação contemporâneo por meio das categorias e conceitos espaciais, de maneira que possa, em sala de aula, levar o aluno a refletir sobre as inter-relações de sua experiência com as esferas local, nacional e internacional, permitindo-lhes uma abordagem integradora e transformadora. A utilização do aparato tecnológico do ensino a distância permite ampliar a capacidade de compartilhar conhecimento e informação e a democratização do ensino proporcionada pela inserção tecnológica levava a um salto qualitativo na educação e no ensino da Geografia.

O curso de **Licenciatura em Letras** tem como objetivo formar profissionais atualizados e criativos para o exercício do magistério na educação básica, de modo a propiciar práticas linguísticas integradas à reflexão sobre tais práticas. A formação do licenciando, futuro professor, é vista como um processo integrado de construção de uma nova concepção de formação e de vivência de práticas pedagógicas reais e inovadoras. Considerando a necessidade de constante e continuada formação do professor de língua portuguesa, objetiva-se iniciá-la com uma formação consistentemente centrada na unicidade teoria-prática para que, de fato, o licenciando, refletindo sobre os problemas de seu

cotidiano, seja capaz de analisá-los e propor soluções, tornando-se também um professor/educador/pesquisador de sua própria prática, quer como falante da língua portuguesa quer como professor. Nessa perspectiva, o currículo de Licenciatura em Letras-Português está estruturado em torno de dois níveis de integração: entre as tradicionalmente chamadas disciplinas específicas e as psicopedagógicas e, internamente a elas, entre teoria e prática de atividades diversificadas.

O curso de **Licenciatura em Música** tem como objetivo fornecer subsídios teórico-práticos para desenvolver o futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação (educação básica, escolas de música, projetos socioculturais etc.). A educação a distância objetiva desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de interação aluno-aluno, além da interação aluno-professor. Dessa forma, o estar junto virtual pretende potencializar condições de aprendizagem e colaboração durante o curso e apontar diferentes possibilidades para que o futuro educador musical seja capaz de criar e desenvolver propostas metodológicas atuais e coerentes com o contexto no qual atuará. O curso será dividido em 4 grandes núcleos: Acesso (com fundamentos do curso e estratégias de ensino e aprendizagem a distância); Fundamentação Pedagógica; Formação Musical (instrumento, percepção, criação musical etc.) e Formação em Educação Musical: história, tendências, métodos e teorias da Educação Musical, regimentos legais para a Educação Musical (LDBEN, PCN), práticas de ensino e aprendizagem musical, estágios supervisionados, investigação e pesquisa em Educação Musical.

O curso de **Licenciatura em Pedagogia** da Faculdade de Educação procura articular as suas áreas de conhecimento e acontece em muitos espaços educacionais. Nas disciplinas são tratados os temas teóricos, nas oficinas a aprendizagem de conhecimentos práticos e nos projetos o aluno vai construindo, com a orientação de professores, o seu trabalho escrito e realiza o seu estágio, integrando essas três dimensões da formação. Ao final, o aluno apresenta seu trabalho de conclusão de curso. A formação de professores da Faculdade de Educação da UnB é pioneira na introdução das tecnologias da educação na formação de seus professores, envolvendo pesquisa e extensão. A abertura de vagas de curso de pedagogia para alunos on line é um novo estágio desse processo de formação do educador que a Faculdade realiza.

O curso de **Licenciatura em Teatro** tem por princípio a formação ampla e aprofundada de professores de arte-educação incluindo os aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil. O programa do curso além de propiciar aos alunos o domínio das tecnologias de informação e comunicação digitais e analógicas, visa o reforço da cultura local pela construção do conhecimento de forma colaborativa. Este curso possibilitará a análise e a prática das diversas técnicas que englobam o teatro em sua dimensão local e nacional, e das teorias e práticas sobre teatro e educação incluindo: a história do ensino do teatro no Brasil; a elaboração de propostas metodológicas de ensino do teatro e a sua aplicabilidade por meio dos estágios supervisionados.

O ensino do teatro desempenha um papel fundamental na formação global do ser humano. O teatro, dentro da área de humanidades, tem como função o desenvolvimento dos sentidos, da percepção do corpo e da fala, dos modos de organização sociais, do domínio dos códigos de linguagem teatral e sua comunicação com o público. Pelo seu caráter transdisciplinar e multidisciplinar, o teatro estabelece interfaces com diversas áreas do conhecimento, como a música, as artes visuais, a história, a sociologia, a literatura. O profissional será capacitado para atuar e se posicionar diante da contextualização histórica, formas de expressão e da estética.

Forma de ingresso no curso: vestibular; última oferta realizada no ano de 2013.

Fonte: Cursos de Graduação a distância - UnB|DEG|DEGD - Diretoria de Ensino de Graduação a Distância