



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

ÁREA DE EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Investigação em: Competência laboral, educação e emprego.

TESE DE DOUTORADO

Título

**As relações laborais na Educação a Distância: uma investigação com
professores de educação básica e superior das regiões nordeste e
sudeste do Brasil.**

Doutorando

Diego Kenji de Almeida Marihama

Diretora

Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Janeiro 2022



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Investigação em: Competência laboral, educação e emprego.

TESE DE DOUTORADO

Título

As relações laborais na Educação a Distância: uma investigação com professores de educação básica e superior das regiões nordeste e sudeste do Brasil.

Doutorando

Diego Kenji de Almeida Marihama

Diretora

Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Janeiro 2022

CARTA DE ACEITAÇÃO DA TESE DE DOUTORADO

Senhora Maria Aparecida Santos e Campos, na qualidade de Diretora da Tese de Doutorado do doutorando senhor Diego Kenji de Almeida Marihama

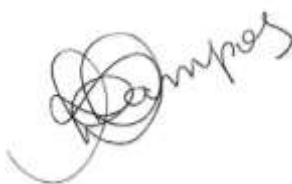
ACEITAÇÃO

Assino este documento como prova de minha conformidade de que o/a aluno/a apresente para avaliação esta Tese Doutoral, cumprindo todos os requisitos científicos, metodológicos e formais exigidos.

Itajubá, 15 de dezembro de 2021.

Visto Positivo do diretor

Firmado

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Campos', written in a cursive style.

Doutorando

Firmado

A handwritten signature in black ink, appearing to be a stylized representation of the name 'Diego Kenji de Almeida Marihama'.

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Diego Kenji de Almeida Marihama com número de identidade RG. 50.112.565 e aluno do programa acadêmico de Doutorado em Educação, Área de formação de professores, da Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI),

DECLARO

Que o conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e manifesto que, antes de qualquer notificação de plágio, cópia ou falta da fonte original, sou diretamente responsável legal, financeiro e administrativo, sem afetar o Orientador do trabalho, a Universidade e as instituições que colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

Itajubá, 15 de dezembro de 2021.

Assinatura:



PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Artigos publicados

Marihama, D.K.A.; Battistello, V.C.M. & Santos e Campos, M. A. (2021). Competências tecnológicas: uma pesquisa com professores da EaD. *Notandum*, (57), 17-37. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/59332/751375152>
569

Revista Notandum (USP)

ISSN: 1516-5477

Revista Indexada em: Clasificación Integrada de Revistas Científicas; MLA Directory of Periodicals; Information Matrix for the Analysis of Journals; Latindex; Journal Finder; Zeitschriftendatenbank - Staatsbibliothek zu Berlin - Preussischer Kulturbesitz; ScholarsPortal; Datenbank GVK - Gemeinsamer Verbundkatalog; Academic Resources; Hebis Portal; Hobsy; Regesta Imperii; WZB Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; WorldCat; Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek; German Institute of Global and Area Studies; Wissenschaftskolleg zu Berlin; GetInfo; Elektronische Zeitschriftenbibliothek – UR; ORBIS-Plus; CoOL-Datenbank der UB; Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya; ZHdK Medien- und Informationszentrum; ourGlocal.com; Gesamtkatalog Hannover

Fonte: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/Notandum>

Marihama, D.K.A. & Santos e Campos, M. A. (2021). Docentes que trabajan en Educación a Distancia: un análisis de los derechos y (des) ventajas contempladas en la Consolidación de las Leyes Laborales. *MLS Educational Research* (MLSER), 5(1). Disponível em: <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/443>

MLS Research Educational Research

ISSN: 2603-5820

Revista Indexada em: Latindex, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Dialnet Plus, Directory of Open Access Journals, Europub, Citefactor, OCLC WorldCat, Google Scholar, Dulcinea, CNKI, Miar, CARHUS Plus

Fonte: <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/indexacion>

RESUMO

A internet, um meio privilegiado de comunicação e disseminação de conhecimentos, possibilitou cursos online, criando e expandindo as possibilidades de amplo acesso às populações remotas e outros diferentes públicos. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação impactam diretamente nas relações laborais e no processo de ensino e aprendizagem, que possibilitou aos trabalhadores flexibilização, porém também contribuiu para a precarização do trabalho docente na EaD. O que faz desta investigação relevante e pertinente, para se tratar da problemática, sobre: os fatores que precarizam o trabalho docente na EaD e as características da contemporaneidade para a categoria. Enfatizando a falta de reconhecimento e a necessidade de políticas públicas que dê legitimidade aos docentes, salientando a polidocência e os meios de contratação a qual são submetidos. Este estudo quali-quantitativo, objetivou perscrutar as características, ações e implicações que delimitam as relações laborais dos professores EaD, de instituições de ensino público e privado, nas regiões nordeste e sudeste do Brasil. Participantes: 300 professores da EaD e do ensino presencial, com a finalidade de analisar as convergências e divergências entre as modalidades e à docência. Critérios de exclusão: foram excluídos aqueles que não estavam trabalhando no território pesquisado e nas respectivas modalidades. Instrumento de pesquisa: Utilizou-se questionário criado no *Google Forms* e enviado por meio de correios eletrônicos. Análise de dados: utilizou-se a análise de conteúdo para as questões dissertativas e para as objetivas os softwares Excel e SPSS. Os resultados, comprovaram: que a remuneração e o plano de carreira são fundamentais para a dignidade e o reconhecimento dos professores. Considerando, a falta de programas de formação continuada, políticas de progressão salarial, infraestrutura, possibilidades de ascensão, incentivo de produções individuais e direitos autorais, a voz dos professores nas decisões da instituição, entre outros fatores que influenciam e limitam o trabalho docente na EaD.

Palavras-chave: EaD, professores, relações de trabalho, ambiente laboral, condições de trabalho, polidocência.

ABSTRACT

The internet, a privileged means of communication and dissemination of knowledge, made online courses possible, creating and expanding the possibilities of broad access to remote populations and other different audiences. Digital Information and Communication Technologies have a direct impact on labor relations and on the teaching and learning process, which made it possible for workers to become more flexible, but also contributed to the precariousness of teaching work in distance education. What makes this investigation relevant and pertinent, to deal with the problem, about: the factors that make teaching work in distance education precarious and the characteristics of contemporaneity for the category. Emphasizing the lack of recognition and the need for public policies that give legitimacy to teachers, emphasizing poly-teaching and the means of hiring to which they are subjected. This quali-quantitative study aimed to scrutinize the characteristics, actions and implications that delimit the labor relations of distance education teachers, from public and private education institutions, in the northeast and southeast regions of Brazil. Participants: 300 teachers from distance education and classroom teaching, in order to analyze the convergences and divergences between the modalities and teaching. Exclusion criteria: those who were not working in the researched territory and in the respective modalities were excluded. Research instrument: A questionnaire created in Google Forms and sent by e-mails was used. Data analysis: content analysis was used for the essay questions and the Excel and SPSS software for the objective questions. The results proved: that the remuneration and the career plan are fundamental for the dignity and recognition of teachers. Considering the lack of continuing education programs, salary progression policies, infrastructure, opportunities for advancement, incentives for individual productions and copyright, the voice of teachers in the institution's decisions, among other factors that influence and limit teaching work in distance education.

Keywords: distance education, teachers, work relations, work environment, working conditions, multi-teaching

AGRADECIMENTOS

Dedico esta Tese Doutoral

A minha esposa Janaina Andressa e a meus filhos André Kenji e Daniel Kenji, por me incentivar na realização dos meus sonhos e compartilhar das minhas alegrias, adversidades e vitórias. Me inspirando e encorajando a ser cada dia melhor!

Agradeço a Deus por todas as dádivas recebidas, os obstáculos vencidos até aqui, por mais uma oportunidade de aprender com a vida e concretizar um sonho, possibilitando uma transformação pessoal e profissional ao longo da jornada;

Agradeço o carinho e a colaboração de todos os familiares, Lúcia Helena (mãe), Carlos Alberto (pai), Maria de Almeida (avó materna), Miyo Yamaki (avó paterna), Tia Presciliana Lopes, Adriano Reis, Carlos Akira e Maria Rogéria (*in memoriam*), por fazerem parte da minha vida nos momentos bons e ruins. Cada um de vocês, ao seu modo, contribuíram para o meu crescimento;

Os meus agradecimentos a Moacyr Osti e Luiza Maria Marzinotti Osti (*in memoriam*), minha segunda família de coração, que tive a honra de conviver quando ainda estava em processo de discernimento e formação universitária, como seminarista e aluno do curso de teologia, na Arquidiocese de São Paulo;

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Santos e Campos, pela compreensão em tempos difíceis, por sua dedicação, paciência, sabedoria ao intervir na hora certa e fazer parte da minha vida, tornando possível a conclusão dessa tese doutoral. Respectivamente, saúdo os colegas e parceiros do Programa de Doutorado, cujos ensinamentos e companheirismo iluminaram os caminhos do conhecimento;

Estendo os meus reconhecimentos aos professores mentores: Prof. Dr. José Moran, Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira e a Profa. Dra. Carolina Pereira de Moraes Manoel, pela cumplicidade, competência, palavras de incentivo e confiança ao longo do desenvolvimento desta investigação. Agradeço porque acreditaram em mim;

Meus sinceros agradecimentos aos Grupos de Pesquisa os quais faço parte: Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação/UFAM, GEPECUMA/UNESP - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura,

Memória e Arte e muito particularmente ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, o qual participo da coordenação, de sua criação e hoje reúne docentes de todas as regiões do país, para debater os rumos da Educação e da formação inicial e continuada. A todos, os meus sinceros agradecimentos.

ÍNDICE

RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
AGRADECIMENTOS	13
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I PROPOSTA DA PESQUISA	30
1.1. Justificativa da pesquisa.....	30
1.2. Problema de pesquisa.....	43
1.3. Objetivos	45
1.3.1. Objetivo geral	45
1.3.2. Objetivos específicos:.....	45
CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA	46
2.1. A Educação a distância no Brasil	49
2.2. A Educação a Distância na atualidade brasileira	54
2.3. Professores e as exigências do mercado para EaD.....	62
2.3.1. Os professores e a polidocência na EaD	75
2.3.2. A polidocência e o designer instrucional	80
2.3.3. Os professores conteudistas	84
2.3.4. Os professores formadores.....	88
2.3.5. Os professores tutores	92
2.4. As competências docentes.....	96
2.4.1. As competências docentes na Educação a Distância	99
2.5. A formação continuada para professores.....	107
2.6. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem	114
2.7. A Pandemia e a Educação	122
2.7.1. Reflexos da pandemia no Brasil.....	128
2.7.2. O ensino presencial e remoto em tempos de isolamento social.....	131
CAPÍTULO III. METODOLOGIA.....	155
3.1 Introdução	155
3.2. Tipo de pesquisa	166
3.3. População e amostra	169
3.3.1. Critérios de inclusão.....	173
3.3.2. Critérios de exclusão	174

3.4. Variáveis.....	174
3.5. Instrumentos de pesquisa	175
3.6. Análise de dados	183
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	192
4.1. Dados sociodemográficos e as características dos respondentes	192
4.1.1. Gênero e idade dos respondentes	192
4.1.2. Estado civil dos respondentes	194
4.1.3. Eixo 01: Jornada de trabalho na Educação a Distância	194
4.1.4. Jornada de trabalho no ensino presencial.....	197
4.1.5. Remuneração dos professores da Educação a Distância.....	199
4.1.6. Remuneração dos professores do ensino presencial.....	202
4.1.7. A modalidade em que os respondentes atuam	204
4.1.8. Rede de ensino em que atuam os respondentes	207
4.1.9. Grau de escolaridade dos respondentes	210
4.1.10. Quantidade de alunos que os professores acompanham na Educação a Distância.....	213
4.1.11. Quantidade de alunos por turma que os professores acompanham no ensino presencial	215
4.1.12. Tempo de serviço dos professores educação a distância	217
4.1.13. Tempo de serviço dos professores no ensino presencial.....	219
4.1.14. Nível de conhecimento em informática.....	221
4.2. A percepção dos professores.....	224
4.2.1. Eixo 02: Educação a Distância.....	224
4.2.2. Eixo 03: Ensino presencial	231
4.2.3. Eixo 04: Relações laborais no ensino presencial	232
4.2.4. Eixo 05: Relações laborais na EaD	236
4.2.5. Eixo 06: Condições de trabalho na EaD	240
4.2.6. Eixo 07: Formação continuada	245
4.2.7. Eixo 08: As instituições EaD oportunizam formação continuada.....	247
4.2.8. Eixo 09: Formação continuada na EaD	255
4.2.9. Eixo 10: As instituições de ensino presencial oportunizam formação continuada.....	258
4.2.10. Eixo 11: Formação continuada no ensino presencial	262

4.3. Recursos Tecnológicos e as demandas de trabalho/pessoal.....	265
4.3.1. Eixo 12: As instituições disponibilizam recursos tecnológicos.....	265
4.3.2. Ferramentas tecnológicas utilizadas pelos respondentes	271
4.3.3. As demandas de trabalho da EaD interferem na vida pessoal.....	276
4.3.4. As demandas de trabalho do ensino presencial interferem na vida pessoal	281
4.3.5. As demandas pessoais interferem no trabalho da EaD	284
4.3.6. As demandas pessoais dos professores interferem no trabalho presencial	285
CAPÍTULO V. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	293
5.1. Conclusões.....	293
5.2. Considerações finais	307
5.3. Limitações:	308
5.4. Implicações	308
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	309
ANEXOS	334

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Matrículas em cursos à distância no Brasil, por modalidade.....	40
Figura 1.2. Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino - Brasil 2010-2019	41
Figura 2.1. Número de vagas em cursos de graduação, por modalidade de ensino e tipo de vaga, segundo a categoria administrativa – Brasil 2019	60
Figura 2.2. Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010 Brasil - 2010-2019.....	61
Figura 2.3. Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010, por modalidade de ensino - Brasil 2010-2019.....	62
Figura 2.4. Mapeamento do design instrucional de um curso on-line	83
Figura 2.5. Fluxo de produção.....	85
Figura 2.6. Modelo de tutoria.....	93
Figura 2.7. Tutor na modalidade EaD	95
Figura 2.8. Ambiente da educação a distância.....	102
Figura 2.9. Mapeamento das competências mínimas necessárias para os papéis de professor, tutor e aluno	106
Figura 2.10. Mapa mental do capítulo	116
Figura 2.11. Proposta de criação de um ambiente pedagógico adequado	117
Figura 2.12. Modos de interação necessários à aprendizagem significativa e com sentido.....	118
Figura 2.13. Medidas para controle de COVID-19 implementadas em uma seleção de países europeus afetados pela doença	123
Figura 2.14. Estratégias das redes municipais.....	136
Figura 2.15. Recursos utilizados pelas redes municipais.....	137
Figura 2.16. Quais medidas se adequam melhor ao contexto da sua rede para que ela continue garantindo aprendizagem dos estudantes?	137
Figura 2.17. Estratégias das redes estaduais	138
Figura 2.18. Recursos utilizados pelas redes estaduais	138
Figura 2.19. Principais achados a partir das 3.032 respondentes.....	139
Figura 2.20. Aumento das atividades docentes.....	140
Figura 2.21. Maior jornada de trabalho	140
Figura 2.22. Recursos/ferramentas	142

Figura 2.23. Participação dos docentes	143
Figura 2.24. Contato com alunos e famílias	144
Figura 2.25. Estratégias educacionais utilizadas.....	145
Figura 2.26. Efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos	148
Figura 3.1. Relação do levantamento de dados com os elementos de uma pesquisa.....	159
Figura 3.2. Processo de pesquisa científica	163
Figura 3.3. Distribuição da matrícula em cursos de graduação presenciais na rede federal - Brasil 2019	169
Figura 3.4. Matrículas em cursos de EaD no Brasil, por região, de acordo com o Censo da Educação Superior 2017.....	171
Figura 3.5. Estados de residência dos respondentes.....	172
Figura 3.6. Acompanhamento - coleta de dados.....	173
Figura 4.1. Carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades na EaD	195
Figura 4.2. Salário mensal dos professores da EaD	200
Figura 4.3. Tipos de vínculo estabelecidos entre universidades e docentes..	201
Figura 4.4. Salário mensal dos professores (ensino presencial)	202
Figura 4.5. Atividades remuneradas.....	206
Figura 4.6. Redes de ensino em que atuam os respondentes	207
Figura 4.7. Oferta de cursos na EaD	208
Figura 4.8. Expansão da EaD	209
Figura 4.9. Maiores instituições de educação superior, em número de matrículas	209
Figura 4.10. Grau de escolaridade	211
Figura 4.11. Comparativos: público e privado	212
Figura 4.12. Quantidade de alunos por turma que os professores acompanham na EaD	213
Figura 4.13. Quantidade total de alunos que os professores acompanham no ensino presencial	216
Figura 4.14. Tempo de serviço dos respondentes na EaD	218
Figura 4.15. Distribuição pelo tempo de experiência em EaD	219
Figura 4.16. Tempo de serviço no ensino presencial	220

Figura 4.17. Nível de conhecimento em informática	221
Figura 4.18. Conhecimento em informática.....	223
Figura 4.19. Percepções sobre o ensino presencial.....	231
Figura 4.20. As relações de trabalho no ensino presencial.....	233
Figura 4.21. Relações de trabalho na EaD	237
Figura 4.22. As condições de trabalho na EaD	240
Figura 4.23. A rede federal de educação superior	242
Figura 4.24. Necessidade de formação continuada	246
Figura 4.25. Comparativos e categorias.....	247
Figura 4.26. Como avaliam a formação continuada na EaD	255
Figura 4.27. Como avaliam a formação continuada no ensino presencial	262
Figura 4.28. Ferramentas tecnológicas utilizadas pelos respondentes	271
Figura 4.29. Práticas desonestas	272
Figura 4.30. Demandas de trabalho na EaD interferem na vida pessoal	277
Figura 4.31. Demandas de trabalho do ensino presencial interferem na vida profissional	282
Figura 4.32. Demandas pessoais interferem no trabalho EaD	284
Figura 4.33. Aspectos referentes ao tempo de reprodução que são afetados pelo trabalho na EaD	285
Figura 4.34. Demandas pessoais interferem no trabalho presencial.....	286
Figura 5.1. Verbalizações que indicam os danos físicos e sociais	297
Figura 5.2. Etapas da carreira docente	302

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1. Papéis da docência nas modalidades presencial e a distância.....	33
Tabela 2.1. Parágrafos da LDB relacionados à EaD	53
Tabela 2.2. COVID-19: 10 Recomendações para planejar soluções de ensino à distância	55
Tabela 2.3. Polidocência	64
Tabela 2.4. Atividades do designer instrucional	82
Tabela 2.5. Outras atividades referentes ao docente-formador/aplicador	90
Tabela 2.6. Diferentes denominações atribuídas aos docentes da EaD	91
Tabela 2.7. Competências do professor-tutor	100
Tabela 2.8. Saber-se e saber-conviver: Desenvolvimento de projetos de EAD (Competências transversais).....	101
Tabela 2.9. Paralelo entre as funções do professor e do tutor	104
Tabela 2.10. Comparação ensino presencial e ensino a distância.....	105
Tabela 2.11. Os saberes dos professores.....	111
Tabela 2.12. Consequências do Covid 19: Pandemia e Isolamento Social e Escolar	126
Tabela 2.13. Medidas para conter a expansão da pandemia no Brasil 2020/2021	129
Tabela 2.14. Ano letivo e ensino remoto	132
Tabela 2.15. Impactos da pandemia com a suspensão das aulas presenciais	147
Tabela 3.1. Comparativo entre quali-quantitativo	168
Tabela 3.2. Número de instituições e professores participantes por estado ..	170
Tabela 3.3. Variáveis.....	175
Tabela 3.4. Dados sociodemográficos e as características dos respondentes	179
Tabela 3.5. Dados da pesquisa - percepções dos respondentes.....	181
Tabela 3.6. Análise das percepções dos professores respondentes	185
Tabela 4.1. Gênero e idade dos respondentes	192
Tabela 4.2. Estado Civil dos respondentes	194
Tabela 4.3. Jornada de trabalho dos respondentes	195
Tabela 4.4. Jornada de trabalho (ensino presencial)	198
Tabela 4.5. Modalidade em que atuam	204

Tabela 4.6. Grau de escolaridade dos respondentes	210
Tabela 4.7. Percepções sobre a EaD.....	226
Tabela 4.8. Percepção dos professores respondentes	235
Tabela 4.9. Comparativo: gênero, instituição e formação continuada.....	247
Tabela 4.10. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-autor/conteudista...	249
Tabela 4.11. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-autor/conteudista, houve acentuada discrepância nas respostas	250
Tabela 4.12. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-formador/aplicador	251
Tabela 4.13. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-formador/aplicador, houve acentuada discrepância nas respostas	252
Tabela 4.14. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor virtual	252
Tabela 4.15. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor presencial.....	254
Tabela 4.16. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-tutor presencial, houve acentuada discrepância nas respostas	254
Tabela 4.17. Comparativo: gênero instituição e formação continuada no ensino presencial.....	258
Tabela 4.18. Instituições que disponibiliza recursos tecnológicos adequados e suficientes	266
Tabela 4.19. Ferramentas tecnológicas	273
Tabela 4.20. Sobrecarga de trabalho	278
Tabela 4.21. Sofrimento no trabalho	280
Tabela 4.22. Quais são os impactos positivos ou negativos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?	290
Tabela 5.1. Categorização das dificuldades apontadas pelos docentes	294
Tabela 5.2. Motivos alegados para exoneração	303

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
AVEA - Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
BH - Belo Horizonte
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BR - Brasil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC - Casa Civil
CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas
relacionados à saúde -10
CIEB - Centro de Inovações para a Educação Brasileira
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED - Conselho Nacional de Secretarias de Educação
COVID-19 - Corona Vírus Disease 2019
DNSHT - Departamento Nacional de Higiene e Segurança do Trabalho
DPM - Distúrbios Psíquicos Menores
EAD - Educação a Distância
EAD.BR - Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil
ECCA - Instituição Educacional de Comunicação e Ação Social
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERE - Ensino Remoto Emergencial
EUA - Estados Unidos da América
FCC - Fundação Carlos Chagas
FUNIBER - Fundação Universitária Iberoamericana
IES - Instituição de Ensino Superior
IUUVI - Instituto Universidade Virtual
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LES - Laboratório de Engenharia de Software

MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEI - Microempreendedor Individual
MT - Ministério do Trabalho
MOOC's - Massive Open Online Course
NIED - Núcleo de Informática Aplicada a Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PET - Plano de Estudo Tutorado
PRE - Professores Respondentes
PUC RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RE - Respondente
REA - Recursos Educacionais Abertos
SED - Secretaria de Estado da Educação
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEEDF - Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SOLAR - Sistema Online de Aprendizagem
SPSS - Statistical Package for the Social Science
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TD - Transição Didática
TDIC's - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC's - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
IUUVI - Instituto Universidade Virtual
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WIKI - Enciclopédia colaborativa.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), propiciam diferentes formas de interação dos indivíduos com o seu entorno e o mundo, criando grandes expectativas na sociedade.

A Internet, um meio que privilegiou ativamente as comunicações, dando possibilidades aos lugares mais afastados a ter acesso instantâneo às informações e respectivamente a educação, vem disseminando conhecimentos, possibilitando diferentes cursos à distância em diferentes níveis de ensino, aumentando as possibilidades das pessoas se qualificar sem sair de seu município.

