

Desenvolvimento profissional docente na educação a distância: relatos de uma pesquisa participante

Professional development teaching in distance education: reports of a participative investigation

Ketiuce Ferreira Silva*

Martha Maria Prata-Linhares**

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/231819822016112>

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional de professores e tutores de um curso de Pedagogia, em uma universidade pública, oferecido na modalidade a distância. O problema motivador da investigação foi buscar responder como tem ocorrido o desenvolvimento profissional docente na Educação a Distância (EaD) e o que fazer para melhorar esse processo. Com uma abordagem qualitativa, pesquisa participante e bibliográfica, identificou-se que, embora as políticas públicas relativas ao contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) demonstrem fragilidades que desfavorecem o desenvolvimento profissional da docência universitária na EaD, das análises dos dados surgem caminhos para minimizar as dificuldades enfrentadas nesse processo como um maior comprometimento institucional com a EAD e reforço do trabalho coletivo entre professores e tutores a distância.

Palavras-chave

Desenvolvimento profissional; docência universitária; Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil.

Abstract

This article presents results of a study that aimed to understand the context that permeates the professional development of teachers and tutors of a Faculty of Education, at a public university, offered in the distance. The motivating problem of the investigation was to seek answers for how has been the professional development of teachers in Distance Education and what to do to improve this process. A qualitative approach was adopted and through data from participative research and theoretical studies, it was identified that while public policies regarding the context of the Open University System of Brazil (UAB) demonstrate weaknesses that disadvantage the professional development of university teaching in distance education, the analyzes suggest ways to minimize the difficulties in this process as a institutional stronger commitment with distance education and strengthening the collective work between teachers and tutors in distance courses.

Key words

Professional development; university teaching; Distance Education; Open University of Brazil.

* Faculdade Pitágoras e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

** Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A formação e o desenvolvimento profissional de professores devem orientar o futuro docente para problematizar e interpretar a realidade na qual está inserido, propiciando-lhe a aquisição de instrumental para que a compreenda na sua essência e, no interior do mundo do trabalho, seja capaz de criar formas de resistência a essa lógica desumanamente conservadora, inovando e instituindo formas alternativas para o processo de construção de um outro referencial educativo e de sociedade. (VEIGA, 2011, p. 118).

A citação de Veiga (2011) pode ser entendida como um convite à reflexão sobre o desenvolvimento profissional como meio de reconhecimento da formação docente enquanto processo amplo e cercado por algumas armadilhas. Teorias e práticas nessa área de conhecimento precisam ser permanentemente re/construídas, com o objetivo de lidar com os movimentos que desprofissionalizam e anulam a identidade docente e, portanto, impedem o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, as discussões sobre formação docente têm sido cada vez mais crescentes, considerada a importante relação da temática com a qualidade da educação e, conseqüentemente, com o progresso do país. Estudos realizados nessa área demonstram que a docência

é uma profissão constituída pela inter-relação de diversos fatores que precisam ser tratados de maneira crítico-reflexiva, tais como valores, experiências, crenças, relações, trajetória formativa, dentre outros. Considera-se o tornar-se professor como processo que reflete na realidade profissional na qual o docente está imerso e pela qual é refletido.

Dessa forma, discutir a formação docente sob a perspectiva do desenvolvimento profissional implica reconhecer a complexidade desse processo que é fluxo permanente e envolve fatores históricos, políticos, econômicos, institucionais, sociais, subjetivos, teórico-práticos e culturais. Estes, que permeiam a docência antes, durante e depois da formação inicial.

No que tange ao contexto universitário, algumas especificidades da prática docente emergem de fatores como necessidade do envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão; políticas de ampliação do acesso à educação superior; programas voltados para a formação de professores, com a meta de atender demandas da educação básica; a intensificação do uso da internet, do computador e outros recursos tecnológicos contemporâneos; e, conseqüentemente, a expansão da Educação a Distância (EaD).

Diante disso, este artigo tem o objetivo de discutir o contexto que permeia o desenvolvimento profissional de professores e tutores a distância. As informações aqui apresentadas são oriundas de uma pesquisa com abordagem

qualitativa realizada ao longo de dois anos. Os procedimentos metodológicos contemplaram pesquisa bibliográfica e documental, observação e pesquisa de campo do tipo participante, pautados na abordagem qualitativa. Os sujeitos investigados foram professores e tutores a distância que responderam a questionários de identificação, entrevistas semiestruturadas e participaram de grupo focal.

Os resultados da pesquisa apontaram que, dentre a diversidade de fatores que constituem o contexto da docência universitária, está a EaD enquanto modalidade favorável à expansão do acesso à Educação Superior. Em consequência disso, os docentes se deparam com a necessidade de se desenvolverem profissionalmente com vistas a novas maneiras de aprender e ensinar, e de organizar os espaços e tempos formativos; novos métodos, relações, instrumentos e concepções com os quais, sobre os quais e nos quais se constrói o processo de ensino-aprendizagem a distância.