No recorte, professor tem um papel muito importante na sociedade que está além da alfabetização e dos processos educativos formais, pois tem uma atribuição complexa, no sentido de ser fonte de motivação aos alunos, promotor da aprendizagem, das potencialidades e criatividade, dos projetos de vida, do pensamento crítico, subsidiando uma formação personalizada as futuras gerações, ou seja, um trabalho interativo e compartilhado.

A Educação a Distância (EaD) tem por objetivo levar (in)formação aos alunos que não tem possibilidade de frequentar a sala de aula convencional, portanto foi desenhada e pensada para oferecer um ensino de qualidade, eficiente, flexível e dinâmico a todos que necessitam de formação inicial e continuada.

Assim, por meio das TDIC's foi possibilitado a oferta e criação de cursos e ambientes, a partir de *plataformas digitais* (TelEduc, Moodle, Google Classroom, entre outros), com diferentes recursos (webaulas, podcast, chats, fórum de discussão, portfólios etc.), promovendo a relação professor e aluno, no sentido de oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, podendo realizar o acompanhamento das atividades e interações em tempo real ou assincronamente. Tal qual, desenvolver competências tecnológicas nos professores da EaD e porque não com os que estão presencialmente nos polos e instituições presenciais, salientando o uso de diferentes ferramentas tecnológicas que contribuam na relação professor, aluno e instituição.

Outra característica das atribuições do professor, é a sua responsabilidade social e formativa, no que se refere aos valores e a constituição

de um corpo social mais justo, ético e tolerante às diversidades. Considerando todas as transformações históricas, culturais, econômicas, políticas e sociais, que respectivamente à docência é colocada à prova, como é visualizado no período da pandemia Covid-19, onde o ensino presencial passou a ser ofertado por aulas remotas.

Nesta perspectiva, a formação de professores tem contribuído com essas transformações e necessidades encontradas pelos docentes, sejam do ensino presencial como na EaD, enfatizando as práticas pedagógicas, as relações professor e aluno, as relações de trabalho frente ao corpo docente, a instituição, os alunos e outros fatores que constitui a profissão e que compõe o escopo da pesquisa. O que vai ao encontro das considerações de Silva (2014, p.13), quando ressalta à docência, como:

. . . Um exercício humano essencial e permanentemente composto e re/construído pela reciprocidade entre valores, experiências, crenças, relações, atividades formativas. Tal característica atribui caráter multifacetado e processual à formação docente. Esta marca implica na necessidade de avanços teóricos e práticos para a perspectiva de desenvolvimento profissional. Desenvolvimento, porque é fluxo, permanente, histórico, social, cultural, individual, formal e informal. Movimento este que também se atribui à palavra profissão.

Diante das afirmações apresentadas, pode-se considerar que as novas relações de trabalho na EaD, é uma discussão necessária e urgente, considerando a reestruturação produtiva, os avanços tecnológicos, a precarização do trabalho docente e atribuições legais que vêm sendo apresentadas ao longo dos últimos anos, a partir do crescimento significativo em números de alunos matriculados e instituições que começam a atender em regiões que antes não haviam oferta de cursos em nível básico e superior, agora são atendidas por meio da EaD. Trazendo grandes desafios para a educação, considerando também, os processos de incorporação e fusão de instituições e redes de ensino.

Junto à expansão, a EaD vem trazendo consigo problemáticas que precisam ser analisadas, principalmente quando a questão é a qualidade da oferta, que amplamente segue as tendências sociais, econômicas, culturais e globais. Alcançando questões que depreciam a função do professor, a partir do conceito de *polidocência*, a formação de professores, o processo de ensino e aprendizagem, os materiais didáticos, estratégias e metodologias, entre outros fatores que impactam a educação como um todo.

Neste sentido, Veloso e Mill (2020), destacam a *flexibilização* como um fator preponderante de fragilização, desregulamentação dos direitos trabalhistas e precarização do trabalho docente sob a concepção do trabalho à distância e das novas relações laborais em que se encontram os professores, ou seja, se deparam com sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, fragilidade dos vínculos empregatícios. Segundo os autores, “a precarização que decorre de políticas públicas de caráter emergencial como o Sistema UAB, gerando diversas problemáticas ao trabalho docente” (Veloso & Mil, 2020, p.24).

Outro fator levantado nessa investigação, é a organização do corpo docente na EaD, que é diluído em diferentes funções, o qual Mill (2010) conceitua como *polidocência*. O que também vai ao encontro das indagações de Ripa et al. (2020), quando faz indagações com relação à docência na EaD:

Aquele que elabora o conteúdo? O que converte o material para o formato virtual? O que organiza o ambiente virtual de aprendizagem? O que avalia e posta os feedbacks? Aquele que estabelece comunicação com o acadêmico? O que planeja? Ou ainda aquele que acompanha o processo de ensino-aprendizagem? (Ripa et al., 2020, p.35)

Diante das considerações apresentadas e para contemplar os objetivos desta investigação, procurou-se tratar metodologicamente sobre as características, ações e implicações que delimitam as relações laborais na EaD, que foram sendo delineadas ao longo desta investigação.

Assim, o primeiro passo foi conhecer as experiências pessoais, formativas e profissionais dos professores respondentes, a partir dos dados sociodemográficos. Concomitantemente, analisou-se as percepções dos

professores sobre as relações laborais na EaD e no ensino presencial, considerando as práticas pedagógicas e institucionais, bem como o seu reconhecimento enquanto docente.

Essa coleta de dados foi realizada por intermédio de questionário criado no *Google forms* e aplicado remotamente aos professores da EaD e do ensino presencial, tendo como amostra as regiões nordeste e sudeste do Brasil, onde foram apresentados os objetivos e mais informações sobre a pesquisa.

O segundo passo foi levantar os contatos dos professores pelos sites das instituições (nível básico e superior), dentro da amostra pesquisada, através das redes sociais, acesso às secretarias e departamentos de educação que facilitaram os correios eletrônicos dos docentes.

O terceiro passo foi o direcionamento das orientações aos respondentes, como: link de acesso ao questionário a ser respondido e respectivamente o termo de consentimento livre e esclarecido. O qual seguiu-se para as análises dos dados, partindo dos referenciais teóricos, por meio da análise de conteúdo para as questões dissertativas e pelos softwares Excel e SPSS para as questões objetivas.

A presente investigação é composta por cinco capítulos, que parte da *introdução*, onde é apresentado aos leitores, uma visão geral da pesquisa, os referenciais teóricos, o percurso metodológico e uma breve descrição dos capítulos.

No *primeiro capítulo* foram apresentadas: a justificativa da pesquisa, enfatizando a sua relevância e os motivos pessoais do pesquisador para colocá-la em prática. O qual enfatizou suas experiências no processo de transição dos cursos presenciais para a modalidade a distância, as percepções de colegas professores que atuam na EaD e possíveis políticas públicas para baratear custos na educação, entre outros elementos considerados na modalidade em questão. E foram destacados o problema da pesquisa, indagações, bem como os objetivos gerais e específicos.

No *segundo capítulo* foram abordados os conceitos, contextos e teorias referentes a EaD na conjuntura brasileira e universal, bem como a polidocência e as competências exigidas pelo mercado de trabalho, formação de professores

na EaD, relações de trabalho e a transposição do ensino presencial para aulas remotas, a partir da pandemia Covid19.

No *terceiro capítulo* apresentaram-se o percurso metodológico (o tipo de pesquisa quali-quantitativa que foi a abordagem que mais se adequou aos objetivos da pesquisa e a população (professores EaD e do ensino presencial das regiões nordeste e sudeste do Brasil). Foram também apresentados os critérios de inclusão e exclusão, variáveis, construção do instrumento de pesquisa e análise dos dados, que serviram para a obtenção dos resultados.

No *quarto capítulo* apresentam-se os resultados da pesquisa e análise dos dados coletados, destacando as características, ações e implicações que delimitam as relações laborais dos professores EaD, como: remuneração, reconhecimento e direitos trabalhistas, condições de trabalho e características do trabalho contemporâneo, formação continuada, desenvolvimento de competências docentes, entre outros fatores.

No *quinto e último capítulo*, o pesquisador apresentou suas considerações finais, trazendo os fatores que influenciam e limitam o trabalho docente na EaD, enfatizando as necessidades de políticas públicas e do reconhecimento dos professores dessa modalidade.

CAPÍTULO I. PROPOSTA DA PESQUISA

1.1. Justificativa da pesquisa

As relações laborais é um tema muito relevante para o contexto global porque envolve uma complexa cadeia de sobrevivência e reconhecimento das ações humanas, principalmente no que se refere a criação de artefatos, que frente a uma sociedade plural e complexa, faz com que o homem vivencie momentos sucessivos e contraditórios (dialética), pelos quais determinadas realidades se apresentam.

Arendt (2008), explica o *labor* e o trabalho, sendo o primeiro a manutenção, o cuidado com o corpo e a luta pela vida, destacando todos os cuidados da pessoa para sobreviver com dignidade. E o segundo é o *trabalho* como atividade de *produção de bens duráveis* que o homem cria, constrói e aperfeiçoa a sua obra.

Neste sentido, as relações entre os grupos sociais são construídas, criando possibilidades de pensamentos e ações. E considera:

A benção ou alegria do labor é o modo humano de sentir a pura satisfação de se estar vivo que temos em comum com todas as criaturas viventes; e chega a ser único modo pelo qual também os homens podem permanecer no ciclo prescrito pela natureza, dele participando prazerosamente, labutando e repousando, laborando e consumindo, com a mesma regularidade feliz e inintencional com que o dia segue a noite e a morte segue a vida (Arendt, 2008, pp.118-119).

Contudo, o ser humano deve ser visto e entendido em sua globalidade, nesse viés, Dejours (2007), descreve o trabalhador de forma global, e também explica que fazem parte desta complexidade que é o trabalhador suas aspirações e desejos. Portanto, quando a pessoa chega a idade de trabalhar, já leva consigo uma bagagem de conhecimentos e experiências vividas em todos os sentidos da vida e este aspecto forma o emaranhado de sua personalidade.

Segundo Dejours, “chega ao seu local de trabalho como uma máquina nova. Ele possui uma história pessoal que se concretiza por uma certa qualidade de suas aspirações, de seus desejos, de suas motivações, de suas necessidades psicológicas, que integram sua história” (Dejours, 2007, p.24).

No recorte, Veloso (2020), ressalta as relações de trabalho na EaD, como precárias e perversas aos professores, enfatizando a falta de leis que asseguram o seu direito, formação continuada, um corpo docente mais instituído e ouvido pelas instituições de ensino, a partir de seus anseios e dificuldades frente ao trabalho docente.

Dessa forma analisa-se à docência na EaD e todas as suas relações de trabalho como objeto de pesquisa, considerando Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* quando traz o docente em contínua aprendizagem, isto é: em todos os momentos da vida o ser humano aprende, desde o momento do nascimento até seu último suspiro, passando pelos processos de ensinagem e aprendizagem.

O autor (1996), ainda ressalta que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 1996, p.55).

Nesta perspectiva, é importante enfatizar ao corpo docente, que sua atuação é necessária para a excelência da instituição e principalmente na aprendizagem dos alunos. O que é destacado por Demo e Silva (2021), quando analisam os efeitos da desaprendizagem na escola e as condições da docência, a partir da formação inicial, das universidades formadoras e do desenvolvimento de competências docentes requeridas e desejadas. Salientando que um dos desafios da educação e a condição docente, sua formação e esclarece:

. . . por ser o fator externo mais decisivo da aprendizagem do estudante, de longe, embora nunca único. Não faz muito sentido avaliar o professor pelo nível de formação (com graduação, ou pós-graduação lato sensu, não só porque não se distinguem em suas precariedades gritantes, mas

sobretudo porque são muito insuficientes, incapazes de formar um autor, cientista, pesquisador) (Demo & Silva, 2021, p.06).

Os autores ainda ressaltam que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecem mais conhecimentos que podem contribuir para modificar e melhorar a prática docente, criando possibilidades de crescimento do docente em todos os âmbitos. E ainda complementam que “cada vez mais professores têm pós lato sensu, sem termos condição de verificar que isto contribui para a aprendizagem dos estudantes, a pós *stricto sensu* ainda é residual e fica, em geral, por conta do heroísmo do professor” (Demo & Silva, 2021, p.06).

Dentre as competências docentes que devem ser desenvolvidas na formação inicial e continuada, estão o uso das tecnologias como essenciais na promoção das interações, no compartilhamento de materiais e ideias, como a criação de diferentes situações de aprendizagens. O que segundo Moran (2020b), as TDIC's facilitam os processos e as combinações entre o presencial e a distância, podendo mesclar e planejar diferentes estratégias, mesmo no online, para crianças jovens e adultos. Segundo Moran (2020b, s.p.) é possível “redesenhar as melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, para oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades”.

Para Moran, o avanço tecnológico tem possibilitado um desenvolvimento das plataformas digitais que tem facilitado as comunicações e as possibilidades de integrar, personalizar e diversificar de forma rápida e intensa. De acordo com ele, é possível pensar em modelos ativos presenciais, semipresenciais, ou modelos totalmente online, “dependendo das necessidades específicas dos estudantes (crianças, jovens, adultos), das competências a serem trabalhadas em cada etapa e área de conhecimento e do grau de maturidade e autonomia de cada um” (Moran, 2020b, s.p.).

Neste contexto, em 2017, foi o processo de implantação da modalidade EaD e semipresencial para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na unidade de ensino, o qual o pesquisador atua como Orientador Profissional, que influenciaram nas razões da escolha deste tema, foi possível observar um diferencial, no que se refere às possibilidades de estudo para grande parte de

alunos da região que, tiveram aumentadas suas oportunidades de concluir os estudos, que antes era impossível por falta de tempo ou dificuldade de locomoção entre a escola e seu lar, ou porque trabalham e não podiam frequentar os cursos presenciais. O que impactou diretamente na vida de 210 alunos (124 deles são do Ensino Fundamental II e 86 do Ensino Médio), que foram acompanhados na transição do ensino presencial para modalidade a distância e semipresencial. O que vai ao encontro dos estudos de Teixeira (2014), quando apresenta um comparativo entre o ensino presencial e EaD. (Ver *Tabela 1.1.*):

Tabela 1.1.

Papéis da docência nas modalidades presencial e a distância.

Modalidade presencial	Modalidade a distância
Agente único – professor docente – responsável por todas as ações do processo ensino-aprendizagem	Polidocência - Professor Docente, Professor Autor, Professor Tutor a Distância, Professor Tutor Presencial
O processo ensino-aprendizagem é conduzido pelo professor docente.	O processo ensino-aprendizagem é conduzido pelos Professores Docente, Autor, Tutor a Distância, Tutor Presencial
Predomínio de aulas expositivas	Aulas expositivas gravadas; ao vivo com interação; rádio web - Professor Docente, Professor Autor (facultativo), Tutor a Distância, Tutor Presencial
Relações pessoais e profissionais diretas professor-aluno	Relações indiretas professor-aluno - pelos Professores Docente, Autor, Tutor a Distância, Tutor Presencial
Construção do conhecimento professor-aluno em sala de aula	Construção do conhecimento por meio de fontes de informações e mídias diversificadas - pelos Professores Docente, Autor, Tutor a Distância, Tutor Presencial
Convívio professor-aluno em ambientes físicos de ensino-aprendizagem	Contato professor-aluno em ambientes virtuais - pelos Professores Docente, Autor, Tutor a Distância, Tutor Presencial (facultativo)
Distribuição dos conteúdos da ementa curricular e Ajuste do ritmo do processo ensino-aprendizagem	Relação direta entre conteúdo e cronograma sem possibilidade de ajuste - pelos Professores Docente, Autor, Tutor a Distância (facultativo), Tutor Presencial (facultativo)
Exames, provas e testes avaliativos no comando do professor	Exames, provas e testes avaliativos atribuídos aos agentes - Professor
Professor docente apresenta e discute os resultados da avaliação em sala de aula	O AVA publica os resultados da avaliação na página individual do aluno - Professor Docente, Professor Autor (facultativo), Professor Tutor a Distância, Professor Tutor Presencial (facultativo)

Fonte: Teixeira (2014, p. 81-82)

Desse modo, o pesquisador ao acompanhar o processo de transição do ensino presencial para a EaD, percebeu que o fato de deixar de ser obrigatória a presença em todos os dias, em horários determinados na sala de aula, abriu possibilidades de muitos jovens e adultos retomarem seus estudos. Também foi oportunizado aos alunos, plantões diários com a finalidade de realizar atendimentos individualizados com os professores, atividades por meio de grupo de estudos ou duplas produtivas, rodas de conversas sobre atualidades, oficinas temáticas por segmento e área do conhecimento, entre outras situações de aprendizagens presenciais, para aqueles que sentem a necessidade do contato com os colegas e as explicações dos professores.

Por outro lado, percebeu-se as desvantagens da modalidade, que muitas vezes, no ensino presencial o professor tinha um acesso direto aos alunos e vice-versa, conseguindo intervir pontualmente e perceber pelas expressões as dúvidas e dificuldades dos alunos, o qual a interação e os laços de amizade se faziam necessários. O que foi verificado por Marihama (2016), quando analisou as percepções dos professores de ciências da natureza e matemática do ensino médio, foram: medidas de tornar as aulas mais atrativas aos alunos, com um acompanhamento mais sistematizado e compartilhado, considerando a faixa etária e a proximidade do professor com práticas de apadrinhamento a aqueles com dificuldades, recuperando-os continuamente e possibilidade momentos e situações de aprendizagem.

Outro fator analisado pelo pesquisador, são os processos seletivos e a obrigatoriedade de formação acadêmica aos tutores com licenciatura (na área específica - em âmbito federal) havendo pontuação a aqueles que possuem especialização, mestrado e doutorado, o que pode ser visualizado no anexo (6). A precariedade do trabalho atualmente indica uma urgência de qualificar-se, para estar apto às exigências do novo mercado laboral, que implementa um acréscimo de desigualdade, desemprego estrutural e a fragilidade dos vínculos empregatícios. Também se exige experiência na docência em nível básico e/ou superior, para atuarem nesta modalidade, como: professor conteudista, professor formador, professor tutor e o próprio designer.

No contexto Moran (2020b), afirma que os professores que atuam na EaD, tem como atribuição interagir virtualmente com os alunos, de forma síncrona e

assíncrona, sob a perspectiva das relações interpessoais, por intermédio das ferramentas tecnológicas, dando ao conhecimento um maior significado, ou seja, conteúdos mais atraentes, flexíveis, combinados por diferentes estratégias. Para o autor é possível gerar “projetos no online de forma assíncrona e síncrona, podemos discutir casos, compartilhar experiências. Muitas das atividades que imaginávamos que só seriam viáveis no presencial podem ser realizadas com bastante qualidade no online, principalmente com crianças maiores, jovens e adultos” (Moran, 2020b, s.p.).

Atividades nas quais o indivíduo experimenta corporalmente como as práticas de atividades físicas, dança entre outras que envolvem contato físico, podem ser acopladas em ambientes virtuais, isso implica que os avanços das tecnologias o domínio das ferramentas digitais pode integrar e combinar em ambientes digitais imersivos dando a impressão de imersão ao se usar um software de realidade virtual. O que segundo Moran, considera que o ensino híbrido e os modelos flexíveis são necessários para o momento, havendo necessidade de se repensar e combinar os desenhos didáticos para atender os jovens e adultos, por meio do virtual e presencial. Para o autor, essas mudanças chegaram para permanecer e nos próximos anos causarão profundas modificações e impactos no sistema educacional desde os níveis básicos até os acadêmicos (Moran, 2020b).

No entanto, ao analisar suas considerações, foi percebido que as turmas na EaD têm um número elevado de alunos, a remuneração não é justa e a forma de contratação no âmbito federal deixa muito a desejar, são por bolsas de estudos e seguindo o desalinhamento, a esfera privada faz suas contratações em diferentes tipos, como: prestadores de serviços (pagos por Recibo de Pagamento de Autônomo), MEI (Microempreendedor Individual), sistema CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) presencial, teletrabalhador, entre outros. O que é evidenciado por Veloso (2020), quando retrata a EaD como uma modalidade que traz possíveis precarizações a educação, dando a toda a categoria do magistério insegurança, volatilidade no trabalho, desestabilidade e falta de proteção social: “fragilizando os vínculos e impondo perdas dos mais variados tipos (de direitos do emprego, da saúde e da vida) para todos os que vivem do trabalho” (p.73).

Durante o processo de escolha do tema, observou-se também, que nos intervalos de aulas, que os professores conversavam sobre o tema EaD e suas inquietações, discutiam sobre as desvantagens trabalhistas dessa categoria, que surge com força nas instituições de ensino de todo o Brasil. É percebida por eles como um complemento salarial, um degrau para galgar o ensino superior presencial, uma forma de se manter como aluno de Programas de Mestrado ou Doutorado, um trabalho que poderia ser realizado a noite e/ou nos finais de semana, enfatizando a não obrigatoriedade de realizar planos de aulas, participar de reuniões pedagógicas, etc. O que Veloso (2020) considera como uma precarização da função e do reconhecimento docente, destacando que os professores veem a modalidade como uma *segunda função, uma atividade extra*, como um meio de complementar renda e trabalhar sem vínculo empregatício, “esses docentes se comprometem a realizar atividades na EaD além daquelas exercidas na educação presencial, recebendo, por isso, uma bolsa específica, que por vezes não condiz com a complexidade de suas funções” (Veloso, 2020, p. 76).

Concomitantemente às percepções do pesquisador, desde 2018 a modalidade tem sido alvo de discussão para as novas políticas públicas do governo brasileiro. O que se tem notado nas discussões, são alternativas para baratear custos com infraestrutura, recursos e pessoal. Por outro lado, entendem que há uma facilidade para levar educação a lugares remotos e para aqueles que não podem participar presencialmente das salas presenciais.

Casagrande e Alonso (2020) em sua obra: *Ensino médio e educação a distância: Uma relação possível?* Destacaram que na campanha política de Jair Bolsonaro para a presidência da República do Brasil, quando apresentou as propostas de campanha ou plano de governo, quando enfatizava a redução de custos pela EaD e questões de políticas e ideologias, complementando:

No Plano de Governo do atual Presidente da República, na ocasião em que ainda pleiteava o cargo da autoridade máxima do Executivo do Estado, constava que a EaD deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada

como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais. Aborda-se o Ensino Médio, citando dados do Censo Escolar 2016, divulgado pelo Inep, chamando a atenção para os 2,8 milhões de crianças e adolescentes que estão fora da escola, sendo a maior parte os jovens entre 15 a 17 anos (Casagrande & Alonso, 2020, p.1457).

Qualquer modalidade de ensino exige uma estrutura que esteja pensada para suprir todos os aspectos que envolvem os processos educativos adequando-os às necessidades dos docentes e alunos. Nesse aspecto, Casagrande e Alonso (2020), relatam sobre a importância da estrutura e que esteja adequada para realizar um bom trabalho na modalidade EaD, e enfatizam suas percepções e inquietações com relação a EaD e o Ensino Médio, considerando a infraestrutura tecnológica como indispensáveis e caso as instituições adotem este modelo de ensinagem e aprendizagem, segundo eles, “práticas pedagógicas mediadas pelas TIC no Ensino Médio, conforme permitido legalmente; a questão da autonomia requerida do público do Ensino Médio para desenvolver parte dos estudos a distância; a formação dos professores para atuarem com as especificidades da EaD” (Casagrande & Alonso, 2020, p.1457).

Outro fator que fez desta investigação relevante, foi a transposição dos alunos para o ensino remoto, em praticamente todo o planeta, a participarem de aulas remotas, a partir da pandemia e do distanciamento social, onde se percebem as necessidades da formação continuada e o desenvolvimento de competências tecnológicas, motivando os professores ao uso de tecnologias em ambientes físicos e virtuais, onde muitos professores se encontravam com dificuldades básicas no Pacote Office e no compartilhamento dos materiais digitais.

No início de 2021, houve diversas discussões entre professores, gestores e consultores educacionais, sobre as práticas de ensino híbrido ao longo do período de relaxamento da pandemia e a possibilidade de se realizar formação continuada aos professores, possibilitando o trabalho remoto e estratégias que respondesse positivamente o revezamento de alunos entre presencial e online,

seguindo todas as recomendações de distanciamento social e as normas de higienização. No entanto, não foi possível acontecer pelo motivo do agravamento de contágio em praticamente todas as regiões do Brasil. No entanto, as pesquisas continuam e segundo Moran afirma:

Teremos em primeiro lugar o híbrido imediato, forçado pela pandemia como solução provisória para voltar às aulas com segurança. Estamos nessa fase de redesenho de uma saída pelo híbrido, que otimize o presencial restrito e traga dinamismo a um digital forçado. Muitos só enxergam este híbrido provisório, que esperam finalizar daqui a seis meses ou um ano, com a normalização da vida mais segura. Mas há uma tendência mundial que também acontecerá aqui de implementar modelos diferentes e flexíveis de uma forma mais ampla e intensa, Moran (2020b, s.p.).

Para Moran(2020b), os sistemas atuais de ensino estão se transformando para adaptar-se à nova modernidade na educação e às exigências do novo mercado laboral e considera os modelos híbridos como fundamentais na educação, desde o ensino básico a pós-graduação, começando por um processo mais roteirizado “com aula invertida, atividades mais previsíveis, apoio de professores/tutores presenciais e outros modelos mais avançados, personalizados e colaborativos, com mais escolhas dos estudantes” (Moran, 2020b, s.p.). O autor ainda destaca que os cursos virtuais terão “modelos equivalentes, mais básicos e avançados, com propostas semelhantes aos híbridos, que permitem que os estudantes possam combinar os híbridos com os totalmente online, de acordo com suas necessidades específicas” (Moran, 2020b, s.p.).

Assim, a EaD tornou-se uma referência para as instituições de ensino presencial, no que diz respeito ao uso das plataformas digitais, recursos tecnológicos e as interações por meio do fórum de discussão, chat, portfólio, entre outros; como a produção de materiais didáticos produzidos pelos professores conteudistas, personalizados pelo design instrucional, entre outras

práticas pertinentes ao trabalho docente, que foram incorporadas do ensino remoto.

Contudo a EaD necessita de discussões, políticas públicas e educacionais voltadas à docência, destacando o seu reconhecimento e consolidação de leis trabalhistas a essa parte da categoria do magistério.

No contexto, o Programa de Doutorado, o qual o pesquisador está matriculado, também tem uma metodologia de estudos na modalidade a distância e suas disciplinas, destacando: Orientação educativa e tutoria, Fatores de aprendizagem e Fundamentos da educação especial, contribuíram para tal discernimento. Levando em consideração a flexibilidade, de não necessariamente ter que se deslocar em determinados horários do dia e escolher trabalhar ou estudar, uma vez que, os programas de doutorado presencial, exigem presencialidade em horários determinados.

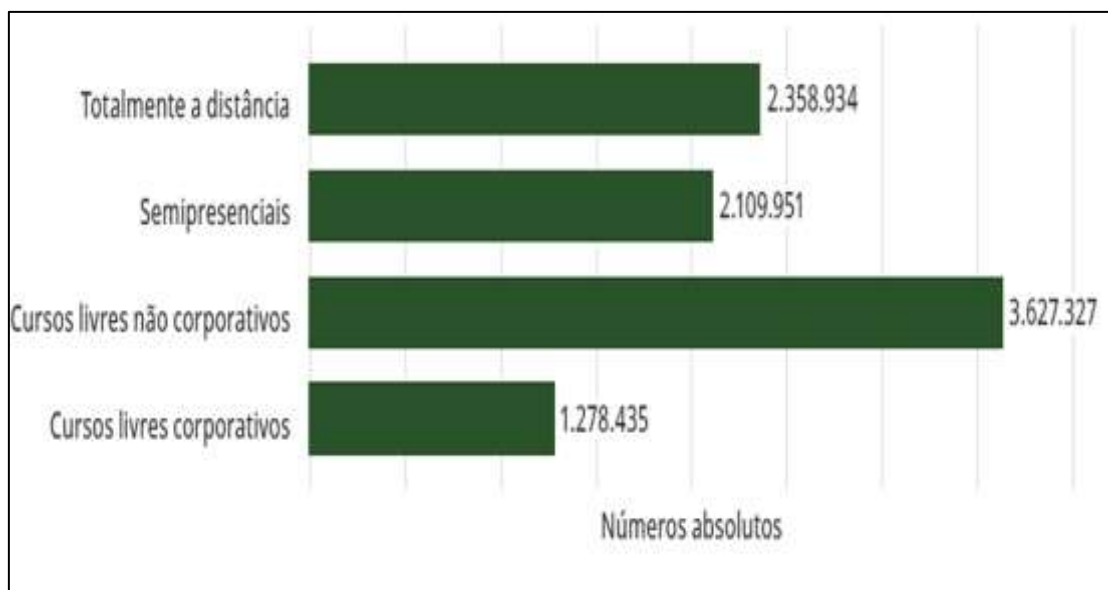
Outro fator relevante para o pesquisador, foram os resultados do Censo EAD.BR (2018), da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que apresenta a expansão da EaD em 2018: “foram contabilizados 2.358.934 alunos em cursos totalmente a distância, 2.109.951 em cursos semipresenciais, 3.627.327 em cursos livres não corporativos e 1.278.435 em cursos livres corporativos” (ABED, 2018, p.61). Esses dados foram calculados tomando por base o total de 259 instituições oriundas de todos os estados e regiões do país. E estimou 11 instituições de EaD com menos de um ano de existência e 3.455 polos criados em 2018, sob o amparo da Portaria Normativa Nº 11, de 20 de julho de 2017, que prevê a concessão da oferta de cursos à distância em nível superior, de forma mais flexível.

O Censo EAD.BR (2018), apresentou o crescente avanço de matrículas em cursos EaD no Brasil, que indica um crescimento nas oportunidades de educação dos cidadãos, principalmente aqueles que estão impossibilitados de participar de aulas presenciais porque trabalham, moram em regiões remotas, problemas de saúde, cuidam dos filhos, entre outros fatores.

Nesta perspectiva, o Censo EAD.BR (2018), traz a quantidade de matrículas realizadas em 2018, em cursos livres, corporativos, semipresenciais e totalmente a distância, podendo ser observado nos dados apresentados na figura 1.1., a seguir:

Figura 1.1.

Matrículas em cursos à distância no Brasil, por modalidade



Fonte: ABED (2018, p. 61)

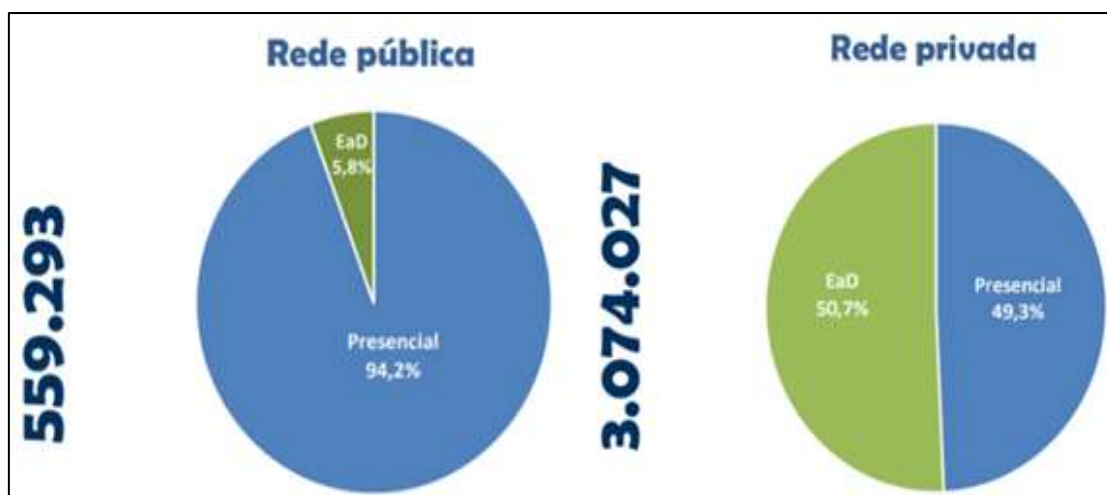
Diante dos dados, percebe-se o número elevado de alunos matriculados tanto no totalmente a distância como em cursos livres não corporativos. No entanto, o grau de desistência em ambas as modalidades (presencial e EaD) são significativas e sugere discussões e uma recriação da educação como um todo, o que poderá ser visualizado na figura 1.2., mais adiante.

Neste sentido, é importante destacar que o crescimento de cursos à distância se dá antes e ao longo da pandemia, o que possibilita crescimento pessoal e profissional as populações dos grandes centros e de regiões remotas do país, bem como os trabalhadores que não podem participar das aulas presenciais em determinados horários, o que traz diferentes olhares para a educação.

Outro fator analisado, é o Censo da Educação Superior - 2019 (2020), onde apresentou o número de ingresso por rede e modalidade de ensino, destacando um equilíbrio entre a EaD e o ensino presencial. Cabe esclarecer que este Censo é realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo analisado como uma ferramenta que oferece dados estatísticos sobre instituições e cursos de educação universitária, (Ver figura 1.2.)

Figura 1.2.

Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino - Brasil 2010-2019



Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (2020, p.33)

Assim, a EaD deixa de ser um tema periférico e assume um espaço importante dentro da sociedade, uma vez que sua expansão tornou-se uma realidade no país e tem impacto significativo na vida de milhões de brasileiros que concluíram seus estudos pela modalidade a distância, como é um dos exemplos, o acesso a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que segundo o Censo de Educação Superior - 2019 (2020), a rede federal está presente: “são 94 municípios na região Norte; 298, no Nordeste; 244, no Sudeste; 172, no Sul; e 85, no Centro-Oeste” (Censo de Educação Superior – 2019, 2020, p.24).

Portanto, ao considerar as demandas de cursos e treinamentos a distância, as discussões vivenciadas com professores atuantes na EaD, ressaltando as diferenças dos direitos trabalhistas desses profissionais, comparadas aos professores do ensino presencial; as conversas extra classe e extra escola com ditos profissionais, serviram de alerta e mola propulsora para a elaboração desta investigação, onde se objetiva analisar o ambiente laboral, as ações e implicações que delimitam o trabalho docente na EaD.

Dentro dos objetivos secundários, não menos importantes, analisou-se os impactos da EaD na vida dos professores. Desse modo, a investigação se justifica na medida em que procurou ponderar minuciosamente as consequências do processo de estruturação da modalidade, contratações de pessoal, relações e condições de trabalho, bem como a qualidade de bem-estar dos professores que atuam na EaD.

Por outro lado, buscou-se validar o questionário utilizado para esta investigação, a priori com 150 questionários respondidos, além disso, publicou-se artigos científicos sobre esta investigação, em revistas indexadas, intitulados: *Os professores que atuam na EaD: uma análise dos direitos contemplados na CLT*.

Respectivamente, procurou-se publicar um artigo para analisar o nível de conhecimento tecnológico dos docentes da EaD, com uma população de 100 professores de instituições privadas de ensino superior, no Sul de Minas Gerais, intitulado: *competências tecnológicas: uma pesquisa com professores EaD*.

Assim, ao longo do percurso metodológico, analisou-se as percepções dos 05 primeiros professores (piloto) e verificou-se a necessidade de acrescentar perguntas referentes a formação de professores e o desenvolvimento de competências, pois emergiram dados, como: a possibilidade dos docentes se conhecerem e dialogarem com os outros professores da modalidade sobre as práticas no AVA, materiais didáticos, prazos, ferramentas tecnológicas, estratégias, correções de atividades avaliativas, entre outras inquietações que os professores entendiam como necessidade de se discutir no coletivo.

Desse modo, acrescentou-se também, questões ligadas ao conhecimento e domínio em informática, bem como o uso de ferramentas tecnológicas, o qual professores do ensino presencial alegaram dificuldades em trabalhar com as ferramentas em sala de aula ou mesmo em aulas remotas. O que, posteriormente, deu origem à investigação de Marihama (2020), com professores da educação básica, no tempo de pandemia, constatando “que 73,3% dos respondentes têm conhecimento e domínio em informática, em nível básico, o que compromete o trabalho a distância” (Marihama, 2020, p. 221).

Nesta perspectiva, buscou-se em Coelho et al. (2018), a necessidade da validação dos dados para se alcançar melhores taxas de respostas fidedignas que segundo os autores é “uma representação avaliativa da adequação do questionário ao que se propôs medir, de forma que determina o quanto inferências e descobertas de pesquisa podem ser consideradas verdadeiras. De acordo a Coelho et al. (2018), a precisão se relaciona ao ato de medir ou mensurar, com a finalidade de evitar ou produzir o mínimo erros possível. Para os autores, a forma correta de validar solidez e segurança a uma coleta de

informação ou questionário vai estar entrelaçada com os “tipos de questões”, as variáveis e os itens escolhidos, do tamanho do questionário e padrão de análises a serem executadas na busca de resultados fidedignos.

Por fim, analisou-se quantitativa e qualitativamente os fatores que influenciam e limitam as relações laborais, ressaltando as condições de trabalho sob perspectiva da formação de professores, qualidade de vida no trabalho e do plano de carreira.

1.2. Problema de pesquisa

Diante do apresentado na justificativa, que desde 2017, o pesquisador vem tratando da temática sob a perspectiva dos processos de consolidação da EaD nos diferentes segmentos (Ensino Fundamental e Médio) e nos níveis (educação básica e superior) e regiões do país, partindo da sua experiência como orientador profissional e da transposição da EJA (Fundamental II e Médio) presencial para a modalidade a distância, em sua unidade e respectivamente investiga a EaD em diferentes instituições (público e privado), considerando os momentos informais na sala dos professores, onde presenciou discussões sobre as necessidades de políticas públicas que atendam os professores das EaD, uma vez que, muitos são remunerados por bolsas de estudos ou prestadores de serviços, onde foi possível identificar em seus discursos a insatisfação com a remuneração, plano de carreira, jornada e demanda de trabalho, entre outros fatores.

Dessa forma, o ponto de partida dessa pesquisa, tem como fundamento tais discussões vivenciadas com professores e as experiências do pesquisador no cargo de professor e orientador profissional, onde percebeu, um conflito com a docência na EaD, no que diz respeito ao seu reconhecimento enquanto professores e referente às condições e relações laborais em que essa modalidade se encontra.

Com base nas vivências explicadas anteriormente e sabendo-se que a EaD é uma modalidade de ensino que está em expansão e, de acordo com as pesquisas prévias realizadas para a execução desta investigação, percebeu-se: um elevado número de alunos por docente, baixa remuneração, falta de

reconhecimento, jornada de trabalho indeterminada, entre outros fatores que precarizam e fragmentam o trabalho docente.

Portanto, como questionamento para identificar a realidade dos docentes da EaD, essa pesquisa quali-quantitativa, indaga-se: Quais são as características e implicações do trabalho contemporâneo para a docência na EaD?

Posteriormente, surgem algumas indagações:

- Quais são as funções desenvolvidas pelos professores que atuam na EaD?
- As atividades exercidas pelos professores EaD são correlatas aos profissionais que ministram aulas no ensino presencial?
- Quais são os fatores que dificultam as práticas pedagógica, a formação continuada, as interações professor e alunos na EaD?
- Como é organizado o plano de carreira e a remuneração desses profissionais? São condizentes com a função?

Portanto, ao identificar os conflitos entre as relações laborais dos professores, procurou-se também retratar o perfil dos professores (instituições públicas e privadas), suas percepções e vivências nos AVA ou nos momentos presenciais, referenciando as condições de trabalho na EaD.

Quando se investiga pode-se observar e analisar profundamente o objeto ou fato em foco. E a partir das comprovações que se encontra novos conceitos que fundamentam os fatos, as notícias e os comportamentos observados, que são posteriormente analisados e transformados em teorias. Ainda que, comprovado as possibilidades que a EaD oferece aos alunos, como: a flexibilização do tempo e espaço, custos e outros fatores que a faz da modalidade necessária para o século XXI. Há uma necessidade de examinar o que a EaD supõe para os professores que nela atuam.

No contexto, encontram-se os seguintes aspectos observados: professores licenciados, remunerados como tutores, em forma de bolsas de estudos ou como profissionais da educação presencial, com diferentes tipos de jornada de trabalho, muitos informaram que não são computadas nem a metade das atividades realizadas em suas residências (acompanhamento sistemático de correção e intervenção dada aos alunos por meio de correios eletrônicos, WhatsApp particular do professor, redes sociais, entre outros meios de

comunicação). Salientando, que muitas vezes, são encaminhadas dúvidas aos professores nos finais de semana e feriados, exigindo uma resposta imediata.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

Perscrutar as características, ações e implicações que delimitam as relações laborais dos professores EaD, de instituições de ensino público e privado, nas regiões nordeste e sudeste do Brasil.

1.3.2. Objetivos específicos:

1. Identificar a organização do trabalho docente a partir da polidocência.
2. Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.
3. Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.
4. Contrastar as formas de remuneração dos professores da EaD e o ensino presencial.

CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA

Realizado a primeira parte, onde estão os objetivos e as motivações do pesquisador sobre a temática, este capítulo teve por propósito levantar nos bancos de teses e dissertações, referenciais teóricos que tratam da temática, a partir das plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Google Acadêmico, o estado atual do tema, a partir das palavras-chave: *professores EaD e relações de trabalho*. Assim, foram destacados: teses, dissertações e artigos científicos que contribuíram na fundamentação desta investigação:

Para Zangrando (2008), é possível examinar o objeto a partir da concepção sociológica, considerando as relações laborais e o desenvolvimento da sociedade. Pois entende que as relações pessoais e interpessoais são fundamentais para uma sociedade e contribuem para a união dos povos, desde as perspectivas sociais, educacionais e políticas. O autor também se refere sobre os “laços de solidariedade e de cooperação dos grupos sociais”, defende que o trabalho é um instrumento de união que dá identidade coletiva a um grupo, diferenciando-lhes de outros agrupamentos sociais; portanto, segundo Zangrando, “é disso que se diz que, o estado de uma civilização depende das condições do trabalho em seu seio” (2008, p.127).

Portanto, o trabalho é um agente facilitador das relações social e sócio laboral, pois permite e amplia as possibilidades de relacionamento do ser humano, nesse viés, Zangrando (2008), explica que o trabalho assume um papel importante ao converter-se em uma valiosa ferramenta que promove as relações sociais, e acaba assumindo as características dos grupos e dos trabalhadores. Nesse sentido, a estabilidade e progresso da humanidade estão intrinsecamente unidas aos processos trabalhistas, aspecto autor ressaltado pelo autor ao declarar que: “o trabalho sempre foi um grande fator de estabilidade e desenvolvimento das sociedades humanas. Como atividade econômica, o trabalho não seria mais do que um processo pelo qual adapta-se o meio às necessidades do homem” (Zangrando, 2008, p.127).

Também tem em relevo as atividades sociais, pois tem a sociedade como atividade social, o serviço ou trabalho, se caracterizam assumindo o aspecto de

criador, executor que fortalece e preserva as relações sociais, o que resulta em um fator de grande importância para o campo da sociologia (Zangrando, 2008).

Neste sentido, o trabalho está intrinsecamente ligado às relações sociais e das percepções dos trabalhadores. Por isso, é importante salientar a formação continuada como espaço de crescimento profissional e pessoal, sob a perspectiva de uma educação de qualidade e no cuidado aos professores como formadores de opinião.

Assim, a expansão da EaD, tornou-se mais um campo social que influencia as relações de trabalho, modificando o perfil dos professores, instituições de ensino, ambiente laboral, jornada de trabalho, remuneração, práticas pedagógicas no AVA e os materiais disponíveis em mídias digitais à disposição dos alunos. Para Nunes, a EaD, historicamente, teve seu marco universal nos Estados Unidos

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster (Nunes, 2009, pp.02-03).

O processo de expansão e de fortalecimento da EaD foi forjado ao longo dos anos, a partir do desenvolvimento metodológico e tecnológico, tomando um impulso e notoriedade em meados da década de 60, com a França e a Inglaterra. Nunes (2009), destacou que esse crescimento se iniciou a partir do ensino

básico e posteriormente ganhou um lugar no superior nas respectivas instituições que difundiam o Ensino a Distância e segundo o autor foram:

- Hermods- NKI Skolen, na Suécia;
- Rádio ECCA, na Ilhas Canárias;
- Air Correspondence High School, na Coreia do Sul;
- School of the Air, na Austrália;
- Telesecundária, no México; e
- National Extension College, no Reino Unido.

Em nível universitário, temos:

- Open University, no Reino Unido;
- FernUniversität, na Alemanha;
- Indira Gandhi National Open University, na Índia; e
- Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica (Nunes, 2009, p.03).

Dessa forma no ano de 2009, Nunes enfatizou os avanços da EaD em diferentes territórios, como: *Cuba* em 1979 na Universidade de Havana; no *Canadá* em 1973 na Athabasca University com uso de tutoria intensiva por meio de telefones; na *Austrália* em 1910, com a Universidade de Queensland, St. Lucia — Centro de Extensão Universitária; na *China* a EaD surge em 1950 e no ano posterior é criado um departamento de educação a distância que enviava correspondências aos estudantes, esse fazia parte da Universidade do Povo; no *Japão*, em 1930, criado cursos informais por correspondência e enviado por correio; concomitantemente, na *Rússia*, foram criados cursos por meio de correspondências e via radiodifusão, com objetivo de qualificar o homem do campo e aperfeiçoar os trabalhadores; na *Inglaterra* a Open University, criada em 1969 e foi o expoente da EaD para o mundo; na *Espanha* criou-se em 1972 a sua primeira universidade a distância, utilizando-se de materiais impressos, radiodifusão e a televisão; e em 1988 foi criada em *Portugal*, a Universidade Aberta, que inicia seu projeto piloto com atividades por meio de correspondências.

Logo, a EaD toma uma proporção por meio de correspondências, posteriormente pela radiodifusão e contatos telefônicos, chegando à antiga capital brasileira (Rio de Janeiro), com a possibilidade de capacitação de mão de obra e cursos de formação continuada a jovens e adultos.

2.1. A Educação a distância no Brasil

A rádio, no Brasil, teve um papel excepcional na criação de cursos à distância. O qual Costa (2014), retrata que o início desta modalidade, se deu a partir da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada em 1923, por Edgar Roquette-Pinto, que tinha por objetivo levar educação às regiões remotas e demais públicos, por meio da radiodifusão.

Consequentemente, o sistema de radiodifusão do país teve um papel fundamental no sistema de ensino a distância, muito particularmente, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, atualmente a Rádio MEC (Ministério da Educação), que segue sendo até hoje um meio de difusão, um importante canal de acesso social, com programas de educação e cultura popular, o qual se destacam: Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Minerva, que foram, inicialmente, os dois grandes programas de formação.

As primeiras manifestações sobre cursos de EaD no Brasil de acordo a Alves (2009), começaram no Rio, sua divulgação se deu por meio de anúncios em jornais e panfletos eram distribuídos pelas ruas e bairros do Rio de Janeiro, versavam sobre cursos profissionalizantes por correspondência e logo dominou as instituições de rádios difusão, nesse viés, a EaD via ondas de rádio oportunizou e contribuiu para uma amplificação da educação dos cidadãos do Rio de Janeiro que não podiam frequentar escolas regulares e dos meios de escolarização da população da época, inserindo definitivamente a utilização do rádio no setor educacional como meio de educar à distância transmitindo os conhecimentos e iniciou-se em 1937. Sobre essa forma de educar, Alves (2009, p. 9) destaca que a

Educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência.

Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo

implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

Para o referido autor, o radiorreceptor foi acrescentado como ferramenta educativa de difusão de conhecimentos ganhando notoriedade pela abrangência territorial e pela contribuição no campo da educação, este aspecto trouxe uma nova missão para as emissoras de radiodifusão no país enfatizando a rádio como uma ferramenta pedagógica importante para transmissão do conhecimento, em diferentes frentes da sociedade, como: escolas, igrejas, movimentos, entre outras instituições. E apresentou algumas iniciativas desses segmentos, para dito autor a escola por meio da radiodifusão impunha uma nova era na educação da população brasileira contribuindo para melhorar o nível educacional da sociedade e diminuir o analfabetismo no Brasil.

De acordo com Alves (2009), “a Escola Rádio-Postal, A Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943” que objetivava disponibilizar a educação religiosa para os radiouvintes com cursos bíblicos. Segundo o autor, “o Senac iniciou suas atividades em 1946 e, logo a seguir, desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar, que, em 1950, já atingia 318 localidades”. (Alves, 2009, p. 9)

Nesse aspecto compreende-se que no nordeste do país, a igreja católica assumiu um papel importante para a difusão da educação via rádio ao ser artífice por meio da arquidiocese de Natal, Rio Grande do Norte da criação de várias escolas de difusão radiofônicas, o que segundo Alves, deu origem

. . . ao Movimento de Educação de Base. No sul do país, destaque para a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, com cursos via rádio. Projetos como o Mobral, vinculado ao governo federal, prestaram grande auxílio e tinham abrangência nacional, especialmente pelo uso do rádio. A revolução deflagrada em 1969 abortou grandes iniciativas, e o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira (Alves, 2009, pp. 9-10).

A década de 40, surge com profundas mudanças sociais, entre elas as inovações do presidente Getúlio Vargas que cria o salário-mínimo profissional no país no dia 1º de maio, também ocorreu o fim da 2ª grande guerra mundial que marcou profundamente a sociedade terrestre. No início da década de 40, as escolas de nível secundário se expandem e perdem o caráter elitizado.

Concomitantemente, surgiram outras instituições que vinham ofertando cursos livres, ainda sem validação dos órgãos educacionais de acordo com Costa (2014). Esses cursos eram ministrados através de apostilas, fitas K7s e/ou VHS por intermédio do Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Rádio Monitor, criado por Michel Warghaftig e Jacob Warghaftig, eram ofertados cursos de costura, desenho, rádio, contabilidade, televisão e mecânica. Estes eram orientados por meio de cartilhas e manuais, encaminhados por correio as residências dos alunos, enfatizando, que:

. . . é a partir da década de 1960 que se encontram registros, alguns sem avaliação, de programas de EaD desenvolvidos no Brasil. Nessa época, foi criado, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Este órgão foi substituído, anos depois, pela Secretária de Aplicação Tecnológica (Seat), extinta posteriormente. Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Costa, 2014, p.12).

Assim, a partir de 1960, o governo brasileiro iniciou e oficializou o projeto que iria implantar em todo o território nacional, cursos de educação à distância, no sentido de melhorar o nível de escolarização da população brasileira e possibilitar às pessoas impedidas de frequentar o ensino normal. Momento em que, segundo Costa (2014), começou a se desenvolver quando o Congresso Nacional recebeu pela primeira vez um projeto de lei em 1972 com a possibilidade de uma Universidade Aberta. Este projeto foi alvo de discussão, por duas vezes no plenário, mas não alcançou sucesso em nenhum dos

momentos; todavia a EaD já estava sendo oferecida através do Projeto Minerva, que tinha por objetivo alfabetizar jovens e adultos, através da radiodifusão.

Outro fator relevante, são as primeiras políticas públicas, de 1961, reconhecendo a importância da EaD no Brasil, ainda muito tímida, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 4.024/1961, através do Artigo 25, parágrafo segundo, onde regulamenta que: “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de aluno”. Neste mesmo ano (1961), o governo federal criou por meio da LDB, o projeto *Madureza*, o qual atendeu alunos da EJA e tinha por objetivo ofertar o antigo ginásio e colegial (atualmente o Ensino Fundamental II e Médio). O que é apresentado por Menezes e Santos (2002), que a idade mínima para o ingresso neste projeto é de 16 anos para o Ginásio, ressaltando a distorções de idade e série no atual ensino fundamental e 19 anos para o Madureza Colegial, com limite de tempo (de dois a três anos) para sua realização, em cada ciclo.

Contudo, a EaD veio oficialmente se legitimar, por meio da (LDB 9.394/96), com objetivo de acompanhar as transformações da sociedade, por meio dos avanços tecnológicos, que impactaram: economia, política, educação, relações internacionais, divisão social do trabalho, processos produtivos e a qualidade de vida dos brasileiros. Segundo Santinello e Bronoski, (2009) a LDB apresentou alguns procedimentos em relação à EaD, conforme pode ser observado na (tabela 2.1.).

Posteriormente, ao analisar o desenvolvimento da sociedade, a partir do objeto de pesquisa, verificou-se que houve um avanço, a partir de 2000, com o início da propagação das TDIC's. Do qual, Lapolli (2008, p.29) enfatizou em sua dissertação que “todas as informações, imagens, sons ou vídeos passaram a ser digitalizados, ou seja, o sinal analógico passou a ser convertido para o digital”.

Assim, entende-se que a era digital aportou com seus softwares e hardwares ferramentas, novas metodologias adaptadas ao tipo de ensino a distância para a expansão e a inserção definitiva das tecnologias digitais da comunicação no campo educacional, revolucionando a forma de educar.

Tabela 2.1.

Parágrafos da LDB relacionados à EaD

Artigo	§	Inciso	Descrição
Art.32	§4º		O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
	§3º		É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância
Art.80			O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
	§1º		A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
	§2º		A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
	§3º		As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
	§4º		A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
		I-	custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
		II-	concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
		III-	Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Fonte: Santinello e Bronoski (2009, pp.32-33)

A atualidade trouxe consigo diversas inovações na EaD, Lapolli (2008, p.30) reforça que a “tecnologia digital, que surgiu para suprir a demanda da troca de informações, foi rapidamente integrada ao cotidiano de pessoas e instituições, mudando a maneira de se fazer negócios, criando uma oportunidade para as empresas”, oportunizando um vínculo entre a população as marcas e no caso da educação, ferramentas rápidas e eficazes para o estudo e a pesquisa aos estudantes e uso das TDIC’s aos docentes como ferramentas de trabalho.

Cabe ressaltar que as novas tecnologias se tornaram indispensáveis em todos os campos do planeta, no campo educacional uma ferramenta metodológica, segundo o autor: “um acessório indispensável e propiciando novas formas de comunicação e relacionamento”, tudo isso com uma velocidade e alcance espetaculares, favorecendo a mudança de um conjunto de etapas mecanizadas para os processos automatizados” (Lapolli, 2008, p.30).

Por sua velocidade, eficácia na transmissão e ao oportunizar ao indivíduo acesso a conteúdos audiovisuais de fácil acesso, possibilitando a inserção de conteúdos interessantes o que melhorou aspectos metodológicos e pedagógicos da EaD que segundo Lapolli (2008, p.30) foi “exemplo de rapidez e eficácia nas maneiras de enviar e receber uma mensagem, instituindo uma comunicação direta e imediata com os usuários, é a utilização da comunicação online”.

2.2. A Educação a Distância na atualidade brasileira

Como se verificou anteriormente, a EaD é uma modalidade que vem se consolidando ao longo dos tempos, a partir do desenvolvimento tecnológico e das novas reestruturações produtivas, que impactam diretamente a vida dos brasileiros, em diferentes perspectivas, ressaltando a precarização do trabalho docente e, por outro lado, permitindo um compartilhamento dos conteúdos, o diálogo síncrono e assíncrono entre os professores e alunos, de forma flexível e compartilhada. Assim, o processo de democratização e a globalização impactaram decisivamente o sistema educacional brasileiro, muito particularmente, no que diz respeito às condições da docência. O que é ressaltado Veloso e Mill (2020), quando enfatizam que a expansão da EaD trouxe consigo grandes problemáticas que necessitam ser analisadas e modificadas:

. . . estão presentes elementos relacionados à reestruturação produtiva e o trabalho contemporâneo, como a flexibilização e o teletrabalho. No bojo da docência na EaD, encontram-se, pois, aspectos que por vezes incorrem em perversidades aos trabalhadores. Uma vez que boa parte das atividades é realizada a distância, de qualquer lugar com acesso à internet, dilui-se a nítida linha que separa a produção e a reprodução (Veloso & Mill, 2020, p. 20).

Nesta perspectiva, à docência vem sofrendo diferentes perversidades no que diz respeito aos direitos dos profissionais e a consolidação de leis que atendam e reconheçam a categoria. O que vem sendo pensado em diferentes

segmentos da sociedade, inclusive a Organização das Nações Unidas (ONU), através das ações do departamento de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), vem promovendo debates sobre a educação e suas tendências e divulgou 10 recomendações, a partir do período de pandemia e do distanciamento social, com a possibilidade de garantir um processo de ensino e aprendizagem (Ver tabela 2.2.)

Tabela 2.2.

COVID-19: 10 Recomendações para planejar soluções de ensino à distância

1. Examine a prontidão e escolha as ferramentas mais relevantes.

Decida sobre o uso de soluções de alta e baixa tecnologia com base na confiabilidade das fontes de alimentação locais, conectividade com a Internet e habilidades digitais de professores e alunos. Isso pode ir desde plataformas de aprendizagem digitais integradas, vídeo-aulas, MOOCs, até transmissão por meio de rádios e TVs.

2. Garantir a inclusão dos programas de EAD.

Implementar medidas para garantir que os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou com origens de baixa renda, tenham acesso a programas de ensino à distância, se apenas um número limitado deles tiver acesso a dispositivos digitais. Considere descentralizar temporariamente esses dispositivos de laboratórios de informática para famílias e apoiá-los com conectividade com a Internet.

3. Proteja a privacidade e a segurança dos dados.

Avalie a segurança dos dados ao enviar dados ou recursos educacionais para espaços da web, bem como ao compartilhá-los com outras organizações ou indivíduos. Certifique-se de que o uso de aplicativos e plataformas não viole a privacidade dos dados dos alunos.

4. Priorize soluções para enfrentar os desafios psicossociais antes de ensinar.

Mobilize as ferramentas disponíveis para conectar escolas, pais, professores e alunos entre si. Criar comunidades para garantir interações humanas regulares, possibilitar medidas de cuidado social e abordar possíveis desafios psicossociais que os alunos podem enfrentar quando estão isolados.

5. Planeje o cronograma de estudos dos programas de ensino a distância.

Organize discussões com as partes interessadas para examinar a possível duração do fechamento das escolas e decidir se o programa de ensino à distância deve se concentrar no ensino de novos conhecimentos ou aprimorar o conhecimento dos alunos sobre as aulas anteriores. Planeje a programação de acordo com a situação das zonas afetadas, o nível de estudos, as necessidades dos alunos e a disponibilidade dos pais. Escolha as metodologias de aprendizagem adequadas com base no status de fechamentos de escolas e quarentenas domiciliares. Evite metodologias de aprendizagem que exijam comunicação face a face.

6. Oferecer suporte a professores e pais no uso de ferramentas digitais.

Organize um breve treinamento ou sessões de orientação para professores e pais também, se houver necessidade de monitoramento e facilitação. Ajude os professores a preparar as configurações básicas, como soluções para o uso de dados da Internet, caso sejam obrigados a fornecer transmissão ao vivo das aulas.

7. Combine abordagens apropriadas e limite o número de aplicativos e plataformas.

Combine ferramentas ou mídia que estão disponíveis para a maioria dos alunos, tanto para comunicação síncrona e aulas, quanto para aprendizagem assíncrona. Evite sobrecarregar alunos e pais pedindo-lhes para baixar e testar muitos aplicativos ou plataformas.

Continua

Continuação

8. Desenvolver regras de ensino a distância e monitorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Defina as regras com pais e alunos sobre ensino a distância. Elabore perguntas, testes ou exercícios formativos para monitorar de perto o processo de aprendizagem dos alunos. Tente usar ferramentas para apoiar o envio de feedback dos alunos e evite sobrecarregar os pais, solicitando que digitalize e envie o feedback dos alunos.

9. Defina a duração das unidades de ensino à distância com base nas habilidades de autorregulação dos alunos.

Mantenha um tempo coerente de acordo com o nível de autorregulação e habilidades metacognitivas dos alunos, especialmente para as aulas de live streaming. De preferência, a unidade para alunos do ensino fundamental não deve ser superior a 20 minutos, e não superior a 40 minutos para alunos do ensino médio.

10. Crie comunidades e melhore a conexão.

Criar comunidades de professores, pais e gestores escolares para lidar com a sensação de solidão ou desamparo, facilitar o compartilhamento de experiências e discussão sobre estratégias de enfrentamento ao enfrentar as dificuldades de aprendizagem.

Fonte: UNESCO (2020, s.p.)

A pandemia trouxe para a educação presencial uma ferramenta que até então não era usada como tal, e possibilitou seguir com os processos de ensino e aprendizagem de forma digital e a distância nesse aspecto, Silva (2020) destaca que a UNESCO em suas considerações sobre a educação em tempos de pandemia, salientou os recursos tecnológicos e as plataformas digitais como parte do processo formativo dos alunos e professores, neste século, são ferramentas educativas que universalizam o acesso às informações e aos saberes por meio de recursos eficazes que contribuem para levar a educação a todos, propiciando,

. . . a promoção do acesso universal à informação e ao conhecimento se dá através dos Recursos Educacionais Abertos (REA), realçando a ideia de que as Tecnologias (TIC) inseridas no currículo podem contribuir com o acesso universal da Educação, a equidade na Educação, a qualidade de ensino e aprendizagem. Privilegiando as TIC, sob a lógica reducionista do determinismo tecnológico, o organismo prevê que as ocorrências na Educação podem ser resolvidas com o uso de computadores e conexões com a Internet (Silva, 2020, p.70).

Em um estudo sobre as políticas para a formação de professores, Alves e Costa, afirmam que, a partir da década de 1990 com a expansão das TDIC's, surgem grandes desafios, para os autores o progresso no campo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, teve como resultado um repensar desde as esferas das políticas educativas para redefinir desde a legalidade pedagógica, de transformação da sociedade e a obrigação e missão da Universidade como chave na instrução do cidadão orientando o desenvolvimento desde os novos enfoques e possibilidades oferecidas pela era digital e modernidade (Alves & Costa, 2018).

Portanto, as TDIC's devem promover uma maior aproximação dos professores com os alunos, flexibilizando o acesso aos conteúdos de forma rápida e eficaz. O que significa mais um avanço e um desafio para o sistema educacional brasileiro em massa, que flexibiliza o acesso aos saberes e possibilita a retomada dos estudos mesmo em tempos de distanciamento social.

Nesta perspectiva, verificou-se, a partir dos referenciais teóricos e dos censos apresentados nesta investigação, que os cursos EaD de formação em nível superior, vêm crescendo vertiginosamente com um expressivo número de alunos virtuais, criação de polos presenciais em quase a totalidade de cidades brasileiras. O que comprova a notória influência da internet e da EaD, enfatizando sua rapidez e facilidade ao acesso às informações, movendo a escola e as universidades para dentro das casas e de outros espaços.

Lemos (2010) no seu livro *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*, apud Rocha et al. (2020), consideraram que as TDIC's ganham relevância para os segmentos sociais e para a própria população mundial, tornando-se uma ferramenta indispensável e comum, quanto aos serviços essenciais. Destacando, que “seria considerada em tempos atuais uma necessidade básica, tal como são as redes de abastecimento de água e luz, para qualquer cidadão do mundo” (Rocha et al., 2020, p.03).

Os autores (2020) frisaram que a sociedade, a qual se concebe por contemporânea, é conceituada pelos autores como fase da ubiquidade (onipresença), a qual é pensada e articulada pelas TDIC's, em espaços virtuais, do instantâneo e compartilhado, da flexibilidade do espaço físico, da simulação, ou seja, do nascimento da cibercultura. Santos (2010, p.5663) explica por que o

“conceito de cibercultura está entrelaçado em uma associação simbiótica entre o homem e as tecnologias digitais em rede enquanto processo de interprodução ou de coprodução cultural”. Neste sentido, Lévy (2010), explica a *cibercultura* como a transição dos processos de inter-relação com o saber, partindo de três constatações.

. . . a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira (Lévy, 2010, p.157).

E descreve a segunda constatação como um processo entre o conhecimento e as novas estruturas produtivas. “fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação do conhecimento não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (Lévy, 2010, p.157).

Na terceira constatação, o autor (2010), discursa sobre os recursos tecnológicos, suas adaptações à educação e desenvolvimento do aluno e atualização do sistema de ensino, nesse aspecto, enfatiza a importância dos recursos tecnológicos com as funções cognitivas que se relacionam nos processos de produção do conhecimento. Destacando:

. . . memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem: * novas formas de acesso à informação através de mecanismos de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados, * novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não

advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência (Lévy, 2010, p.157).

Para o autor, existe uma necessidade de atualizar as técnicas ou metodologias que são utilizadas no ensino a distância, e produzir um novo caráter e forma no objetivo de favorecer o sistema de ensino e aprendizagem desde a EaD, ademais, o autor considera que precisa haver duas reformas na educação e em primeiro lugar seria nos dispositivos que atendem a modalidade a distância. Para ele, a “EaD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura”, no entanto, esclarece que o mais prioritário e essencial está voltado ao estilo metodológico adotado, considera que “um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (Lévy, 2010, p.158).

Sendo assim, ele considera que um professor que estimula e incentiva, e ativa a consciência coletiva ou um conjunto de crenças standardizadas assumidas e tuteladas pela coletividade, adotadas por uma sociedade e nesse contexto, o docente assume o papel de animador e ativador da “inteligência coletiva” passando do papel tradicional de transmissor de saberes a um mais ativo (Lévy, 2010), nesse viés percebe-se que o papel do docente possibilita ao aluno estar como agente criador do seu conhecimento passando de espectador a ator.

A segunda reforma segundo o Lévy está relacionada ao conhecimento adquirido dentro e fora das instituições de ensino, enfatizando: “as ferramentas do ciberespaço permitem pensar vastos sistemas de testes automatizados acessíveis a qualquer momento e em redes de transações entre oferta e procura de competência” (2010, p.158).

Assim, a EaD tem assumido a responsabilidade em animar esses novos tipos de ecossistemas integrados e ativos, que favoreçam o protagonismo, a discussão e as interações, que são indispensáveis e essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. O que é enfatizado por Trindade, quando ressalta que a possibilidade da criação de espaços que ofereçam tanto ao docente

quanto ao estudante a oportunidade de ensinar e aprender por meio do construtivismo, destacando que:

. . . docentes e estudantes capazes de construir ambientes educativos digitais, o aprender e o aprender fazendo complementam-se, num processo construtivista e ecológico de qualidade. Os conhecimentos do cotidiano podem ser transpostos para o ambiente escolar, e o próprio professor pode ensinar de uma forma mais estimulante e mesmo disruptiva (Trindade, 2020, p.88).

Neste contexto, procurou-se conhecer os impactos da EaD, a partir do Censo de Educação Superior – 2019 (2020), considerando as vagas oferecidas e remanescentes em cursos de graduação. Conforme figura 2.1., a seguir:

Figura 2.1.

Número de vagas em cursos de graduação, por modalidade de ensino e tipo de vaga, segundo a categoria administrativa – Brasil 2019.

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação											
	Total geral				Presencial				A distância			
	Total geral de vagas	Vagas novas oferecidas	Vagas de programas Educacionais	Vagas remanescentes	Total	Vagas novas oferecidas	Vagas de programas especiais	Vagas remanescentes	Total	Vagas novas oferecidas	Vagas de programas especiais	Vagas remanescentes
Total geral	16.425.302	11.766.371	101.131	4.557.800	6.029.702	3.960.531	13.308	2.055.865	10.395.600	7.805.840	87.823	2.501.937
Pública	837.809	620.032	5.151	212.626	734.225	548.625	5.151	108.449	103.584	71.407	0	32.177
Federal	484.569	359.579	2.435	122.555	458.881	338.385	2.435	118.041	25.708	21.194	0	4.514
Estadual	228.372	181.013	1.703	45.656	208.656	161.996	1.703	44.957	19.716	19.017	0	699
Municipal	124.868	79.440	1.013	44.415	66.708	48.244	1.013	17.451	58.160	31.196	0	26.964
Privada	15.587.493	11.146.339	95.980	4.345.174	5.295.477	3.411.906	8.157	1.875.414	10.292.016	7.734.433	87.823	2.469.760
	94,9%								66,0%			

Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p.11)

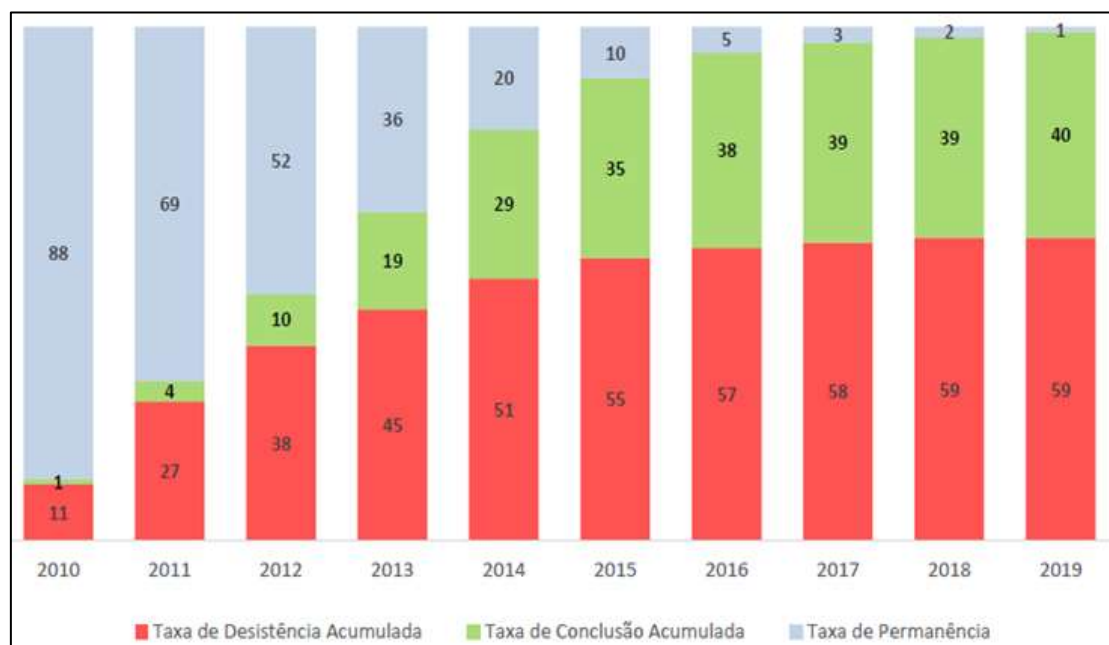
Diante dos dados expostos na figura 2.1., observou-se que no total geral de vagas (16.425.302), em destaque: a rede privada conta com 94,9%, em números (15.587.493), enquanto no âmbito federal encontram-se 484.569 vagas, no entanto, 122.555 vagas remanescentes.