Advindos desse cenário, os resultados do estudo apontam que as políticas públicas relativas ao contexto do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) demonstram fragilidades que desfavorecem o desenvolvimento profissional docente na EaD. Todavia professores e tutores a distância sugerem caminhos que acreditam poder minimizar algumas dificuldades. Dessa forma, a relevância do estudo se justifica na crescente necessidade de reflexões teórico-práticas acerca do desenvolvimento profissional docente na e para a

EaD e na íntima relação desse processo com a qualidade da educação superior.

2 DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO UM CONTÍNUO SER MAIS

Conforme ressalta André (2012, p. 24), na análise de dados realizada em uma pesquisa de abordagem qualitativa “[...] estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo”. Nesse sentido, considera-se a pesquisa bibliográfica como condição *sine qua non* para conduzir a discussão da temática em questão, bem como para analisar os dados advindos da pesquisa de campo. Portanto o referencial teórico com o qual as informações são aqui dialogadas foi escolhido a partir das experiências (pessoais, profissionais, acadêmicas) vivenciadas pelas autoras e da consequente identificação que elas têm com o quadro referencial. Freire (1996) enfatiza que ensinar exige pesquisa. Assim, a realização deste trabalho é também uma maneira de fazer jus ao compromisso com a docência de qualidade.

De acordo com Freire (1996), aprender e ensinar são ações que se originam de uma relação dialética em que ambas se constroem de maneira recíproca. Para ser professor, é preciso ser, antes de tudo, aluno, não porque já esteve nessa posição, mas porque per-

manecerá eternamente nela, visto que o docente tem no seu aluno o professor que lhe ensina a aprender para ensinar.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, em seu artigo 66º, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Masetto (1998) identifica três competências para a docência em nível superior: conhecimentos básicos em sua área e que sejam frutos de sua formação inicial e continuada, alguns anos de exercício profissional e pesquisa; domínio na área pedagógica que envolve fatores relativos a currículo, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e domínio da tecnologia educacional; e o exercício da dimensão política da docência que concebe a educação como meio essencial para as transformações sociais. Nesse sentido, a docência universitária deveria constituir-se a partir de um processo formativo no qual ensino e pesquisa caminhassem juntos, da graduação à pós-graduação.

De acordo com Marcelo (2009a), o tornar-se professor inicia com a socialização prévia que ocorre por meio das várias horas em que os professores desempenham o papel de alunos. Ou seja, enquanto discentes e antes mesmo de definirem a docência como profissão, os professores aprendem o ofício pela observação e já começam a construir suas crenças em relação à prática pedagógica.

Marcelo Garcia (1999) considera que a formação de professores é área

de conhecimento, de investigação, de propostas teóricas e práticas, a qual contempla as formações inicial, continuada e o exercício docente. Ainda de acordo com o autor, é um processo individual e coletivo e está relacionado às experiências de aprendizagem que promovem reflexão e ação para com o ensino, escola, alunos, currículo, qualidade da educação e outros.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009b, p. 9) esclarece que o “[...] desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores”. As experiências que os professores trazem antes mesmo de escolherem a profissão são fonte de aprendizado, bem como a sua formação acadêmica e experiência escolar. Ou seja, os conteúdos do desenvolvimento profissional docente, conforme Marcelo (2009b), advêm dos conhecimentos para, na e da prática. Fernández Cruz (2006) defende a necessidade de se estabelecer e estudar modelos de desenvolvimento profissional, mas reconhece que não é uma ação fácil, e enumera seis possibilidades:

- Autônomo: refere-se a iniciativas individuais.
- Baseado em itinerários formativos: visa atender às necessidades percebidas pelos docentes.
- Cooperativo: há destaque para a coletividade e o diálogo deliberativo.
- Baseado da reflexão: enfatiza-se a interpretação e resolução de problemas.

- Baseado na melhora escolar: preparação individual e coletiva para dar respostas contextualizadas às necessidades reais do contexto educativo.
- Baseado na indagação: indagação como atividade formativa.

De acordo com Fernández Cruz (2006), o desenvolvimento profissional docente, enquanto conhecimento profissional, contempla o condicionamento social do conhecimento docente, o conhecimento profissional da formação e/ou da experiência, a natureza prática do conhecimento docente e os tipos de conhecimento. Para o autor, o conhecimento docente possui caráter formal, assim como antecipa, orienta e facilita a objetivação da ação educativa.

3 EaD COMO COPO MEIO CHEIO E MEIO VAZIO

Conforme o Decreto 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da LDBEN de 1996, a característica da modalidade a distância é que “[...] 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”. Assim, é possível dizer que as peculiaridades da EaD giram em torno da mediação didático-pedagógica apoiada pelas tecnologias de informação e comunicação e que permitem a diversificação de tempo e espaço para professores e alunos. De acordo com o Decreto 5.800/2006, que

apresenta informações sobre a organização do Sistema UAB, percebe-se em seu texto atenção concentrada na educação superior, na formação de professores e na associação de ambas em favor de iniciativas voltadas para a educação básica. Assim, é possível interpretar que a EaD tem sido vista e utilizada pelo poder público, especialmente, como meio de minimizar a falta de professores habilitados, que é um dos problemas históricos da área em questão.