Ao analisar os dados por modalidade, verificou-se que a EaD tem 66% do total de vagas, em números (10.292.016), enquanto o ensino presencial totalizou

5.295.477 e 1.875.414 vagas remanescentes. No entanto, verificou-se as taxas de desistência, conclusão acumulada e permanência. (Ver figura 2.2.)

Figura 2.2.

Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010 Brasil - 2010-2019



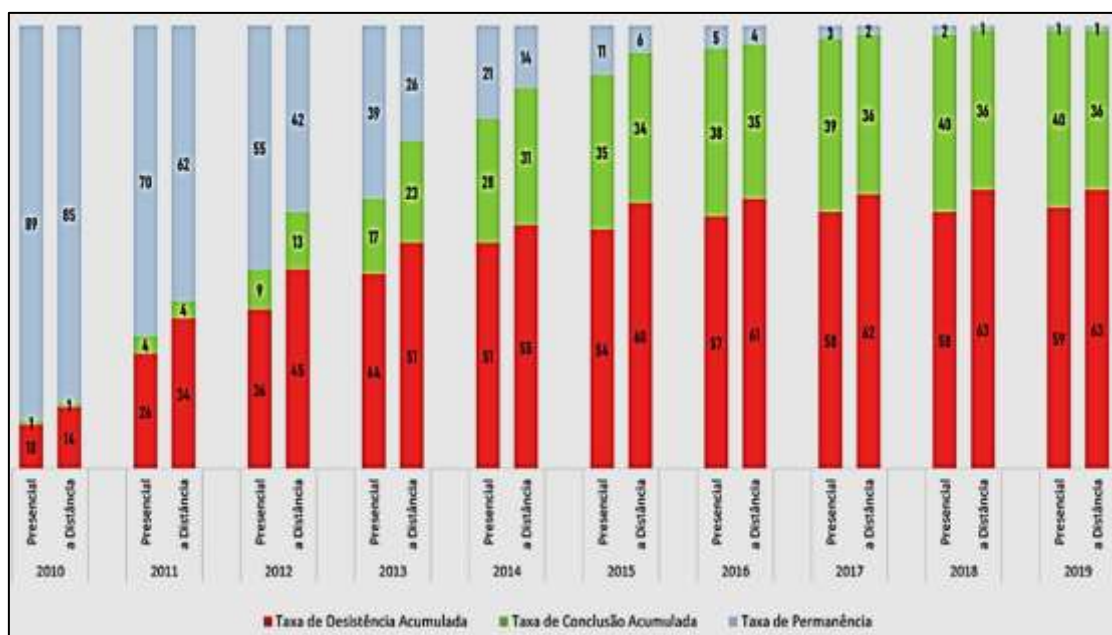
Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p.55)

A análise dos dados ilustrou, o elevado número de saída (59%), entre os anos de 2017, 2018 e 2019, o que reflete as crises da educação no processo de significação e motivação dos alunos e professores, entre outros fatores, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, bem como o grau de motivação para a continuidade dos estudos, reforçando o trabalho pedagógico e trabalho com o projeto de vida dos alunos e dos professores. Enfatizando, a formação de professores e estratégias diversificadas que atendam às necessidades dos alunos.

Por outro lado, o fenômeno da evasão vem sendo comprovado em todos os rincões do globo, tornando-se um problema de grande complexidade, e tem sido analisado em todos os âmbitos educativos: particular, público e em todos os níveis dos sistemas de ensino, portanto, analisou-se também o número de evasões, através de um comparativo entre a EaD e o ensino presencial, bem como a conclusão acumulada e permanência. Conforme são apresentadas na figura 2.3., a seguir:

Figura 2.3.

Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010, por modalidade de ensino - Brasil 2010-2019



Fonte: Censo da Educação Superior - 2019, (2020, p. 58).

Identifica-se nos dados apresentados, o número elevado de desistências em ambas as modalidades desde 2010, o que faz relevante investigar em futuras análises sobre o porquê tantos alunos evadem dos cursos? E quais são ações das instituições para minimizar a evasão e fortalecer os vínculos entre professores, alunos e instituições?

Para Moran (2020b), as instituições de ensino devem integrar os espaços e as práticas, tornando-se interessantes e inspiradoras aos alunos, deve haver formação aos professores e transformação nas formas de ensinar e aprender, de forma ativa e compartilhada.

2.3. Professores e as exigências do mercado para EaD

Ao enfatizar que a EaD é modalidade presente em praticamente todas as cidades brasileiras, sob uma alta demanda de alunos mediadas pelas TDIC's e sob uma organização onde as funções do professor são diluídas em diferentes partes e a precarização dos direitos e a falta de reconhecimento são perceptíveis. Procurou-se identificar nas relações laborais da EaD, que essa fragmentação se inicia pela esfera federal, à qual é regulada pela Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sistematizada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), do qual os docentes são admitidos por meio de processos seletivos (editais) e são remunerados por bolsas de estudos. Dentre as investigações de Veloso (2020), constatou-se que uma parte do corpo docente, são mestrandos e doutorandos das instituições, que acabam participando dos processos de seleção e acumulam atividades acadêmicas para se manterem. Outro fator levantado, sobre as contratações pelo sistema UAB, foi a possibilidade de se obter experiência no magistério em nível superior através da EaD.

Quanto aos processos seletivos das instituições federais, em âmbito do sistema UAB, a seguinte Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006, respectivamente: a Portaria do MEC nº 1.243 de 31 de dezembro de 2009, à Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 2 de 23 de abril de 2013 e à Portaria nº 15, de 25 de janeiro de 2017, que determina a concessão de bolsas e o pagamento aos docentes da EaD, a partir das seguintes atribuições:

I. *Professor Formador I*: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior;

II. *Professor Formador II*: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

No processo, a Portaria nº 183/2016, regulamenta a contratação do *professor tutor*, sob as seguintes orientações e salários:

III. *Tutor*: valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) concedido para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior (Artigo 4º, s.p.).

Neste sentido, analisa-se, que os docentes (formadores e tutores) dessa modalidade, no âmbito do sistema federal, têm valor mensal, similar ou inferior ao cargo de professor da educação básica, o que demonstra a desvalorização da profissão de professor na EaD, em considerar os benefícios trabalhistas que um bolsista não tem direito e de outras vantagens.

Segundo Veloso (2020), a função dos professores tutores é de orientar e acompanhar os alunos no AVA e nos momentos presenciais. Ressaltando que a importante tarefa é a interação *professor e aluno*. Conforme é apresentado na tabela 2.3., a seguir:

Tabela 2.3.

Polidocência

POLIDOCÊNCIA
Docentes-tutores virtuais: suas atividades são mais direcionadas ao conteúdo, de forma que, geralmente, são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. Os tutores virtuais acompanham os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, buscando melhores formas de orientar os discentes em suas dificuldades. Eles atuam a distância, no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Por praxe, como na UAB, as instituições lançam mão dos docentes-tutores virtuais para auxiliar o docente-formador durante a aplicação da disciplina. A quantidade de alunos para cada docente-tutor varia de acordo com a experiência, mas é preciso se atentar ao fato de que as atividades desse profissional são demasiadamente complexas para que ele atenda a um grupo com mais de vinte e cinco alunos concomitantemente.
Docentes-tutores presenciais: suas funções geralmente são mais direcionadas ao esclarecimento de dúvidas pontuais, por isso, possuem conhecimento mais generalista ou são formados na área do curso em que atuam. Os tutores presenciais atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes-formadores em atividades e encontros presenciais, aplicam as avaliações presenciais etc. São, essencialmente, profissionais que atuam nos Polos de Apoio Presencial. Cabe salientar que nem sempre as experiências de EaD contam com a participação desses tutores, embora sua presença no processo de ensino-aprendizagem seja importante.

Fonte: Veloso (2020, p. 42)

Outro grupo de professores que atuam na EaD, são os *professores conteudistas*, ou o profissional que responde pela criação dos conteúdos e,

também é especialista da disciplina e segundo a Portaria nº 183/2016, são contratados nas seguintes orientações:

IV. *Professor Conteudista I*: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior;

V. *Professor Conteudista II*: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1(um) ano no magistério superior; (Artigo 4º, s.p.).

Sobre os professores conteudistas, observando-se as especificidades dos professores que atuam na EaD, Veloso (2020) explica que os professores conteudistas são os responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos entre outras atribuições, cabe a ele a elaboração dos materiais pedagógicos. O autor ainda esclarece que:

Docente-autor ou docente-conteudista: é o responsável por elaborar e adequar metodologicamente os conceitos e atividades de ensino-aprendizagem. Trata-se de um profissional especialista no conteúdo da disciplina e sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias. Em experiências mais antigas de EaD no Brasil, esse educador elaborava os materiais didáticos do curso e não mais participava das demais atividades de formação. Todavia, em experiências mais atuais existe o cuidado de que esse docente seja também o responsável pelo

acompanhamento dos alunos durante toda a aplicação dos conteúdos (Veloso, 2020, p. 41).

Outro tema a ser abordado é referente ao tipo de contrato que são oferecidos para os professores que atuam na EaD. Assim, a partir das informações levantadas, verificou-se também às contratações dos cargos de coordenação, por meio da Portaria nº 183/2016, que orienta:

VI - *Coordenadoria de Polo*: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura, para viabilizar as atividades realizadas no âmbito do polo, sendo exigidas as condições de: docente da Educação Básica Pública com, no mínimo, 1 (um) ano de experiência no magistério; dedicação exclusiva ao polo UAB; e formação de nível superior (Artigo 4º, s.p.).

Entende-se que este profissional é o responsável pelo espaço físico do Polo de Apoio Presencial, como: manutenção dos espaços e dos computadores, acompanhamento dos tutores presenciais e da interlocução com a instituição superior (Centro de Educação a Distância), que é coordenada pelos seguintes profissionais. Conforme Portaria nº 183/2016:

VII. *Coordenadoria de Tutoria I*: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

VIII. *Coordenadoria de Tutoria II*: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação

mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior (Artigo 4º, s.p.)

Os coordenadores de Tutoria, sua função se centra nas ações pedagógicas entre professores os conteúdos e os discentes, portanto, eles são os responsáveis pelo acompanhamento dos tutores presenciais e virtuais, nos diferentes cursos e polos da instituição. Dessa forma é responsabilidade sua conduzir e avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos durante o processo de ensino. O qual trabalha em parceria com os coordenadores de curso. Que segundo a Portaria nº 183/2016, são:

IX. *Coordenadoria de Curso I*: valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

X. *Coordenadoria de Curso II*: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior. (Artigo 4º, s.p.)

Entre as diversas funções contratadas pelo sistema UAB, no caso do cargo de coordenadores gerais e o assistente à Docência, verifica-se que em alguns casos para o preenchimento destas vagas, são utilizados os servidores públicos concursados para complementar carga horária ou nomeados pela instituição, nesse aspecto, ressalta-se os valores (salários) que são oferecidos para estas funções:

XI. *Coordenadoria Geral*: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o(a) bolsista responsável institucional pelos aspectos

administrativos, financeiros e pedagógicos de todas as ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior;

XII. *Coordenadoria Adjunta*: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o(a) bolsista que auxiliará a coordenadoria geral nas suas atividades atinentes, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

XIII. *Assistente à Docência*: valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério. (Artigo 4º, s.p.)

Diante das atribuições e remuneração da EaD, no âmbito do sistema UAB, considerou-se o desmonte e a precarização da modalidade desde a coordenação até aos professores tutores, destacando as políticas públicas e as diretrizes para concessão de pagamento de bolsas e a falta de vínculo empregatício desses profissionais. O que é acompanhado pelas instituições privadas que empregam um número ainda mais reduzido de professores sob diferentes formas de contratação com um número elevado de alunos.

Szulczewski (2013), em uma investigação com 06 professores que atuam ou atuaram na EaD, analisou a distorção entre a remuneração e as demandas de trabalho, destacando as percepções dos entrevistados, sobre: o AVA e as plataformas digitais como limitadas e pouco permitem criar mudanças significativas na forma de ensinar e conduzir os alunos; a formação continuada como espaço meramente burocrático e sem nenhum significado ao professores;

e enfatizam a importância do uso das ferramentas tecnológicas (das interações síncronas e assíncronas), questionam em como conduzir um chat com 200 alunos; destacam que aprenderam a ser professores na EaD atuando, no dia a dia, no ambiente virtual e que buscaram por conta própria mais informações sobre a modalidade; reconhecem a importância das tecnologias incorporadas em suas práticas, mesmos para os professores que têm uma maior resistência em trabalhar à distância.

Segundo Castells (2003), a EaD modifica as relações de trabalho e as dimensões de espaço/tempo no processo educativo, a partir do AVA e das múltiplas configurações que fazem parte dos espaços virtuais, onde os professores pode trabalhar “em seus carros, trens e aviões, de aeroportos e hotéis, durante as férias e à noite – estão sempre disponíveis” (Castells, 2003, p. 192).

Frente às considerações desse autor, o tempo de trabalho é flexível, por isso não determinado, *estando o professor sempre disponível ao aluno*. Um tema que é reforçado por Mill (2006), quando retratou em sua tese, a diferença do trabalho presencial com o virtual e a carga de trabalho que os professores desenvolvem no *ciberespaço*:

. . . o trabalho realizado virtualmente traz consigo a possibilidade de estender o tempo de trabalho não pago para horários não compreendidos no espaço-tempo originalmente previsto (e pago) nas negociações. Isso ocorre, claro, porque no ciberespaço os limites entre tempo e espaços são fluidos e flexíveis. Dessa forma, o tempo de trabalho não-pago pode atingir, a rigor, o limite de 24 horas por dia (Mill, 2006, p.116).

Com relação ao reconhecimento e a identidade dos professores EaD, Reis (2013) em sua tese, ressaltou: a desvalorização do profissional como parte da crise da identidade, reforçando a remuneração (bolsa de estudos) oferecidas aos professores EaD, o que acaba desqualificando a modalidade e o trabalho docente.

Percebeu-se, que a fragilidade da função de professor na EaD e o reconhecimento do professor-tutor, correlacionam com um sentimento de solidão

e ausência das relações entre os colegas professores que convivem e lutam pelos mesmos ideais, a falta formação continuada, onde são discutidos as práticas, intervenções, instrumentos avaliativos entre outros. Ainda, neste contexto, uma parte dos professores viu na modalidade, uma forma de complementar a renda, oportunidade de ter experiência no ensino superior e ter conhecimento da plataforma *moodle* como forma de experienciar o universo midiático.

A qualidade de vida é um aspecto relevante que deve ser observado, já que pode influir negativamente ou positivamente na saúde do ser humano, nesse viés, Paula (2015), em sua tese sobre qualidade de vida no trabalho, apresentou pontos relevantes sobre o equilíbrio da vida profissional com a vida pessoal, ressaltando a ausência: interação com outros professores, formação continuada, produtivismo acadêmico, atividades burocráticas, necessidade de políticas públicas e promoção à saúde.

Cabe ressaltar aqui, a situação de desvalorização da profissão que o professor na EaD vem sofrendo, neste viés, Fidalgo (2007) considerou que a precarização no trabalho em todos os segmentos, é uma realidade que deve ser transformada e reconsiderada, conforme destaca com o desenvolvimento tecnológico, as tecnologias da comunicação e informação passaram a ser utilizadas por instituições de ensino privado sobrecarregando docentes.

. . . as novas tecnologias têm sido utilizadas pelas instituições de ensino privadas como forma de dispersar mão-de-obra e aumentar o trabalho daqueles que permanecem empregados. Na educação a distância, isso é notório. Professores com mil e dois mil alunos, sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo, duas ou três turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino a distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias. Isso precisa ser revisto e regulamentado, Fidalgo (2007, p. 6).

Sobre este cenário bastante fragilizado, que se encontra a EaD, o autor (2007), apresentou riscos que sofrem a educação e os docentes e convida a comunidade acadêmica a discutir urgentemente sobre a docência em uma das modalidades de ensino que é a EaD, que sofre precarização e falta de regulamentação dos vínculos empregatícios. Todavia, esses fatores influenciam no trabalho e na motivação dos docentes, impactando a qualidade do curso e respectivamente no reconhecimento da instituição.

Farias (2006), em estudos sobre os critérios de contratação dos professores EaD, recomendou:

- jornada de trabalho – jornada nuclear, previamente definida por contrato - contrato por uma carga horária semanal, nos mesmos moldes e parâmetros;
 - horário de trabalho – flexível, agenda de trabalho previamente definida com a instituição de ensino onde constariam datas/horários de presença do professor na instituição;
 - comunicação – as formas de comunicação entre professor e instituição e professor e aluno devem se dar, preferencialmente, por correio eletrônico, pager, fax ou caixa postal telefônica; a comunicação não deve ser feita pelo telefone, seja residencial, seja pessoal do professor;
 - direitos autorais – devem ser previamente estabelecidos pelas partes, no que dizem respeito à utilização dos materiais elaborados e da imagem do professor, ou no silêncio; presume-se que não podem ser reutilizados pela instituição sem prévia autorização do professor;
 - hora-atividade – em percentual sobre a carga horária contratual, podendo ser a forma de contemplar a disponibilidade do professor.
- Quanto mais próxima da realidade for a norma fixada menor a possibilidade de vulnerabilidade contratual. Somente reconhecendo está

diversidade é possível garantir a proteção dos professores (Farias, 2006, p. 21).

A partir das menções desta autora (2006), são consideradas exceções as instituições que remuneram os professores EaD, a partir: da quantidade de alunos por turma, despesas com equipamentos, número de materiais corrigidos, atividades presenciais, carga horária com reuniões pedagógicas e planejamentos, condições de trabalho, separação da jornada de trabalho com o tempo de descanso e o reconhecimento dos *direitos autorais* produzidos pelos professores.

Na prática, observa-se a dificuldade de o professor gerir o tempo de trabalho do contexto familiar e sua vida pessoal, por conta das demandas e das devolutivas. Que, segundo Antunes (2009), estamos vivendo uma reestruturação produtiva nos processos de trabalho, que resultam na precarização, para Antunes, “nessa nova empresa liofilizada é necessário um novo tipo de trabalho, um tipo daquilo que antes se chamava de trabalhadores e hoje os capitais denominam, de modo mistificado, colaboradores” (Antunes, 2009, p.249).

O autor ainda comenta que o professor nessa situação “deve ser mais polivalente e multifuncional”, nesse sentido destaca que:

. . . o resultado parece evidente: intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, metamorfoseiam-se as noções de tempo e de espaço também e tudo isso muda muito o modo como o capital produz as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. Uma empresa concentrada pode ser substituída por várias pequenas unidades interligadas em rede, com número muito mais reduzido de trabalhadores e produção bem maior (Antunes, 2009, p.249).

O citado autor, destacou a instabilidade do mundo do trabalho, a partir da erosão dos direitos regulamentados por substituições de terceirizações, ressaltando a deterioração do trabalho formal, tornando o tempo e o espaço familiar um local de trabalho, logo, o rebaixamento das categorias e das empresas em falsas “cooperativas” se mostram presentes até na educação.

O tempo que uma pessoa deve passar trabalhando ou a jornada de trabalho, é um aspecto regulamentado pela Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 pelo Ministério do Trabalho (MT), que modifica a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no capítulo no Capítulo II a duração do tempo de trabalho, e muito particularmente na Seção II, a Jornada de trabalho, estabelecendo em seu art. 58 os aspectos referentes aos direitos trabalhistas preconizam:

A duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite. § 1º. Não serão descontadas nem computadas como jornada extraordinária as variações de horário no registro de ponto não excedentes de 5 (cinco) minutos, observado o limite máximo de 10 (dez) minutos diários. § 2º O tempo despendido pelo empregado desde a sua residência até a efetiva ocupação do posto de trabalho e para o seu retorno, caminhando ou por qualquer meio de transporte, inclusive o fornecido pelo empregador, não será computado na jornada de trabalho, por não ser tempo à disposição do empregador (Lei nº 13.467/2017, s.p.).

Nestas circunstâncias, muitas instituições que ofertam cursos na modalidade EaD, necessitam de um melhor gerenciamento, no que diz respeito a jornada de trabalho e as demandas dos professores, com relação: a alta demanda de alunos por turma e conseqüentemente as atividades, correção, feedback, bem como os contatos periódicos, o que leva este professor a uma jornada muito superior ao que a lei preconiza.

Quanto aos períodos de descanso, intervalos, o tempo de deslocamento, os domingos e feriados. A CLT (Lei nº 13.467/2017) determina nos artigos:

Art. 66. Entre 2 (duas) jornadas de trabalho haverá um período mínimo de 11 (onze) horas consecutivas para descanso. Art. 67. Será assegurado a todo empregado um descanso semanal de 24 (vinte e quatro) horas consecutivas, o qual, salvo motivo de conveniência pública ou

necessidade imperiosa do serviço, deverá coincidir com o domingo, no todo ou em parte. Parágrafo único. Nos serviços que exijam trabalho aos domingos, com exceção quanto aos elencos teatrais, será estabelecida escala de revezamento, mensalmente organizada e constando do quadro sujeito à fiscalização. Art. 70. Salvo o disposto nos artigos 68 e 69, é vedado o trabalho em dias feriados nacionais e feriados religiosos, nos termos da legislação própria (Lei nº 13.467/2017, s.p.).

Com relação ao trabalho contínuo, Ministério do Trabalho, confere um intervalo e/ou alimentação, conforme prescrito nos artigos, isto é, se um trabalhador exerce sua função em um período de tempo continuado, segundo:

Art. 71. Em qualquer trabalho contínuo, cuja duração exceda de 6 (seis) horas, é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso ou alimentação, o qual será, no mínimo, de 1 (uma) hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo em contrário, não poderá exceder de 2 (duas) horas. § 1º. Não excedendo de 6 (seis) horas o trabalho, será, entretanto, obrigatório um intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração ultrapassar 4 (quatro) horas. § 2º Os intervalos de descanso não serão computados na duração do trabalho § 3º. O limite mínimo de uma hora para repouso ou refeição poderá ser reduzido por ato do Ministro do Trabalho e Previdência Social, quando ouvido o Departamento Nacional de Higiene e Segurança do Trabalho (DNSHT), se verificar que o estabelecimento atende integralmente às exigências concernentes à organização dos refeitórios, e quando os respectivos empregados não estiverem sob regime de trabalho prorrogado a horas suplementares (Lei nº 13.467/2017, s.p.).

Ainda na CLT, são considerados os vínculos empregatícios, assim conceituado por *Teletrabalho*, práticas que já são realizadas no Brasil e que são formalizadas no Capítulo II, especificamente no artigo 75-B: “considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (Lei nº 13.467/2017, s.p.).

Neste processo, este tipo de contratação é estabelecido por meio de um contrato resguardando o serviço prestado pelo trabalhador, jornada de trabalho, fornecimento de equipamentos tecnológicos, infraestrutura adequada, dos acordos preservados pela CLT e por convenção coletiva.

No entanto, na prática, poucas instituições levam em consideração esses cuidados com o trabalhador e pouco se fala da jornada de trabalho e das responsabilidades com o prestador de serviço.

2.3.1. Os professores e a polidocência na EaD

Ao analisar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, sob o entendimento da subjetividade e dos processos de mediação do conhecimento, intrinsecamente ligados ao imaginário do professor, no que diz respeito a sua compreensão: de mundo, sociedade, escola, ensino e aprendizagem. Compreendeu-se por docência como uma tarefa particularmente humana, no sentido intelectual e intencional de ensinar e mediar o conhecimento. O que segundo Mill et al. (2010), compreendem à docência, a partir de duas formas, sendo a primeira a *atividade pedagógica cotidiana*: “na atividade cotidiana, o educador é visto em seu fazer com os alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Centra-se aí um olhar sobre a sua relação com o estudante no auxílio insistente para a construção do seu conhecimento” (Mill et al., 2010, p.14).

A segunda forma apresentada pelos autores (2010), é a docência como *categoria profissional*:

. . . à docência é uma categoria profissional do trabalhador do magistério, da educação. Por este ângulo de análise, outros elementos devem receber atenção: questões de ética profissional, saberes e competência

para ensinar, autonomia no trabalho, relação com gestores/proprietários dos meios de produção, precarização do trabalho, compartilhamento do fazer docente com colegas de trabalho, formação profissional, entre outros (Mill et al., 2010, p. 14).

Neste enfoque, Mill et al. (2010); Ramos (2017); Silva e Alcântara (2018); Velloso e Mill (2018), enfatizam a desvalorização e a precarização do trabalho docente enquanto categoria profissional. E declaram que foram fragilizadas ao longo dos processos de contratação, a partir das políticas públicas de educação e contratação de professores atuais.

Assim, este capítulo tem por objetivo apresentar quais são as características dos professores que atuam na EaD. Fazendo-se necessário fundamentar conceitos pertinentes a função docente nesta modalidade, como uma análise crítica frente a *polidocência*, em Mill (2010); os papéis do professor EaD, em Belloni (2006); a identidade dos professores que atuam em EaD, em Reis (2013), entre outros. Portanto, considerando os diversos aspectos anteriormente comentados, se faz necessário estudar todos os fatores que possam influir positiva e/ou negativamente na vida, e futuro profissional dos docentes que trabalham na EaD. Para Mill (2010), o corpo docente na modalidade EaD, está sob uma nova disposição, assim qualificada por *polidocência*; assim entendida como uma docência coletiva, fragmentada, em que cada faceta é realizada por um colaborador diferente, ou seja, estratificação dos processos de aprendizagem em diferentes partes. O que vai ao encontro com as reflexões de Nunes et al. (2019), que consideram a polidocência como uma divisão e pulverização da função e do trabalho docente, ressaltando:

. . . é um trabalho extremamente fragmentado e segmentado, o qual mostra a desvalorização do trabalhador e a intensificação e precarização do trabalho, além da redução da autonomia e perda do controle de todas as etapas de seu fazer, justificada pela partição de atividades intentando redução de custos ou otimização de ganhos financeiros. Certamente, há evidências de que o termo polidocência surge como condição de

operacionalização da docência em EaD. No entanto, isso não se circunscreve ao âmbito da nomenclatura, mas às implicações conceituais ideológicas que o vocabulário impõe à profissão docente (Nunes et al., 2019, p. 10).

Os modelos de trabalho que são oferecidos hoje em dia na EaD, estão centrados na fragmentação das funções a serem executadas pelos profissionais, numa espécie de produção em série, sem que cada participante veja o custo real do produto. Dessa forma, os autores (2019), consideraram a polidocência como um modelo perverso de reduzir a autonomia do professor e dos custos das instituições que visam lucro e o atendimento em massa. O que é entendido por Mill et al. (2010), como uma classe que sofre precarização e:

. . . parece-nos organizado sob uma lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado sob condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre colegas e gestores ou ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras de sistemas de EaD (Mill et al., 2010, p.16).

Segundo Machado (1989), o ensino presencial não é nenhuma das mil maravilhas do mundo, mas possibilita mais liberdade ao professor no gerenciamento do ritmo de trabalho e entender melhor as necessidades dos alunos, por estar teti a teti. Diferentemente da EaD, que estratifica o trabalho do professor, como uma linha de montagem e um ritmo de máquina, a partir do regime de polidocência.

Tal posicionamento vai ao encontro de Mill (2010), quando destacou a fragmentação dos docentes na EaD e sua impotência de realizar alguma intervenção,

. . . passa a depender de um grupo, de outros profissionais que partilham da polidocência. Na fase de produção da disciplina, o professor-conteudista responsável pela disciplina geralmente partilha tarefas com o

projetista educacional (designer instrucional) e com o restante da equipe multidisciplinar. . . . Cabe aqui ressaltar que o docente-professor que ajudou a elaborar os conteúdos da disciplina nem sempre participa da fase de aplicação da disciplina. Frente a esta fragmentação do processo de trabalho, será que o docente virtual tem o controle sobre seu próprio ritmo de trabalho (Mill, 2010, p.32).

Segundo Peters (2006), os professores dessa modalidade acabam perdendo ao longo dos anos, habilidades técnicas de controlar o ritmo de trabalho e perceber a necessidade da formação continuada, principalmente, quando esses fatores impactam na qualidade da entrega e na centralidade do processo educativo, que é o aluno e sua aprendizagem. Fazendo desse professor, um mero cumpridor de tarefas.

Mill (2010), afirma que existe na EaD uma hierarquia, iniciando com os professores-conteudistas e professores-formadores, pois são eles que produzem e determinam, o quando, o como e o que será realizado nos AVA e nas atividades presenciais. No entanto, estes professores nem sempre estão em contato com os alunos e em algumas instituições, esses professores não têm acesso aos ambientes e não há quaisquer informações sobre o contexto das turmas e muito menos, relações de organização e alinhamento das disciplinas com os professores formadores e tutores, que acompanham diretamente os alunos.

Para Peters (2006), a EaD tornou-se um processo mecânico e fragmentado, bem como as metodologias e sistemas automatizados que, praticamente excluem as experiências e habilidades dos professores, a relação professor-aluno, burocratizada, institucionalizada a regras, prazos e ações diretivas. O que se aproxima da reflexão de Veloso e Mill (2018a), sobre a precarização do trabalho, que reforça: a terceirização, desregulamentação da categoria, desestabilização das relações produtivas, *flexibilização* de se trabalhar em casa com seus equipamentos, logo uma pulverização das funções docentes, decorrentes das novas relações de trabalho. E enfatizam a questão dos termos professor e docentes: “na EaD não há aula propriamente dita, seria

um equívoco chamar os trabalhadores dessa modalidade de professores, sendo mais adequada a utilização do termo docente” (Velloso & Mill, 2018a, p.112).

Veloso e Mill (2018a), identificaram em uma oficina realizada por Mill et al. (2008), com profissionais e pesquisadores:

. . . que na EaD não existe aula e, por isso, *não existe professor*. Ou seja, parece-nos mais adequado referir-mo-nos aos trabalhadores da EaD — aqueles considerados educadores — apenas como docentes. Exatamente por isso adotamos este termo no decorrer de todo o trabalho (Veloso & Mill, 2018a, p.113).

Na perspectiva, Mill et al. (2010), ao ressaltam à docência na EaD sob o olhar da polidocência, ressalta: “estamos entendendo-a como uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico, para além da categoria professoral” Mill et al. (2010, p. 16).

Nesse aspecto os autores ainda destacam que esta modalidade abarca atualmente vários pontos nos quais, os docentes acumulam funções para o autor, não é somente o conteudista que deve ser considerado professor na EaD “mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para os diferentes suportes midiáticos (impresso, virtual, audiovisual etc.)” Mill et al. (2010, p. 16).

Mill et al. (2010) ainda destacam que a função dos professores da EaD foi diluída em *pequenos* fragmentos, que compõem os saberes do trabalho docente presencial, em sua obra, eles passam a considerar o professor como *docente coletivo* e afirmam:

Em outras palavras, neste livro estamos considerando um docente coletivo, que inclui os tutores (virtuais e presenciais) que acompanham os estudos dos alunos, o projetista educacional que realiza uma assessoria técnico-pedagógica ao professor responsável pela disciplina e outros atores docentes que emergem em resposta à proposta de EaD. Todos esses profissionais que contribuem para o fazer docente, partilhando os

saberes do educador presencial, compõem o que estamos denominando de polidocência Mill et al. (2010, p.16).

Para ditos autores o termo *professor* está limitado às aulas do ensino tradicional, e tradicionalmente realizadas no espaço físico e utilizam a expressão *educadores ou docentes* para os professores da EaD. Em contrapartida, a educação vivencia novas experiências, a partir da pandemia *Covid-19*, provocando mudanças significativas, pois os professores do ensino presencial passaram a ministrar aulas online. Ficando, portanto, a pergunta: *Eles deixaram de ser professores?* Estejam onde estiverem, na sala de aula ou no AVA, seguem sendo os mesmos.

No entanto, esta Investigação considerou mais pertinente o termo *professor*, porque mesmo à distância esses profissionais executam o seu trabalho metodológico por meio das diversas plataformas digitais e procura mediar uma educação sem distância.

Contudo, a partir do conceito de *polidocência* é possível vislumbrar, segundo os referenciais, as relações entre a expansão da EaD e as precarizações, a partir: das atribuições dos docentes, remuneração, jornada de trabalho, plano de carreira, seja em âmbito federal como em instituições privadas, bem como a viabilidade de um trabalho mais compartilhado e integrado das equipes pedagógicas e administrativas na EaD.

2.3.2. A polidocência e o designer instrucional

Diante das considerações de Mill et al. (2010), sobre as funções do designer instrucional ou, assim chamado também como projetista educacional, uma das partículas da polidocência e componente eficaz de facilitação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de adaptação dos materiais didáticos as mídias digitais, o que revelou a importância desse profissional na EaD, ressaltando sua performance nas interfaces do AVA e na articulação com os professores.

Notadamente deve-se esclarecer primeira coisa que precisamos deixar claro, é o que significa design educacional, trata-se de planejar metodologicamente as atividades que possibilitem a aprendizagem nos cursos

das diversas modalidades de ensino: os presenciais, semipresenciais ou os cursos à distância. A função do designer se centra em adaptar didaticamente recursos e linguagem de aprendizagem. Sobre este tema, Fichmann (2009) opina que:

Designer instrucional: (esse profissional normalmente é um educador com experiência em tecnologia educacional): analisa as necessidades, constrói o desenho do ambiente de aprendizagem, seleciona as tecnologias de acordo as necessidades de aprendizagem e condições estruturais dos cursistas, avalia os processos de construção e uso do curso. Além disso, faz a mediação do trabalho de toda a equipe de especialistas (Fichmann, 2009, p. 177).

Neste contexto, verificou-se que o designer instrucional é um professor que é especialista em tecnologia educacional e trata não só da transposição do material didático para as mídias, mas analisa as metodologias e os espaços virtuais, a partir do perfil e do contexto dos alunos. A respeito da diversidade dos trabalhos na EaD, Filatro (2007) destacou a complexidade do trabalho do designer instrucional e seu papel de articulador que segundo Filatro abre um extenso campo de trabalho sendo o principal aspecto o trabalho multidisciplinar, para o autor,

Além de ser capaz de participar de equipes multidisciplinares, o designer instrucional precisa, ele próprio, ter uma orientação transdisciplinar que lhe permita fazer a ponte entre os especialistas de diversas áreas, para atingir a finalidade principal, que é promover a melhor instrução e a aprendizagem mais significativa (Filatro, 2007, pp.140-141).

Nesta perspectiva, Macedo (2019), destacou as atribuições do designer instrucional, frente ao desempenho de diferentes papéis e ressalta que em cursos à distância, é necessário ter o cuidado de analisar as reais necessidades nos projetos desses cursos e “a escolha das tecnologias empregadas ao desenvolvimento dos materiais didáticos, passando à interação com os

envolvidos no processo de construção e implementação até a avaliação final da concepção do projeto” (Macedo, 2019, p.35-36).

Macedo (2019) apresentou as atividades desenvolvidas pelo designer instrucional, junto às equipes da EaD. (Ver tabela 2.4.)

Tabela 2.4.

Atividades do designer instrucional

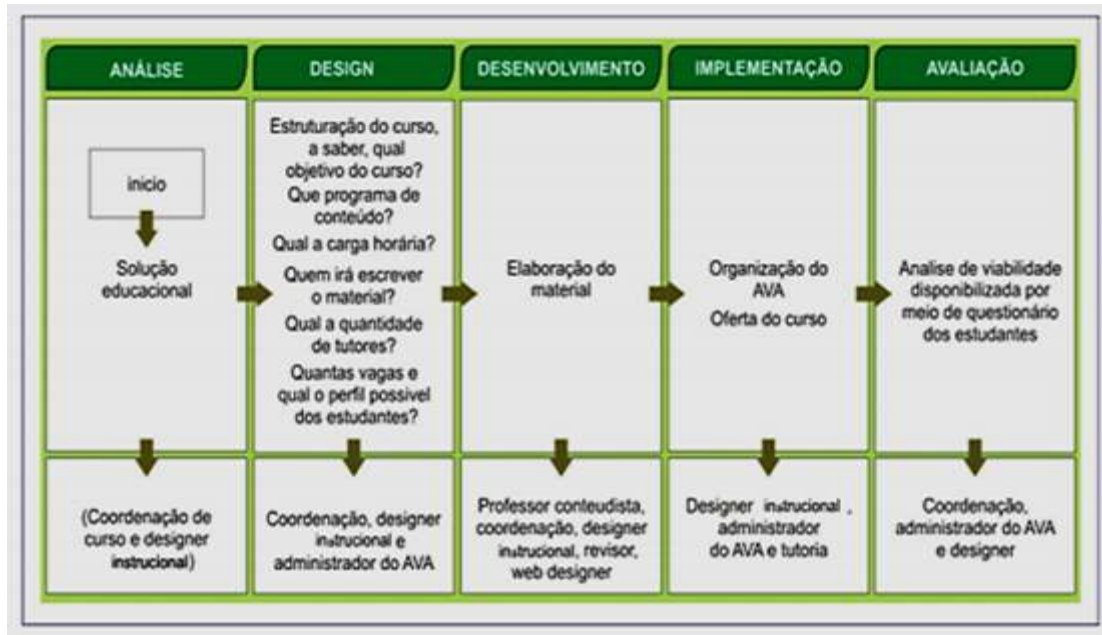
-
- Análise e adequação da linguagem numa perspectiva dialógica de textos, livros didáticos, mídias interativas, recursos didáticos e do desenho pedagógico das unidades curriculares dos cursos, apontando alternativas para interatividade entre os alunos, professores e tutores no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA);
 - Colaboração e planejamento com os professores/conteudistas na organização dos conteúdos e ações educativas das unidades curriculares e módulos online, roteiros de videoaulas, videoconferências, objetos de aprendizagem e provas;
 - Elaboração e/ou análise de guias de estudos das unidades curriculares dos cursos;
 - Elaboração e/ou análise de guias para a equipe multidisciplinar e professores;
 - Revisão e análise do conteúdo e coerência visual do material didático produzido para os cursos e adaptá-lo para a modalidade a distância;
 - Criação e roteirização de storyboard a partir de conteúdo específicos dos cursos.
 - Roteirização de recursos educacionais como webaulas, objetos de aprendizagem, quadrinhos, entre outros.
 - Seleção de mídias e TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) para utilização nos cursos, considerando as estratégias de ensino-aprendizagem, trabalhando diretamente com o revisor, o diagramador e toda a equipe audiovisual;
 - Assessoria e acompanhamento do trabalho do professor/conteudista, tutores a distância e tutores presenciais e de laboratório, e participação das reuniões pedagógicas e dos trabalhos determinados pela coordenação do programa;
 - Planejamento e implementação do curso juntamente com a coordenação, realizando o levantamento e análise de necessidades de instrução e ensino.
 - Levantamento do perfil dos alunos ou usuários/estudantes.
 - Conversão ou adaptação dos conteúdos em materiais digitais, adequando-os à mídia digital ou a outra mídia a ser utilizada.
 - Definição de estratégias pedagógicas como: organização e distribuição dos conteúdos, desenvolvimento do projeto gráfico juntamente com a web designer (imagens, áudio, fontes, cores, personagens, metáforas, menus).
 - Colaboração com a autoria na programação de estratégias de aprendizagem e avaliações.
 - Desenvolvimento de Projetos Educacionais.
 - Desenvolvimento de material didático acessível.
 - Acompanhamento e orientação a professores durante a elaboração do conteúdo didático e recursos multimídia para as disciplinas;
 - Formação de professores, de acordo com a metodologia da instituição de ensino.
-

Fonte: Macedo (2019, pp.36-37)

Silva et al. (2014), elaboraram um mapeamento do trabalho do designer instrucional, a partir do processo de elaboração dos cursos EaD. (Ver figura 2.4.)

Figura 2.4.

Mapeamento do design instrucional de um curso on-line



Fonte: Silva et al. (2014, p.1980)

Para Mendoza et al. (2010), o designer instrucional tem algumas qualidades primordiais para o processo de ensino e aprendizagem na EaD:

- O conhecimento sobre a modalidade de EaD e o modelo em que o curso está inserido.
- O conhecimento de tecnologias disponíveis e tecnologias emergentes que podem servir como meio para valorizar e executar os processos de construção de conhecimento entre os alunos e tutores.
- A habilidade de relacionamento entre os demais agentes envolvidos na equipe, principalmente o autor dos materiais didáticos e o professor docente que ministrará a disciplina, caso não seja a mesma pessoa.
- E, uma última característica fundamental para este profissional, a habilidade de identificar estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos curriculares da disciplina, tais como o ensino da álgebra linear usando representações gráficas construídas em Latex ou o uso da

ferramenta Wiki para praticar o aprendizado em estratégias de leitura na língua inglesa usando cognatos (Mendoza et al., 2010, pp.97-98).

Os mesmos autores (2010, p.98) destacam o trabalho do designer instrucional como um conhecedor profundo da proposta pedagógica e o “contexto em que o curso está inserido e o perfil de alunos que se quer alcançar, para que tenha condições e auxiliar na definição de atividades teóricas e práticas”. E delineiam essas atividades: “tais atividades teóricas são os materiais de estudo do aluno (textos, animações, videoaulas, entre outros), e as atividades práticas são os exercícios individuais ou coletivos propostos aos alunos para alcançarem a aprendizagem esperada” (Mendoza et al., 2010, p.98).

Diante do apresentado, verificou-se que o designer instrucional é um profissional necessário na EaD, desde o planejamento dos cursos ao desenvolvimento das disciplinas no AVA e suas interfaces. Considerando, técnicas, métodos e recursos aplicáveis aos materiais didáticos, ferramentas de interação e na sistematização dos conteúdos.

2.3.3. Os professores conteudistas

Ao considerar o trabalho do designer instrucional como mediador do processo e das relações entre o ensino e a aprendizagem, a partir das adaptações dos materiais didáticos às mídias digitais, procurou-se conhecer quem são os professores conteudistas, ou seja, aqueles que criam os materiais didáticos para a EaD.

Araújo et al. (2014, p.23), afirmam que, com a ampliação da EaD, os materiais didáticos “passaram a fazer parte do fazer pedagógico. Dessa forma, o emprego de novos recursos no espaço da sala de aula contribuiu para a abrangência da definição de material didático”. Enfatizando:

Diferentemente da modalidade presencial, na EaD, o professor responsável pela disciplina a ser ofertada, professor autor (ou professor conteudista, como é chamado), é o próprio autor do material didático; é ele quem faz o planejamento da disciplina, estrutura/hierarquiza o conteúdo e elabora o material, evidentemente em conformidade com o

projeto pedagógico do curso ofertado pela instituição de ensino a qual está vinculado. É, portanto, o professor (e não um autor exógeno) que produzirá o material instrucional que será utilizado na disciplina sob sua responsabilidade. Isso quer dizer que, na EaD, o professor elabora o material, e não se restringe a adotar um material, como acontece no ensino presencial (Araújo et al., 2014, p.24).

Dessa forma, o professor conteudista é o criador do material didático que segue um percurso até chegar aos alunos. Conforme apresentado por Pequeno e Pequeno (2012), quando apresentaram as fases de criação e formatação do centro de produção de material didático digital, traçado pelo Instituto Universidade Virtual (IUUVI), da Universidade Federal do Ceará (UFC). (Ver figura 2.5.)

Figura 2.5.

Fluxo de produção



Fonte: Pequeno e Pequeno (2012, p. 2)

Diante do fluxo de produção, os autores Pequeno e Pequeno (2012), destacaram que, a 1ª fase é o processo de produção dos materiais didáticos pelo professor conteudista e essa entrega pode ser parcial ou integral, contando com o cronograma, aulas, materiais de apoio, entre outros.

Na 2ª fase, os autores (2012), destacam o processo de interlocução do professor conteudista com a equipe de Transição Didática (TD):

Com o objetivo de auxiliar e promover a construção de uma aprendizagem significativa, cabe à equipe de TD sugerir a utilização e a criação de ferramentas capazes de tornar o conteúdo mais acessível e de fácil compreensão em um formato compatível com a metodologia em questão, sem perder a proposta didática original. Concluído o trabalho da equipe, as aulas são encaminhadas por e-mail ao professor conteudista para sua apreciação (Pequeno & Pequeno, 2012, p.02).

Assim, o professor conteudista, ao receber as sugestões do material didático, passa para uma *primeira revisão*, considerando todas as prerrogativas da equipe de Transição Didática (TD):

Feito a análise, o professor devolverá o material com suas considerações à equipe de TD para que a mesma analise a proposta acatando completa ou parcialmente as considerações apontadas em sua revisão – há um diálogo conciliatório entre as partes. Com o documento aprovado tanto pelo professor quanto pela equipe de TD, esta encaminha a proposta para a equipe de produção (Pequeno & Pequeno, 2012, p. 2).

No percurso, o material segue para a 3ª fase, onde é tratado e editado pela equipe de formatação e o designer instrucional, para formato web e posterior revisão e validação da equipe de TD (4ª fase). Que segundo os autores: “o conteúdo formatado deve estar em sintonia com a agenda em relação à quantidade de aulas, títulos, tópicos, fóruns, portfólios e material de apoio” (Pequeno & Pequeno, 2012, p. 2). Os mesmos autores consideram que deve haver uma conformidade entre o material (conteúdo) e as propostas, assim, “em

conformidade com a proposta, será dado prosseguimento ao processo". Se não, retorna à etapa anterior para as devidas correções.

Dado o aval, o material segue para a 5ª fase, onde o professor conteudista é chamado para uma *segunda revisão* e testes. Conforme apresentado por Pequeno e Pequeno (2012, p. 2), que esta fase é o momento:

. . . em que a aula é publicada em teste no AVA - SOLAR para apreciação do professor. Nessa ocasião, o professor confere, pela primeira vez, a aula na web. É então verificada a conformidade da aula com a sua proposta de ensino, considerando possíveis ajustes. Neste último caso, o professor preenche um documento denominado de *segunda revisão do professor*, no qual constam as alterações consideradas necessárias. Tal documento faz com que a aula retorne à fase 4, repetindo o processo, até que o professor dê autorização para a publicação (Pequeno & Pequeno, 2012, p.02).

Ao analisar as aulas no AVA e realizar os testes, o material segue para a 6ª fase, que é a *publicação*:

. . . é quando é feita a configuração do curso e publicação do conteúdo no AVA – no caso da UFC, no ambiente SOLAR, mas que poderia ser em qualquer outro ambiente escolhido pela instituição – no espaço para aplicação do componente curricular com alunos e tutores. Esta fase ocorre quando a ação demandar que a UFC seja responsável pela publicação. Quando a atividade negociada se restringir à produção de material didático por parte da UFC, as aulas são disponibilizadas em um repositório específico para que a instituição que fará a publicação possa acessar os arquivos (Pequeno & Pequeno, 2012, p.03).

Na Fase 7, os mesmos autores (2012), é o momento em que os alunos têm acesso ao material do curso:

Como destacado na Fase 6, ela pode ou não existir dependendo da natureza da ação. Nos cursos em que a UFC é responsável também pela oferta, é feita então, nesta etapa, a alocação de professores, tutores e coordenadores nas turmas (Pequeno & Pequeno, 2012, p. 3).