De acordo com os números registrados no Censo da Educação Superior, entre 2011 e 2012 e apresentados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na Educação Superior ultrapassou os sete milhões no ano de 2012, sendo que o percentual de crescimento da EaD supera o da educação presencial. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do Inep:

Entre 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Com esse crescimento, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em graduação. Dos estudantes que optaram pela modalidade a distância, 72% estão matriculados em universidades. Os centros universitários detêm 23%. A maioria dos matriculados no ensino superior a distância (40,4%) cursa licenciatura. Os que optaram por bacharelados

são 32,3% e por tecnólogos, 27,3%. (BRASIL, 2013).

Essa expansão, de acordo com Mill (2012), tem origem em aspectos como, minimização de desconhecimento, resistência e preconceito em relação à EaD; participação das instituições de ensino superior (IES) públicas por meio de pesquisas realizadas por profissionais que contribuem com o amadurecimento das críticas em relação a melhores práticas; crescimento da demanda no ensino superior; o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que favorecem processos avaliativos e de interatividade; políticas públicas e legislação; a criação da UAB enquanto sistema que, por meio da parceria entre instituições públicas, torna a educação superior mais acessível.

Embora estudiosos destaquem que a EaD tem favorecido a lógica da quantidade, há também aqueles que defendem a ampliação do acesso como um dos aspectos necessários para melhora da qualidade. Silva (2010b) observa que o crescimento da EaD não é acompanhado pela formação dos docentes que nela atuam. Para o autor, muitos dos professores da EaD sequer passam pela inclusão digital, muito menos recebem formação adequada às especificidades da modalidade e acabam por reproduzir práticas obsoletas até mesmo na educação presencial. Essa formação pode ocorrer por meio da formação inicial e/ou continuada nas quais as especificidades da EaD constituam tema de discussão, bem como realidade vivenciada.

Para Mill, Ribeiro e Oliveira (2010b), a educação presencial e a distância possuem fatores em comum, mas não se pode ignorar as peculiaridades que cada uma possui e, principalmente, tentar reproduzir uma em outra. Devido ao gradativo e intenso aumento da presença das TDIC na EaD, essa modalidade requer dos sujeitos envolvidos características como: iniciativa, autoria, interação, colaboração, uso direcionado do computador e da internet, entre outras. Outra especificidade apontada por estes autores é o conceito de polidivisão, explicado como constituição de:

[...] uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010b, p. 16).

Isso quer dizer que as etapas de planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD são partilhadas por professores, tutores e equipe de apoio técnico e pedagógico. O autor chama de divisão

e delegação de trabalho, na qual seus atores e autores desfrutam de suas devidas prerrogativas. Fala-se de uma fragmentação necessária para os moldes em que a EaD ocorre atualmente sem desvincular-se da perspectiva de interdependência das atividades que constituem o trabalho pedagógico.

Além disso, Mill (2010) também apresenta como características da docência na EaD a autoformação e o planejamento minucioso que não permite improvisado. Como sujeitos de destaque da polidocência são citados o professor-autor, como responsável pela elaboração do material didático, podendo ser também professor-formador que coordena o desenvolvimento da disciplina; e o tutor virtual (ou tutor a distância ou professor-tutor) que gerencia as atividades discentes e, por isso, podem ser considerados como profissionais essenciais para a qualidade do processo.

Acerca desses perigos que envolvem a docência na EaD, Mill (2012) argumenta que muitos discursos sobre EaD contemporânea são influenciados pelo caráter sedutor, deslumbrante e mascarador das TDIC na docência virtual. Uma ótica que evidencia o fetichismo tecnológico explorado, muitas vezes, a favor da racionalização e da fragmentação do ofício docente. Nesse sentido, Mill (2012) argumenta que, consideradas as condições a que os tutores são submetidos, estes são tratados mais como teletrabalhadores do que como profissionais.

Porém, há algum tempo, autores como Maggio (2001), Silveira (2005),

Martins (2008), e mais recentemente Mendes (2012), Grossi, Costa e Moreira (2013) e Mill (2012), dentre outros, destacam a importância do tutor para a EaD e a necessidade de o tutor ser visto e pensado como um profissional da educação, um educador a distância ou até mesmo como “um professor no espaço virtual” (SILVEIRA, 2005, p. 3)

Muitos são os benefícios proporcionados à educação pela EaD, mas muitos também são os perigos aos quais estão expostos os profissionais que nela atuam. Refletir sobre os aspectos evidentes e os aparentemente velados na EaD é tarefa essencial para a re/construção de conceitos e práticas que tragam para essa modalidade educacional posturas mais conscientes e efetivas, em prol de melhores condições de trabalho para o docente e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EaD.