Diante do percurso, analisou-se as atribuições e o perfil considerado para o professor conteudista, como parte da polidocência e de suas atribuições com os materiais didáticos, bem como a responsabilidade de trazer para os alunos, conteúdos significativos, atuais e contextualizados.

No entanto, há de se perceber a mecanização do trabalho docente na construção dos materiais didáticos, sob o contexto dos professores e alunos, segmentação departamentalizada do processo de criação e a ausência dos outros professores (formadores e tutores).

2.3.4. Os professores formadores

O Professor formador é o responsável pelo acompanhamento das atividades e orientações aos tutores, sob o planejamento e intervenções, a partir das práticas e interações com os alunos, como o uso dos materiais produzidos e disponibilizados no AVA. A sua articulação em busca de alternativas para subsidiar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental porque este profissional é o especialista na disciplina ofertada e é por meio do seu acompanhamento sistematizado, que os tutores presenciais e virtuais podem realizar um acompanhamento maior aos alunos.

Este professor também pode desenvolver ações que aproximam os conteúdos dos alunos, planeja todo o processo de transposição dos conteúdos para a melhor visualização e interação dos alunos no virtual, pensando no projeto pedagógico da instituição e nas práticas de tutoria. O que vai ao encontro das afirmações de Silva e From (2016), que o professor formador:

. . . além de elaborar provas e atividades, acompanha e disponibiliza os conteúdos durante o andamento da disciplina. É responsável por fazer uma ponte entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e no processo

de aprendizagem realizado através das mídias que a instituição oferece (Silva & From, 2016, p. 6).

Para Mill (2010), o professor formador é o responsável pelo acompanhamento pedagógico da disciplina a ser ministrada “no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações aos alunos e tutores, na realização de webconferências etc.” (Mill, 2010, p. 34).

Mill (2010), destacou que em muitas instituições, esse profissional nem sempre é contratado, ficando a responsabilidade de aplicação dos conteúdos apenas aos tutores, nesse aspecto, a falta do professor formador pode prejudicar o alcance real dos objetivos traçados já que em caso de dúvidas ou alguma possibilidade de dificuldade o tutor, pode precarizar os planos de ensino aprendizagem. Mill ressalta que:

Geralmente, por motivos financeiros - otimização de recursos ou aumento de lucros -, os gestores de EaD comprem do professor conteudista o conteúdo de um curso e, após receberem esse material didático pronto, dispensam o docente. Assim, não haveria o professor-formador, pois a formação fica por conta dos tutores, que geralmente recebem valor menor pelo seu trabalho de acompanhamento dos alunos do que receberia o professor especialista no conteúdo (Mill, 2010, pp. 34-35).

A partir das afirmações desse autor, pode-se analisar as perversidades das instituições para baratear custos e aumentar os lucros das instituições, potencializando as demandas do professor tutor e reduzindo o número de contratações, a partir do professor formador, aquele com habilitação no conteúdo, que segundo a organização da polidocência, esse profissional é o responsável por orientar e acompanhar as práticas dos tutores quanto às especificidades dos conteúdos. O que é levantado por Mill (2010), que a ausência desse professor causa impactos na qualidade do curso, salientando a importância desse docente para a qualidade dos cursos ofertados. O que é enfatizado por Netto e Oliveira (2011, p. 86),

Promover educação de qualidade é contemplar não somente a competência técnica e científica dos saberes, mas também proporcionar a acessibilidade de minorias discriminadas na sociedade, a inclusão de deficientes em espaços institucionais, a universalização do ensino para todos, além da pluralidade de crenças, culturas e ideias. É promover uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e socialmente responsável com as transformações necessárias para uma sociedade livre e autônoma.

Neste sentido, verificou-se que esse profissional deve ser habilitado/licenciado para ministrar o componente curricular daquela disciplina e, muitas vezes, foi ele quem elaborou os materiais didáticos como professor conteudista, mas acabou sendo desligado por conta de sua remuneração que é maior que a de um tutor. O que se faz necessário indagar sobre possíveis intervenções quanto aos materiais e o contexto das turmas, ao longo do processo de ofertas dos cursos. No sentido de adequar os materiais didáticos diante dos contextos e situações de aprendizagem.

Assim, analisou-se as atividades que competem aos professores formadores, e verificou-se, a partir das investigações de Veloso (2020), que esses professores esclarecem dúvidas no acesso a plataforma, relações com a secretaria do curso, ferramentas do AVA, entre outras atividades, como: (ver *tabela 2.5.*)

Tabela 2.5.

Outras atividades referentes ao docente-formador/aplicador

Outras atividades referentes ao docente-formador/aplicador
Cuidar da frequência (tanto no ambiente virtual quanto nos encontros presenciais). Realizar atualização de materiais, elaborar as avaliações, oferecer aos tutores diretrizes para correção e avaliação das atividades, esclarecer dúvidas dos tutores e se necessário dos alunos sobre o conteúdo
Elaborar e planejar fóruns, tarefas e interagir com os alunos no AVA.
Manter atualizado o quadro de notas e planilhas de notas; manter contato constante com os docentes e tutores presenciais, manter contato constante com os alunos, principalmente aqueles que estão há muito tempo sem acessar o ambiente virtual; motivar e estimular a autonomia e independência.

Continua

Continuação

Treinamento dos tutores presenciais ou a distância.

Acompanhar projetos, avaliar projetos, acompanhar monografias, participar de banca avaliativa de monografia/TCC's, aulas via web/videoconferências etc.

Orientar os alunos das licenciaturas quanto ao Estágio Supervisionado nas Escolas, acompanhando os trâmites desde a formalização do estágio junto às escolas, até as visitas de estágio e controle de frequência.

Planejar os encontros presenciais junto com os tutores.

Organizar as aulas no AVA. Elaborar os instrumentos de avaliação presencial e online. Registrar as notas dos discentes no sistema acadêmico do consórcio.

Fonte: Veloso (2020, p. 49)

No contexto, procurou-se conhecer as diferentes denominações dos professores formadores, uma vez que, também são reconhecidos por professores-aplicadores e verificou-se na investigação de Veloso (2020), que existem diferentes nomeações quando se refere a este profissional, (Ver Tabela 2.6.)

Tabela 2.6.

Diferentes denominações atribuídas aos docentes da EaD

Denominação adotada com base no referencial teórico	Variação encontradas durante a investigação
Docente-autor/docente -conteudista	Professor- autor Professor-revisor
Docente-formador/docente-aplicador	Professor-formador Professor-pesquisador Professor-supervisor Professor-ministrante Coordenador de disciplina
Docente-tutor virtual	Tutor-virtual Tutor a distância Professor-mediador Professor-tutor Professor-tutor a distância Tutor-Universidade
Docente-tutor presencial	Tutor presencial Professor-tutor presencial Tutor-polo

Fonte: Veloso (2020, pp. 34-35)

Assim, destacaram-se as denominações e atribuições dos professores formadores como especialistas e responsáveis pelo pedagógico, reforçando as suas articulações nas estratégias didáticas, pensando numa melhor interação e comunicação junto aos tutores, instrumentos avaliativos, entre outros fatores que compreende os conteúdos e possíveis intervenções.

2.3.5. Os professores tutores

O tutor é um profissional que possui habilidades de mediar as dúvidas dos alunos, procurar os infrequentes, interagir e corrigir as atividades, a partir das orientações dos professores conteudistas e formadores.

É de sua atribuição, acessar o AVA diariamente e dar feedback aos alunos, podendo organizar grupos de estudos, apresentação de trabalhos e videoconferências para interagir e motivar o grupo. O que vai ao encontro das afirmações de Souza e Borges (2012, p. 5), quando ressaltam:

. . . é preciso que o tutor compreenda e esteja atento aos aspectos humanos, tais como: perfis grupais, afetividade, estímulos para realização de atividades, e também aos aspectos técnicos, como conhecimento básico de informática e das ferramentas disponíveis, que significam apoio vital ao funcionamento da EAD.

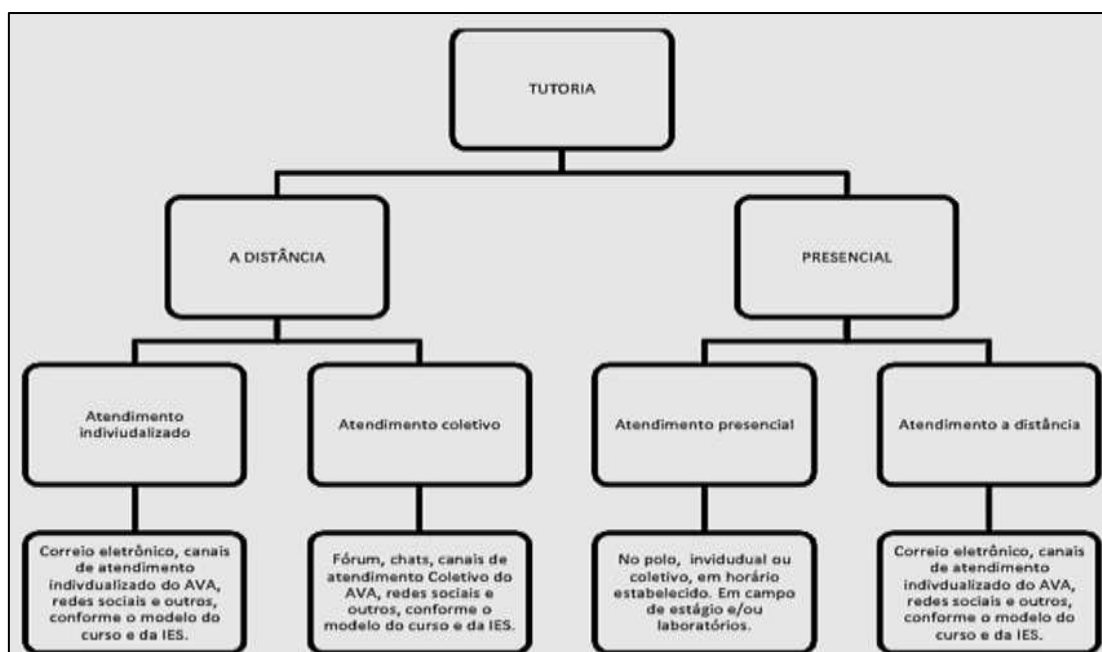
Neste sentido, se destacou o olhar atento do tutor para as potencialidades e dificuldades dos alunos, elucidado nos conhecimentos em informática. Que, segundo Carvalho e Lima (2015), salientam que é da natureza do tutor ter “alguns conhecimentos e habilidades, dentre elas: aprofundamento teórico sobre o assunto a ser discutido com os alunos, boas habilidades gerais de ensino”. E consideram “a boa comunicação e habilidade social, boa organização, flexibilidade, paciência, capacidade de motivar/encorajar estudantes, além de compromisso com os estudantes e com o programa de ensino” (Carvalho & Lima, 2015, p. 194).

Os autores (2015), afirmam que um bom sistema de tutoria possibilita aos alunos flexibilidade “formação permanente e contínua, além de incentivo à reflexão e a aprendizagem autônoma, tendo como objetivo principal a promoção de um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo que viabiliza a construção de conhecimentos através da interação via web” (Carvalho & Lima, 2015, p. 194).

Reis e Battini (2018), destacam as atribuições dos tutores, distinguindo-os em virtuais e presenciais. Conforme figura 2.6., a seguir:

Figura 2.6.

Modelo de tutoria



Fonte: Reis e Battini (2018, p. 07)

Nesta perspectiva, salientou-se o acompanhamento, motivação e a construção de uma aprendizagem ativa e autônoma como fatores essenciais de serem desenvolvidos sob a mediação dos tutores. Destacando o uso de ferramentas tecnológicas para facilitar as discussões, o compartilhamento e a aproximação do grupo. O que é considerado por Carvalho e Lima (2015), quando enfatizam os momentos síncronos e assíncronos, por meio de chats, videoconferências, teleconferências, wiki, fóruns, e-mails, blogs, entre outros.

Assim, procurou-se apresentar algumas ferramentas tecnológicas utilizadas de interação, utilizadas pelos tutores, são elas:

- a) Chats - Também é conhecido como sala de bate-papo. Os alunos interagem em tempo real para discussão de determinado tema;
- b) Videoconferência - Pode ser definida como um conjunto de tecnologias que possibilita duas ou mais pessoas, em locais geograficamente diferentes, ver, ouvir e falar um ao outro, em tempo real;
- c) Teleconferência - Tipo de comunicação audiovisual geralmente transmitida via cabo, microondas ou satélite, de um único centro produtor

para muitos centros de recepção (também chamadas de tele-salas).

Enquanto as tele-salas recebem imagem e som por meio de um aparelho televisor – é possível estabelecer alguma interação com o centro produtor por meio de correio eletrônico, fax, telefone ou outro tipo de áudio;

d) Wiki - Interface própria para trabalhos coletivos. Neste ambiente, professores e alunos interagem em um mesmo espaço de tempo a fim de construir um grande documento;

Os fóruns, e-mails, blogs, são assíncronas, ou seja, os atores do processo de ensino-aprendizagem podem fazer suas contribuições de maneira isolada (Carvalho & Lima, 2015, p.200).

Os mesmos autores (2015), elucidaram a importância dos vínculos entre tutores e alunos, quando vivenciadas por afetividade e empatia. “Este fator se potencializa pelo fato desta modalidade ser mediada pelas tecnologias, pela internet e ter uma característica comunicacional, com interações síncronas e assíncronas, mediadas pelo tutor, fazendo-se necessário, ainda mais, o desenvolvimento das competências socioafetivas” (Carvalho e Lima, 2015, p.197). O que se aproxima das considerações de Oliveira (2009), quando retrata a afetividade e a construção: “das relações do ser humano dentro de uma perspectiva social e cultural. É na linguagem que se constituem e se expressam os modos de vida culturalmente elaborados” (Oliveira, 2009, p. 05).

Dessa forma, Carvalho e Lima (2015, p.200), afirmaram que “a não criação de laços afetivos pode ocasionar um sentimento de isolamento que não conseguirá ser sustentado durante todo o curso, sendo o risco de desmotivação e evasão ampliado”. O que vai ao encontro com as considerações de (Martins & Arredondo, 2001 apud Bezerra & Carvalho, 2011), sobre a integralidade, universalidade, continuidade e participação:

1. Integralidade – levar em conta as dimensões pessoais do aluno, isto é, biológica, psíquica, social e acadêmica;

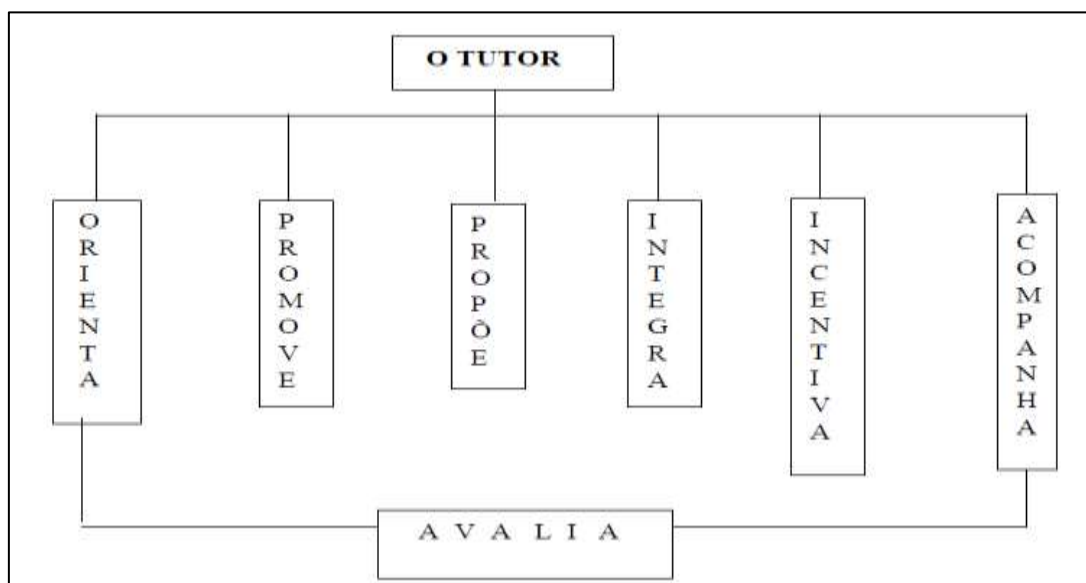
- 2. Universalidade** – dedicar-se a todos os/as estudantes sob sua tutoria, levando em conta os ritmos diversos de aprendizagem;
- 3. Continuidade** – orientar as tarefas de modo contínuo e ao longo do processo, sem fragmentação ou interrupções;
- 4. Participação** – manter a coordenação e a participação entre todos os professores tutores envolvidos nos diferentes cursos, para atingir os objetivos de aprendizagem com todos os/as estudantes, sem perder a identidade das diferenças individuais nos ritmos de aprendizagem (Bezerra & Carvalho, 2011, p. 247).

Percebeu-se, a partir considerações de Carvalho e Lima (2015), que o trabalho dos professores tutores é complexo e exige uma relação muito próxima com os alunos, para que eles consigam concluir seus estudos e participar ativamente das atividades disponibilizadas na plataforma e nos momentos presenciais, caso houver.

Nesta perspectiva, Gusso (2009), apresentou um organograma com as principais atribuições do professor tutor, sob a perspectiva das funções de orientar, acompanhar e avaliar (Ver figura 2.7.):

Figura 2.7.

Tutor na modalidade EaD



Fonte: Gusso (2009, p.56)

Assim, segundo os referenciais teóricos e as considerações sobre os professores tutores, esta investigação enfatizou como oportuno e necessário, o reconhecimento das competências docentes na EaD, baseando-se nas relações afetivas, aspectos pedagógicos, domínio das tecnologias, autoavaliação, entre outras.

2.4. As competências docentes

Ao estudar o conceito de *competência* sob os diversos olhares e saberes, optou-se pela definição de Perrenoud (1999, p. 30), que: "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". Reforçando que os propósitos da escola e da universidade, por intermédio dos professores, não é simplesmente ensinar conteúdos, mas desenvolver habilidades e competências.

Neste sentido, pode-se entender que uma competência compreende diversas habilidades como, por exemplo, para ser um jogador de futebol profissional (competente), assim necessita dominar diversas habilidades; sendo uma delas, operar embaixadinhas. Isso significa que, não necessariamente, quem tem habilidade para realizar embaixadinhas, é um jogador de futebol profissional. Todavia, para ser um jogador de futebol profissional, ele necessita dominar um conjunto de saberes, de habilidades, valores, conhecimento; do qual é concebido a *competência*.

Perrenoud (1999), afirma que para se chegar ao nível de competência, passam-se por um conjunto de esquemas, "passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros" (Perrenoud, 1999, p.24). Assim, o conceito de competência, direcionado a educação, é um construto pessoal docente que, por meio de habilidades, informações, interações, percepções, valores, pesquisas e atitudes.

Para Costa (2019), o professor do século XXI tem muitas funções e lhe são inseridas outras atribuições, que no primeiro momento, são de responsabilidade da família.

Hoje, torna-se evidente que os professores têm novos papéis/funções a desempenhar enquanto docentes e educadores. Papéis atribuídos pela sociedade, pelos investigadores educacionais, pelos decisores políticos responsáveis pela Educação e pela evolução tecnológica que se retrata na noção de ‘aldeia global’ (Costa, 2019, p. 21).

Nesta perspectiva, o mesmo autor (2019), destaca que o trabalho docente e a própria identidade do professor, desde os dois últimos séculos passados, vem se transformando enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem:

Desde o século XIX até aos dias de hoje, o significado do conceito ‘docente’ tem-se alterado, sendo essa mudança resumida, segundo Mendes (2011), em três teorias: Teoria Condutivista (o docente desenvolve uma aprendizagem mecânica e diretiva com os alunos); Teoria Cognitiva (o professor procura, através da didática, que o aluno aprenda os conteúdos essenciais da sua disciplina) e Teoria Construtivista (onde o professor como mediador e orientador do processo de ensino-aprendizagem, promove a autonomia do aluno, fomentando a metacognição) (Costa, 2019, p. 21).

Assim, se vê a passagem do docente diretivo para uma postura mediadora e flexível. O que vai ao encontro de Estanqueiro (2010), quando enfatiza, que o professor do século XXI é um mediador do conhecimento e reforçou o trabalho diferenciado e personalizado, pois considera que todos os alunos são diferentes e tem um modo e tempo para aprender:

Uns gostam da expressão escrita; outros preferem a comunicação oral.
Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo.
Uns são lógicos; outros, criativos. Uns são extrovertidos; outros introvertidos. Uns são rápidos; outros lentos (Estanqueiro, 2010, p. 12).

Neste sentido, a educação necessita de uma ressignificação, no sentido de buscar novas estratégias para a sala de aula e AVA, bem como potencializar os diferentes papéis do professor e do aluno. O que é estudado por Nóvoa (2007), a partir do “funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, [e] sobre as questões da consciência” (Nóvoa, 2007, p. 7).

Para tanto, faz-se necessário, fomentar a *educação socioemocional* como uma das competências docentes, fundamental para motivar nos alunos à coletividade, ao despertar das emoções, o respeito mútuo, a empatia, entre outros valores necessários. O que é evidenciado por Paiva (2018, p.05), quando salienta “investir no desenvolvimento de habilidades que favoreçam os processos de informações, as tomadas de decisões, o trabalho em equipe, a formulação e a resolução de problemas e, principalmente, que os ajudem a lidar com as emoções”.

Nóvoa (2007), considera que além da cognição estão presentes as emoções, que têm um papel muito importante na aprendizagem e nas relações interpessoais. No entanto, é necessário refletir sobre as angústias, medos, potencialidades, alegrias e outros sentimentos.

Os estudantes, professores e comunidade que frequentam estes espaços estabelecem vínculos uns com os outros, com os objetos do conhecimento, com o mundo. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiemos, sentimos. Somos seres que nos afetamos e somos afetados, nos relacionamos (Paiva, 2018, p. 5).

Outra competência desejada por muitas instituições de ensino, é um *Professor Bilíngue*, que tem domínio de ao menos uma segunda língua, podendo ser: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), línguas indígenas, inglês, espanhol, francês e outros idiomas que vem a contribuir com a literatura e a aprendizagem dos alunos. O que vai de encontro com Struys (2013) apud David (2017), sobre o domínio de outros idiomas:

. . . uma das características mais marcantes do processamento da linguagem do ser humano é a capacidade para acomodar dois ou mais

idiomas em um cérebro. Isto aumenta a flexibilidade linguística porque permite se adaptar a uma ampla gama de situações comunicativas (David, 2017, p.186).

Isso quer dizer, que em um mundo globalizado, há uma disponibilidade de acessar informação e interagir virtualmente, ao mesmo tempo existem contradições no que diz respeito às disparidades das instituições (públicas e privadas) em oportunidades, infraestrutura, métodos e acompanhamentos aos alunos e seu rendimento. Logo, a educação começa a se inserir nessa realidade como, de escolas bilíngues. E os professores que dominam uma segunda língua, possui um diferencial com relação aos outros professores, assim como o domínio e o uso de ferramentas tecnológicas como uma das possibilidades de disseminar conhecimento e motivar alunos.

2.4.1. As competências docentes na Educação a Distância

Com a globalização, a influência e os impactos das TDIC's na sociedade e especificamente na educação, estão sendo incorporadas ao longo dos processos de construção social e educacional, competências tecnológicas e requisitos como o segundo idioma como parte das atribuições dos docentes, sejam no ensino básico como no superior, presencial e EaD. No entanto, ao analisar os processos seletivos, tanto da rede pública como na rede privada, essas competências são pré-requisitos ou desejadas, mas, muitas vezes, não são consideradas nas gratificações salariais, bem como o reconhecimento da formação continuada (*lato sensu* e *stricto sensu*) para os professores do ensino básico. O que pode vir a ser possíveis investigações futuras.