4 FRUTOS DA INVESTIGAÇÃO *IN LOCO*

Este estudo é caracterizado como pesquisa participante. Os pesquisadores, para observar os fenômenos do contexto investigado, compartilharam a vivência dos sujeitos pesquisados, ocupando uma postura de identificação com estes, observando, acompanhando e interagindo com eles durante a investigação. Autores como Gil (2002) e Severino (2007), ressaltam que estes aspectos caracterizam a pesquisa participante.

A busca pelo alcance dos objetivos do estudo foi pautada nos princípios

da abordagem qualitativa. Esta que, Segundo Bogdan e Biklen (1994), possui os seguintes atributos: contato direto com o ambiente natural da pesquisa; privilégio ao processo que constituem os fatos, bem como a descrição destes e do sentido que representam para os sujeitos da pesquisa. Outro aspecto que complementa essa identificação qualitativa da pesquisa é o que André (2012, p. 24) denomina de “marcas de subjetividade” e que se referem aos valores, visão de mundo e referencial teórico que permeiam a condução da pesquisa por parte daqueles que conduzem a investigação.

Os sujeitos deste estudo foram professores e tutores a distância, do curso de Pedagogia a distância, da UAB de uma IES pública, localizada no Estado de Minas Gerais. Todos os professores e tutores foram convidados a participar da pesquisa, porém o total de sujeitos que se dispuseram a contribuir com o estudo foram cinco professores (do total de 34 vinculados ao curso) e seis tutores a distância (do total de nove).

De acordo com as funções listadas pelo portal da UAB e atribuídas aos professores e tutores, e com alguns estudiosos da área em questão, é possível considerar que professores e tutores a distância exercem função docente, pois esses profissionais partilham ações de planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, todos os sujeitos desta pesquisa são tratados como docentes. O uso da nomenclatura que os diferencia (professor e tutor) ocorre nos momentos

de fidelidade à identificação dos sujeitos entrevistados e à literatura utilizada para discussão da temática. A fim de manter o compromisso com o anonimato dos sujeitos, estes serão identificados pelas letras P (para professores) e T (para tutores a distância), acompanhadas dos números que correspondem à ordem em que as conversas ocorreram.

Dos 34 professores vinculados ao curso, quinze são do sexo masculino (aproximadamente 44%) e, dos cinco que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, três são mulheres, e dois são do sexo masculino. Já a tutoria a distância é representada somente pelo sexo feminino. Esse aspecto, especialmente no que se refere à tutoria a distância, evidencia a observação de Mill (2012) sobre a predominância feminina na docência virtual, característica esta que, segundo o autor, reforça, dentre outros fatores, a feminização do magistério e a ilusão de que a mulher terá mais tempo para os afazeres domésticos.

Os dados extraídos dos questionários de identificação mostram que a idade dos professores vai de trinta a 55 anos. Sobre a formação acadêmica, a graduação em Pedagogia predomina entre os sujeitos, característica que pode ser, *a priori*, entendida como positiva considerado que a atuação desses profissionais se dá em um curso de Pedagogia. Mas também vale ponderar que as épocas em que esses sujeitos foram formados eram outras, e isso leva a considerar que o currículo passou por mudanças. Outro aspecto observado nesse item é que a

pós-graduação *stricto-sensu* é predominante entre os professores, possivelmente em consequência das exigências para ser professor universitário, enquanto a maioria dos tutores a distância têm, até o momento, a pós-graduação *lato-sensu* como titulação máxima.

O tempo de atuação dos sujeitos vai de três a dezenove anos, e os tempos menores estão entre os tutores a distância. Os tutores, assim como os professores, não se dedicam somente ao Curso de Pedagogia a distância, mas se diferem quanto ao fato de exercerem a função docente em outras instituições, o que não ocorre com os professores, porque atuam e são remunerados em regime de dedicação exclusiva. Conforme previsto no projeto político pedagógico (PPP) do curso, há professores que também são coordenadores. Observa-se também que o tempo de permanência da maioria das tutoras a distância acompanha o tempo de duração do curso, visto que, por serem tutoras generalistas, elas fazem a mediação do processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas. Apenas uma tutora informou tempo menor de atuação, o que indica que, apesar da falta de vínculo institucional, a rotatividade é baixa, considerado que a pesquisa foi realizada em um momento em que o curso estava no sexto do total de oito semestres de duração.

Quando questionados sobre o tempo de experiência na educação presencial, percebeu-se que, enquanto a experiência das tutoras a distância é

maior na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a dos professores é na Educação Superior. As tutoras demonstraram não se reconhecerem como docentes na educação superior quando algumas assinalaram não ter experiência na educação superior, e outras informaram tempo de atuação menor do que o tempo em que estão na tutoria a distância do curso.

Ao serem perguntados sobre as experiências discentes e docentes na EaD, observou-se que a experiência enquanto aluno da EaD é maior entre as tutoras a distância em cursos voltados para o contexto da Educação Especial e para o uso das TDIC. Por meio desse dado, é possível considerar que as tutoras a distância têm suas experiências discentes como ponto favorável ao exercício da docência virtual. Ao informarem que não têm experiência docente na EaD, as tutoras a distância, mais uma vez, demonstram desconhecer a função docente que desempenham. Apenas uma professora informou ter sido aluna da EaD, os demais assinalaram apenas experiência docente.

Por fim, os sujeitos foram questionados sobre as TDIC que utilizam, bem como a finalidade do seu uso. Diversos recursos foram informados, como sites de busca, hipertexto, editores de texto e apresentação, jogos, objetos de aprendizagem, filmes, dentre outros. Com relação à finalidade desses recursos, os docentes listaram estudo, pesquisa, planejamento, produção de material, entretenimento, mediação, interação.

A audição dos sujeitos foi feita por meio de entrevistas realizadas com os professores e grupo focal realizado com as tutoras a distância. A fim de extrair informações condizentes com o objetivo da pesquisa, cinco questões foram previamente elaboradas e realizadas com todos. Também explorou-se peculiaridades de cada encontro e valorizou-se a liberdade destes poderem acrescentar demais contribuições que julgassem pertinente. As questões previamente estruturadas contemplaram fatores como saberes, identidade, formação e responsáveis envolvidos no desenvolvimento profissional.

Quando perguntados sobre os saberes necessários para a docência na EaD, os sujeitos destacaram: o domínio das TDIC, conhecimento do conteúdo e mediação pedagógica. Evidenciam-se nesses destaques, dois dos diferentes saberes elencados por Tardif (2011): os saberes provenientes da formação profissional para o magistério e os derivados dos programas e livros didáticos usados no trabalho. No primeiro grupo, estão a mediação e o conhecimento do conteúdo, pois advêm da formação docente, por meio da qual se integram. No segundo grupo, está o domínio das tecnologias, cuja aquisição e integração se dão pelo uso das ferramentas de trabalho. Observa-se que, seja nos discursos dos sujeitos da pesquisa e até mesmo em algumas literaturas, a palavra “domínio” aparece. Esta que, em seu sentido literal remete a aspectos como propriedade, controle. A mesma menção

ocorre com “ferramenta” que é permeada de um sentido restrito, visto que contempla o uso meramente prático. Assim, consideradas as reflexões teórico-práticas já apresentadas por muitos especialistas da área, o potencial das TDIC na educação não se restringe ao domínio de ferramentas. Essas tecnologias estão imersas em uma complexidade de relações mediadas por recursos cujo desenvolvimento, utilização e avaliação devem ocorrer de maneira sistemática, com vistas à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Convém ressaltar também que o reconhecimento de especificidades relacionadas à separação física entre professor e aluno foi manifestado por alguns sujeitos. Por exemplo:

O professor, quando prepara o material, elabora os exercícios e pensa a metodologia de um programa, de uma disciplina, ele precisa ter clareza que há uma distância entre ele e o estudante e que essa distância não pode comprometer esse processo de ensino-aprendizagem. (P1).

Apesar da distância, conseguimos construir essa relação afetiva. É a distância, mas não tanto, pois parece que estamos e caminhamos juntos com os alunos. (T2).

Essas falas demonstram que os docentes compreendem a necessidade de adequações à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem a distância, que

a separação espacial requer mediação condizente com tal característica e que essa distância pode ser desafiadora, mas não um empecilho para a interação e para a aprendizagem. Tais apontamentos podem ser pensados à luz das contribuições de Mattar (2012) acerca da interação na EaD. Para esse autor, os processos interativos requerem planejamento, investimento, tempo, formação adequada e contínua, currículos mais criativos e flexíveis e novas formas de gestão. Administrar a distância geográfica na EaD demanda articular as relações mútuas entre alunos, docentes, conteúdo e TDIC. Por meio do apontamento de Mattar (2012), pode-se considerar que a exacerbada preocupação dada ao domínio do conteúdo e/ou das TDIC, entendido muitas vezes como propriedade de território, merece ser repensada.

Quando perguntados sobre como se reconhecem e como gostariam de ser reconhecidos no papel que desempenham no curso, alguns dos destaques foram:

Em relação ao reconhecimento, ainda há um preconceito muito grande, mitos em relação à EaD, algumas pessoas (até colegas) julgam que esta é uma modalidade mais fácil de estudar, que o aluno se sairá bem com certa facilidade, e nem sempre é assim. Na maioria dos casos, o aluno tem ainda mais dificuldades do que o do presencial, pois tem que desenvolver uma autoaprendizagem, autogestão dos estudos,

precisa de mais iniciativa individual em relação aos alunos do presencial... Posso afirmar que a maioria das pessoas, que eu conheço e pensam assim, nunca trabalhou na modalidade e não querem trabalhar, porque têm o pré-conceito de que ela seja inferior à modalidade presencial. Para quem conhece, sabe que é um trabalho difícil, complicado. Em minha opinião, às vezes, demora muito mais para ser executado e planejado do que o trabalho desenvolvido no presencial. (P3).

Sinceramente, a única diferença que eu senti foi em relação à ausência de contato presencial. Mas havia a webaula por meio da qual os alunos, em seus polos e de maneira um pouco ultrapassada, podiam me ver e encaminhar as dúvidas através de um monitor e de forma escrita. Senti-me muito à vontade. É claro que muda o relacionamento, visto que na EaD nem sempre é possível nos relacionarmos de maneira habitual... As relações mudam, mas, de maneira geral, a identidade fica preservada, o professor não perde a centralidade e sua representação. (P4).

Isso é conflituoso. Quando você iniciou nos chamando de docente... A gente não é reconhecida como docente. Ficamos entre a coordenação, os professores, a supervisão de tutoria e essa identidade

não foi construída, está em construção, mas o reconhecimento ainda não aconteceu. Por exemplo: houve uma avaliação do polo de Carneirinho sobre a qual foi colocada no AVA uma mensagem de agradecimento direcionada a alunos, professores e não apareceram os tutores. O reconhecimento da qualidade foi atribuído a um grupo cujos tutores não foram mencionados. Senti-me honrada, porque eu me reconheço como docente nas outras funções que desempenho cuja base é a docência, minha identidade é a docência. Mas o cargo de tutoria foi entregue como tutor, porém o exercício da tutoria é a docência pura. (T2).

Por meio dessas citações, percebe-se que entre os professores as respostas se concentraram na consciência acerca das especificidades desafiadoras da EaD e na confiança que têm em sua autoridade no processo. Já as tutoras externaram suas angústias em relação à ausência de auto/reconhecimento enquanto docentes. Tais apontamentos feitos pelas tutoras, vão ao encontro do que Lima e Oliveira (2013, p. 12-13) salientam sobre a necessidade de a identidade profissional ser construída no âmbito individual e coletivo, e, portanto “[...] exigirá mudar as condições de trabalho que lhe vêm sendo impostas de forma a permitir a construção de uma identidade profissional como elemento fundamental de sua profissionalização”.

Sobre a formação docente que recebem ou gostariam de receber para atuar na EaD, os docentes relatam que passam por alguns processos formativos exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mas vários sujeitos consideram que a formação é superficial. De acordo com a professora P1, essa formação precisa refletir a compreensão de fatores, como “O que é ser um professor de Educação a Distância? Qual é o papel dele? Qual deve ser a interlocução dele com o tutor? Como esse trabalho ocorre? Como ele se dá nessa integração com os coordenadores de tutoria, com quem coordena a produção do material?”. A tutora T2 destaca:

Acho que atuamos no sentido de executar. Penso que seria interessante, também, enfatizar a questão da construção de alguns recursos que utilizamos. Um exemplo é aprender a construir uma videoaula. Além de utilizarmos esses recursos, aprendermos a produzi-los. A produção do material didático é uma área muito rica, EaD é uma área muito rica. Como tutores, ficamos executando, como se o pensar e o executar estivessem bem separados. É a racionalização. A formação continuada deveria valorizar isso. (T2).

Em resposta a essas necessidades elencadas por professores e tutores, Silva (2010a, p. 219) defende que o AVA, enquanto espaço em que se constroem os processos de ensino-aprendizagem

na EaD, “[...] não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas também um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento”. Dessa forma, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010a, p. 76), ao discorrerem sobre a formação docente na EaD, especificamente sobre a tutoria, salientam que essa formação “[...] é contínua e necessita ser contextualizada durante toda a vida profissional... o desenvolvimento da autonomia na formação é condição *sine qua non* para se atingir uma excelência profissional”.

Os tutores apontam que, apesar dos desafios, a permanência deles na função requer comprometimento, responsabilidade, disposição, dedicação e se dá por questões profissionais e afetivas. E aproveitam para elencar algumas inquietações:

Chegamos ao final de uma disciplina em que foram dados todos os prazos possíveis e a coordenação nos pede para dar uma nova oportunidade para determinado aluno que falta pouca nota para ser aprovado... Também sinto falta do feedback para nós tutores em relação a falhas, pontos a melhorar. Como está a nossa atuação? (T4).

Quando abordados sobre o papel do tutor a distância, os professores reconhecem os melindres da profissão, bem

como sua importância e acrescentam que é preciso melhorar a formação desses sujeitos:

É importante que o tutor tenha a competência técnica e o domínio do conteúdo, pois ele orientará o aluno. O tutor é uma figura fundamental. (P3).

Um “caranguejo” que está entre o rochedo e o oceano. Coitado! Eu não gostaria de estar na pele dele. O tutor é aquele que não elaborou o material, pouco participou da discussão do material, pouco teve contato com o professor e ouviu todas as queixas de vários alunos e, muitas vezes, por questões econômicas, é mal escolhido, pois não é da área. (P4).

As contribuições dos sujeitos da pesquisa atestam a validade de mais uma das reflexões de Freire (1996, p. 103) quando o autor ressalta que “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”. Para Freire (1996), a decência e a boniteza do processo de ensino-aprendizagem se constituem por meio dos compromissos ético e estético, da coerência entre o que se diz, escreve e faz.

As vozes dos protagonistas desta investigação demonstraram que estão conscientes da necessidade permanente de praticar a decência e a boniteza, ao mesmo tempo que também mostraram

preocupação com os obstáculos que dificultam tal busca. Em qualquer que seja a modalidade, o domínio do conteúdo é um dos saberes necessários, mas não o único. O desenvolvimento profissional docente é um processo a ser assumido como responsabilidade compartilhada pelos professores, IES e políticas públicas. De acordo com a realidade pesquisada, esse processo se apresenta no espectro de expressivas contradições.

Diante das reflexões propiciadas pela vivência deste estudo, acredita-se que o Sistema UAB desempenha um papel importante na história da EaD brasileira, visto que favorece o processo de reconhecimento, institucionalização, expansão e melhora da qualidade. Mas também é preciso reconhecer a existência de fragilidades nesse Sistema, principalmente no que tange ao desenvolvimento profissional docente, e que lidar com essas fragilidades:

[...] exige um intenso esforço dos dirigentes, especialmente em função da resistência que a modalidade de EaD sofre por parte da comunidade acadêmica, da necessária mudança de mentalidade sobre o que é ensinar e aprender na contemporaneidade, e da dificuldade de capilarização das instâncias envolvidas nesse processo. (MILL; PIMENTEL, 2010, p. 235).

Mill e Pimentel (2010) salientam que a robustez das políticas educacionais para a EaD propicia e é propiciada pela renovação e inovação da prática docente.

Renovação e inovação que, conforme esses autores, estão intimamente relacionadas ao investimento em equipamentos, infraestrutura, formação docente, equipe multidisciplinar, produção de material didático e na melhora da gestão, e dos fatores comunicativos e avaliativos que permeiam os processos de ensino-aprendizagem.

Reali et al. (2010) demonstram que essa inovação e renovação já se faz presente no Brasil. Ao discorrerem sobre a experiência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o Sistema UAB desde o ano de 2007, os autores demonstram que, apesar dos pontos a melhorar em nível de políticas públicas, a experiência da UFSCar com a EaD são positivas. Por meio das informações apresentadas pelos autores, infere-se que o engajamento dos profissionais que representam a instituição é o fator de destaque. Engajamento em pesquisa, na mudança de crenças e práticas, em parcerias, no uso competente e inovador das TDIC, na definição de políticas internas, na resolução de problemas, enfim, no crescimento intelectual em consonância com práticas emancipatórias por parte de docentes e discentes.

Como acréscimo referencial às análises extraídas do contexto pesquisado, acrescenta-se aqui a advertência de Tardif (2011, p. 149):

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada

por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. (TARDIF, 2011, p. 149).

Isto implica compreender que é preciso ter ousadia para enfrentar o processo de desconstrução da identidade docente. Para tanto, devolver aos docentes aquilo que lhes é de direito: autonomia, autoria, subjetividade, ação-reflexão-ação e reconhecimento (moral, político, intelectual, profissional e econômico). As vozes dos sujeitos deste estudo, em especial dos tutores a distância, clamam por esse direito. A experiência da UFSCar pode ser uma referência para que melhores caminhos sejam trilhados por parte da instituição na qual esta pesquisa foi realizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto macro no qual a EaD está imersa é a educação superior que, devido ao crescimento das políticas de incentivo ao acesso, tem se deparado com vários desafios. A qualidade da educação, além de aumento do acesso, requer investimento na formação de professores em prol da melhora dos pro-

cessos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, diversos especialistas defendem que muitos problemas relativos a esse contexto podem ser minimizados, desde que o docente seja devidamente reconhecido e tenha sua formação assumida como necessidade permanente e responsabilidade compartilhada.

A docência na EaD, além das similaridades com a educação presencial, possui peculiaridades que estão diretamente associadas a novas e necessárias maneiras de pensar e fazer a educação superior. A formação teórico-prática dos profissionais dessa área estabelece relação direta com a forma de uso das TDIC e, conseqüentemente, com a mediação dos processos de ensino-aprendizagem a distância.

A priori a EaD é vista como mais um dos problemas que refletem a fragilidade das políticas públicas educacionais, por ser entendida como medida paliativa que está a serviço da lógica da quantidade. A legislação relativa à EaD e à UAB vela muitas armadilhas que afetam negativamente as condições de trabalho docente. Mas também vale considerar o crescimento dessa modalidade educacional e os resultados que ela vem apresentando como motivos para reconhecê-la não mais como medida emergencial, e sim como solução até mesmo (e não só) para a formação de professores. A formação de professores na e para a EaD vai muito além do “domínio de ferramentas” tecnológicas, requer reflexão teórico-prática acerca da mediação didático-pedagógica afinada com processos de

ensino-aprendizagem inovadores. A separação geográfica entre professores e alunos os obriga a, com o apoio das TDIC, investir na qualidade das interações. Em meio aos problemas e soluções, a tutoria surge como nova classe profissional que desempenha função docente, mas está cercada de precariedades.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível observar que os professores e tutores a distância apontam a necessidade de formação específica, não meramente técnica, para atuar na EaD, ao contrário do que tem predominado. Os saberes docentes necessários à educação presencial não são suficientes para lidar com um contexto que requer domínio do conteúdo, planejamento a longo prazo, uso pedagógico das TDIC, material didático com linguagem adequada, metodologia ajustada. Os professores entrevistados acreditam nos benefícios da EaD, mas enfatizam a necessidade de melhoras na formação docente para essa modalidade.

Os tutores a distância, embora sejam exaltados nos discursos dos professores, demonstram muitas angústias relativas à sobrecarga de trabalho, retrabalho, falta de autonomia, trabalho isolado, ação sem reflexão, fragilidades de reconhecimento e autorreconhecimento. Os tutores demonstraram respeito pela autoridade dos professores e a veem como influenciadora de diversos dos problemas apontados. O vínculo afetivo, apontado como um dos motivos que levam os tutores a se manterem na função, é também afetado pelos problemas que eles enfrentam. Para

além do amor pela profissão, o docente, representado aqui pelos professores e tutores a distância, precisam de condições dignas para fazer valer a função social do seu trabalho.

Por meio da análise dos dados, também percebeu-se que os docentes reconhecem e necessitam de conhecimentos teórico-práticos que atendam às especificidades da EaD. No que se refere à identidade docente, os professores elencam fatores que desmistificam alguns tabus, e os tutores a distância apontam fatores que influenciam na fragilidade de reconhecimento e autorreconhecimento do seu papel enquanto docentes. Diante da realidade vivenciada, os professores e tutores a distância chamam a atenção para a necessidade de processos formativos que estabeleçam maior proximidade com as demandas da EaD. Uma formação técnico-pedagógica com vistas a processos inovadores.

Embora, de acordo com os resultados da pesquisa, a fragilidade do desenvolvimento profissional docente na EaD possa, em parte, ser atribuída à falta de compromisso das políticas públicas contidas no cerne do Sistema UAB, os sujeitos deste estudo apontaram alguns caminhos, como um maior comprometimento institucional com a EaD e o reforço da coletividade entre professores e tutores a distância. Na visão desses docentes, esses caminhos podem ser possibilidades para amenizar problemas, bem como podem ser passos significativos para futuras e mais expressivas mudanças em nível de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 128 p.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista – Qualitative research for education. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BRASIL. *Decreto 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. *Decreto 5.800*, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado*. Censo da Educação Superior, 17 set. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 4 mar. 2013.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo Editorial Universitario, 2006, 207 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson; MOREIRA, Mércia Maria. O papel do tutor virtual na educação a distância. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS, v. 38, n. 3, p. 659-673, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364016.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

LIMA, Cláudia Maria de; OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de. *O tutor dos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil: aspectos da profissionalização*. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 11-13 jun. 2013, Belém, PA. *Anais...* Belém: ESUD; UNIREDE, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114154.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Acesso em: <<http://formacaodocente>.

autenticaeditora.com.br/artigo/download/20091001195427.pdf>. Acesso em: 21. fev. 2016.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./fev./mar./abr. 2009b. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/28320314>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1999. 271 p.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. cap. 1, p. 9-27.

MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 207 p.

MENDES, Valdelaine. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 103-132, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a06v28n2.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2012. 304 p.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, SP: Edufscar, 2010. cap. 2, p. 23-40.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. Institucionalização e políticas públicas em Educação a Distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos, SP: Edufscar, 2010. cap. 15, p. 235-243.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, SP: Edufscar, 2010a. cap. 5, p. 75-84.

_____. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, SP: Edufscar, 2010b. cap. 1, p. 13-22.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; OTSUKA, Joice Lee; LIMA, Valéria Sperduti. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência na Educação

a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, SP: Edufscar, 2010. cap. 11, p. 173-189.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed., rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007, 304 p.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In: ZUIN, Antônio; PESCE, Lucila; SILVA, Marco (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010a. p. 215-231.

_____. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 3, jan./jun. 2010b. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SILVEIRA, Regina Lúcia Barros Leal. A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 36, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 22 set. 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 325 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Educação Superior: Projeto político-pedagógico. In: _____. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. Parte 2, p. 1-139.

Sobre as autoras:

Ketiuce Ferreira Silva: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Professora na Faculdade Pitágoras de Uberlândia e integrante da equipe de avaliação no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. **E-mail:** ketiuce@yahoo.com.br

Martha Maria Prata-Linhares: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com período sanduíche na Universidade de Queen's, Ontário, Canadá. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem, cadastrado no CNPq. **E-mail:** martha.prata@gmail.com

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado para publicação em março de 2016.