Kemshal-Bell (2001) apud Gomes et al. (2011), afirmam que as competências docentes para os que atuam na EaD, estão intrinsecamente categorizadas em três áreas: as *competências tecnológicas* que são direcionadas aos domínios das ferramentas dos sistemas e plataformas digitais, aplicativos, entre outros; as *competências de facilitação ou mediação* - estão canalizadas os domínios da interação e motivação dos alunos; finalmente as *competências administrativas* ou gerenciais que estão relacionados aos procedimentos e organização das atividades, próprios do trabalho docente.

Segundo Ricardo (2019), baseando-se nas concepções pedagógicas e também nas teorias da aprendizagem, propõe apresentar uma prática específica para o ensino a distância, e destaca, por meio da tabela (2.7.), as competências do professor-tutor.

Tabela 2.7.

Competências do professor-tutor

Mediador do conhecimento	Problematizador do conhecimento Detentor dos conhecimentos prévios dos alunos
Protagonista da interação	Diálogo Compreensão empática
Domínio do AVA	Estratégias de intervenção Comunicação Rotina de frequência

Fonte: Ricardo (2019, p. 8)

No entanto, entende-se que as competências de um professor são complexas, pois as exigências e as demandas são os ditos da *flexibilização* do trabalho docente na EaD e do elevado número de alunos sob sua responsabilidade de ensinar.

Litto (2012), em sua última atualização, no documento intitulado: “Competências para Educação a Distância: Matrizes e Referenciais Teóricos”, destaca que todos os profissionais envolvidos com o sistema de ensino EaD precisam de aperfeiçoamento e desenvolvimento de suas competências para enfrentar as múltiplas necessidades e funções da EaD. Nesse aspecto Litto (2012, p.3), o autor apresenta a tabela 2.8.

Segundo os dados apresentados na tabela 2.8, as competências docentes relacionadas a EaD, enfatizam os valores e o sentido que se dá ao magistério, os vínculos e as interações mesmo à distância, o respeito com as produções e contribuição com a ciência, os impactos sociais, da busca de soluções inovadoras, o pertencimento, atuação, dos resultados, das intervenções, as melhorias e do planejamento.

Tabela 2.8.

Saber-ser e saber-conviver: Desenvolvimento de projetos de EAD (Competências transversais)

Cidadania	Cumprir o papel social de profissional de EAD, valorizando essa modalidade de educação, respeitando as diferenças regionais, econômicas, sociais e culturais intervindo qualitativa e positivamente na formação dos educandos.
Humanismo	Adotar postura humanista nas relações educador/educando, tendo o educando como foco nas suas dimensões física, cognitiva, emocional, religiosa e usar os recursos disponíveis para superar a distância física, enriquecer a relação educacional e construir vínculos.
Estética	Estimular a aprendizagem dos educandos em EAD através dos sentidos, da imaginação, da afetividade e da criatividade superando a dicotomia entre razão e sensibilidade.
Respeito e Responsabilidade	Assumir a responsabilidade educacional em cada ação do processo de EAD respeitando as características sociais, econômicas, culturais e de aprendizagem dos educandos e os diversos pontos de vista dos profissionais da equipe Respeitar os direitos autorais atribuindo créditos e solicitar a permissão de uso de produções alheias nas ações de EAD.
Cooperação	Colaborar e cooperar, com educandos e profissionais envolvidos no processo de EAD, partilhando ideias e decisões que facilitem a construção do conhecimento nas ações educativas. Divulgar e publicar informações, pesquisas e artigos de experiências em EAD para partilhar ideias, resultados e soluções, cooperando com estudiosos da área.
Criatividade	Buscar soluções inovadoras, flexíveis e criativas que facilitem a aprendizagem, que superem os imprevistos e estimulem a inclusão dos educandos valorizando a melhoria contínua do processo de EAD.
Comunicação e Interação	Desenvolver a comunicação, por meio de recursos pedagógicos, que contemplem as diferentes formas de aprendizagem oferecendo múltiplas alternativas para os educandos tendo como princípios a valorização de procedimentos éticos e de relações sociais e estimulando ações voltadas para a cidadania. Interagir com os profissionais de EAD e com o educando buscando ouvir e compreender as diversas opiniões, com atitudes baseadas na confiança, no respeito às diferenças individuais facilitando o estabelecimento de vínculos e o sentimento de pertencimento a uma comunidade de estudo.
Mediação de Conflitos	Identificar e solucionar possíveis conflitos focando os problemas e não as pessoas, mediando situações e buscando alternativas de solução baseadas na transparência, no diálogo e no respeito ao outro, valorizando os aspectos positivos das relações pessoais. Analisar os conflitos como desafios, como possibilidade de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.
Espírito Crítico	Avaliar constantemente os resultados das ações de EAD e as próprias contribuições ao processo, com uma atitude flexível para mudanças de orientação, buscando uma melhoria contínua.
Organização	Valorizar o planejamento das ações em EAD gerindo de forma adequada a relação tempo/atividades previstas, adequando-se a cronogramas e orçamentos previamente determinados e buscando a melhoria da qualidade.
Atualização	Identificar a interferência das mudanças sociais e tecnológicas no desenvolvimento de EAD e buscar auto aprimoramento constante como pessoa e como profissional para a melhoria da atuação na área.

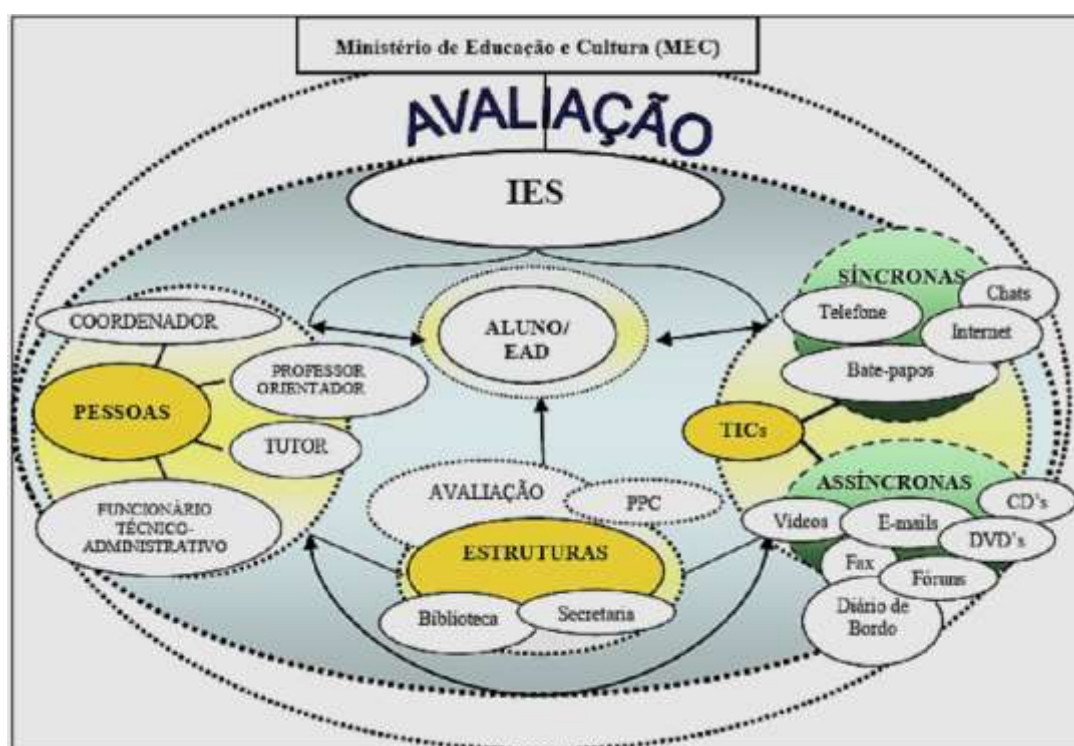
Fonte: Litto (2012, pp.26-27)

Nesta perspectiva, Belloni (2006), destaca que os professores da EaD, são os mentores dos alunos, aqueles que motivam e mediam o grupo a seguir em frente e não desistir do processo; ressaltando que os tutores devem procurar ser comunicativos no fato de trazer os alunos para o dia a dia do AVA, criando rotinas e planos de estudos para cada um deles, a partir das ferramentas tecnológicas, mediar o grupo e contribuir diariamente no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o professor EaD se envolve em diferentes discussões, retratando os AVA e suas estruturas, as TDIC's e as pessoas envolvidas no processo. Como é ilustrado na figura 2.8., a seguir:

Figura 2.8.

Ambiente da educação a distância



Fonte: Faller (2009, p.39)

Pode-se afirmar que, a equipe de professores precisa ser bem envolvida, para o gerenciamento desse complexo sistema polidocente, desde o suporte técnico aos professores e alunos, a organização estratégica dos materiais didáticos, as atividades (portfólio, fórum de discussão, chat, correios eletrônicos, entre outros), o design da plataforma, os espaços presenciais, os plantões de dúvidas e as devolutivas aos alunos.

Nesta relação de trabalho entre professores e outros profissionais, é requerido uma discussão, no sentido dialético que a polidocência produz, onde todos podem ter acesso e se moverem nos espaços virtuais, ou seja, o profissional pode transitar no espaço do outro e vice-versa, e tem a possibilidade de sugerir e enriquecer o material, o design da plataforma, ou até mesmo, uma devolutiva ao aluno numa visão mais técnica ou pedagógica. Este processo, cria um ambiente mais dinâmico e rico em possibilidades, porque os professores debatem práticas e se relacionam, mesmo nas especificidades de cada área do conhecimento e funções. O que deixa o ambiente mais integrado, porque o professor formador interage com professor tutor e vice-versa.

Como se percebe, a EaD está numa esfera sob o anseio de mudanças e transformações no que se refere à figura do professor e do aluno. Que vai ao encontro das considerações de Rezende (2004, p. 91),

A mudança requerida é muito mais ampla e complexa: exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades ESPECIAIS dos docentes e, porque não dizer, dos alunos. Em particular, a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual.

Estas afirmações são inerentes às atribuições do professor da EaD, como aquele que *transpõe a sua prática do presencial para o virtual*, construindo uma relação de parceria e incentivando a pesquisa entre os alunos. O que vai de encontro às considerações de Lenoir e Habboub (2011), que a mediação tem uma perspectiva de levar o sujeito a uma relação dialética com o objeto a ser aprendido, ou seja, o professor interage com os alunos, faz suas intervenções, tornando-se um “mediador intrínseco cujo papel é capital no processo de ensino e aprendizagem” (Lenoir & Habboub, 2011, p. 27).

Sá (1998), apresenta um comparativo trazendo as funções do professor presencial e do professor tutor nos ambientes de EaD, conforme tabela 2.9., a seguir:

Tabela 2.9.

Paralelo entre as funções do professor e do tutor

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições e tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informação (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Sá (1998, p.47).

Nesta perspectiva, acrescentam-se, o convívio entre professor e aluno, aluno e aluno, reforçando o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial, partindo das características das idades escolares; e a pontual intervenção do professor, a partir do acompanhamento nas atividades.

Quanto a EaD, está oferece outras possibilidades, como: tempo (a flexibilidade para que o aluno possa acessar as aulas nos horários que lhe mais convier), espaço (não há obrigatoriedade de o aluno estar presente nos espaços da instituição). Todavia, existe a possibilidade de se pensar que o professor é uma figura avaliadora, distante e virtual; e que o aluno o receptor, o avaliado e nada mais.

Isso quer dizer que, há instituições de ensino que pouco se preocupam com a aprendizagem dos alunos e simplesmente disponibilizam os materiais no AVA, ficando apenas o *Fale conosco*. E entendem que o aluno está pronto e acabado, ou seja, não há discussão, intervenção e relações entre professor e aluno, mas apenas prazos e entregas.

No entanto, existem algumas necessidades na EaD que necessitam de discussão e intervenção, principalmente aquelas que tratam a educação como mercadoria, a partir das condições da docência e do acompanhamento dos alunos nos AVA.

Na sequência, é exemplificado na tabela 2.10., a seguir, uma comparação do ensino presencial com o ensino a distância:

Tabela 2.10.

Comparação ensino presencial e ensino a distância

Presencial	EaD
Estudante homogêneos em idade, em qualificação e em nível escolar	Estudantes heterogêneos em idades, qualificação e nível de escolaridade diferenciada
Aprendizagem do aluno depende do professor e de uma estrutura curricular.	Aprendizagem independente, menor interação social.
Somente um tipo de docente, basicamente um educador.	Vários tipos de docentes e estes são produtores de material.
Uso limitado de meios e a comunicação é direta.	Comunicação: realizada por multimídia, e direcionada em espaço e tempo.
Nível universitário se torna menos democrático, mais elitista e seletivo.	Tendência democrática, possibilitando maior acesso de estudantes por curso
Há alunos que não se adaptam à distância, precisam do contato humano	Mantém o aluno focado, sem dispersar
Dúvidas são esclarecidas pelo professor mais rapidamente	Permite estudar com flexibilidade de agenda Notas melhores no ENADE Alunos desenvolvem iniciativa e a proatividade, despertam para a liderança Avaliações mais imediatas, com acompanhamento mais próximo

Fonte: Adaptado de Aretio (1996, p. 58 apud Oliveira et al., 2004, Vilas Boas e Bombassaro, 2004, p. 16; Censo 2012), citado por Louzada (2017, p.47).

Segundo a tabela de *Comparação ensino presencial e ensino a distância*, percebe-se que, ambas as modalidades favorecem o processo de ensino e aprendizagem, de diferentes olhares são percebidos as facilidades e fragilidades das modalidades em questão.

No entanto, nos últimos indicadores de Qualidade da Educação Superior, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2017, revelam que a EaD se encontra com indicadores abaixo da modalidade presencial; posto que, foram avaliados 10.054 cursos na modalidade presencial, enquanto na modalidade EaD foram avaliados 516 cursos; foram inscritos

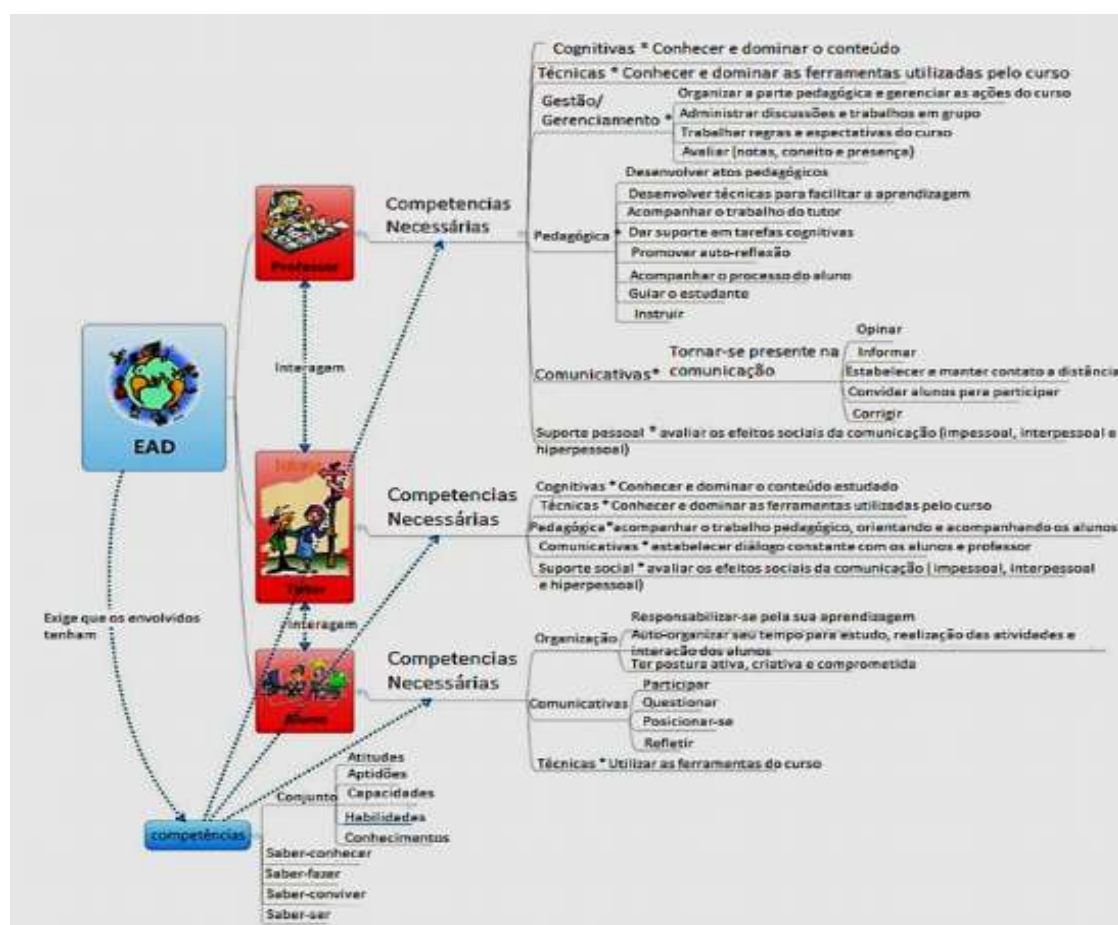
422.746 alunos concluintes da modalidade presencial e 114.614 alunos concluintes da modalidade da EaD.

Diante das fragilidades do ensino presencial e da EaD, quanto aos números, vale ressaltar a necessidade da formação de professores e do desenvolvimento de competências, intrínsecas a criação (inovação dos materiais e recursos), as questões pedagógicas (acompanhamento, gestão do ambiente escolar, organização do tempo, entre outros).

Nesta perspectiva, procurou-se conhecer, a partir das atribuições dos professores e das interações com os alunos, as competências que necessitam ser desenvolvidas na EaD. O que foi apresentado por Konrath et al. (2009), a partir das *competências cognitivas, técnicas, gestão/gerenciamento, pedagógicas, comunicativas, organizacionais, suporte pessoal e social*. (ver figura 2.9.)

Figura 2.9.

Mapeamento das competências mínimas necessárias para os papéis de professor, tutor e aluno



Fonte: Konrath et al. (2009, p. 7)

Diante das informações apresentadas na figura acima, destacou-se a importância da interação entre professores e alunos, atitudes e saberes, postura ativa, criativa e comprometida, bem como a promoção da autorreflexão e do trabalho em grupo. Por conseguinte, as condições de trabalho dos professores que atuam nesta modalidade, carecem de regulamentação, no que se refere às relações de trabalho, benefícios, remuneração, carga de trabalho e todo o suporte físico, pedagógico e virtual.

2.5. A formação continuada para professores

Ao discutir a formação continuada dos professores e o processo de construção da aprendizagem como um movimento que desvela um sujeito pleno, capaz de calcular suas ações, criar cultura, hábitos, costumes, crenças, valores e interagir consigo mesmo. Percebeu-se, a figura do professor como provocador e mediador do conhecimento em um século considerado por Santos e Teixeira (2019) como momentos de desafios, transformações e incertezas.

Dias e Bueno (2016), consideram que a educação deve tratar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes aspectos humano como:

. . . biológicos, as estruturas cognitivas, o meio social, o campo afetivo.

Podemos ratificar que a aprendizagem humana depende sim de uma agregação e união entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, de maneira indissociável para a realização de sua dinâmica (p.177).

Neste sentido, Freire (1996), afirma que não há docência sem discência, ou seja, existe uma reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem. E reforça “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Assim, a formação de professores é um espaço importante para se estudar as peculiaridades desse processo, desde o planejamento das aulas como a construção do conhecimento pelo aluno e a análise dos resultados, considerando o professor como pesquisador do processo de ensino e aprendizagem.

Demo (2007), enfatiza que o professor é aquele que aprende para ensinar, a partir de seus hábitos de estudos e pesquisas, da (re)construção das práticas pedagógicas, das estratégias de ensino e implementação de um currículo. O qual Freire (2001), sugere:

. . . uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como *corpos conscientes*. A consequência como se fosse alguma seção *dentro* dos homens mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá *enchendo* de realidade. Uma consequência continente ao receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se o homem fosse uma presa do mundo e este eterno caçador daqueles que tivessem por distração *enchê-los* de pedaços seus (Freire, 2001, p. 62).

Isso quer dizer, que os sistemas de ensino devem fomentar uma educação ativa e libertadora, que supere o autoritarismo docente e a opressão dos discentes. E que liberte o indivíduo no sentido de aprender a atuar e ser protagonista de seu aprendizado, desenvolvendo a consciência crítica, que vai de encontro com as reflexões de Menezes e Santiago (2014, pp. 50-51),

Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como *corpos conscientes*, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor(a) –, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso,

problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, *desvelador da realidade*.

Pode-se entender que o conhecimento é constituído de um processo de interação, reflexão e significados, trazidas pela formação inicial e potencializada ao longo da formação continuada, pela pesquisa, pelas mudanças e realidades sociais. Abrangendo todas as condições do docente, desde os planejamentos dos conteúdos, das interações e discussões com os alunos e professores, o seu reconhecimento enquanto professor, a remuneração e as condições de trabalho.

Desse modo, é importante ressaltar que, uma instituição de excelência, tem a preocupação de promover o crescimento de seus profissionais e motivá-los a buscar melhorias para a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, a educação, como as demais instituições não é diferente, os professores têm necessidade de formação, mentoria e adaptação às novas metodologias, a se comunicar em diferentes meios e orientar melhor os alunos em seus projetos de vida.

Para Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Neste aspecto, a formação continuada traz ao professor, a oportunidade de refletir sobre suas práticas e repensar intervenções caso necessário, interagindo com seus pares, enriquecendo o currículo, reforçando suas habilidades de análise, fazendo-o perceber que sua formação não foi concluída junto à graduação e restrita ao exercício da função, mas é um processo contínuo e permanente de aprendizagem.

Para Nóvoa (2009), as instituições de ensino devem assegurar que os professores tenham formação e desenvolvimento profissional, a partir:

. . . articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2009, p.14).

Pode-se dizer assim que, a inserção de novos professores, sendo acompanhado pelos veteranos, contribui com o processo de melhoria, desde o espírito colaborativo como o fortalecimento dos estudos e discussões pelo corpo docente. Nóvoa (2009), considera que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009, p. 30).

A respeito dos perfis dos professores, o autor (2009) reforça que os novos perfis de docentes são caracterizados como grupos colaborativos que desenvolvem estratégias para a melhoria da aprendizagem e afirma;

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de

movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009, p. 31).

Todavia, o saber dos professores, segundo Tardif (2002, p. 36), “é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. E para tanto, Nóvoa (2009, pp.30-31) afirma que o “saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos”.

Neste sentido, este saber plural trazido por Tardif (2002), advém de uma articulação entre: formação profissional, desde: a formação inicial até formação continuada, transmitidas pelas instituições formadoras; dos saberes disciplinares que, estão baseados, especificamente nos diferentes campos do conhecimento; dos saberes curriculares, onde estão fundamentados os programas estabelecidos pelas instituições; e os saberes experienciais, da qual estão apoiadas as práticas docentes. O autor (2002), apresenta os saberes dos professores, a partir das fontes sociais de são adquiridas por diferentes meios e os modelos de integração no trabalho docente. Conforme tabela 2.11., a seguir:

Tabela 2.11.

Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p.63)

Segundo a autor (2002), os saberes dos professores vão sendo consolidados ao longo do percurso, por meio dos espaços de convivência, das interações com os alunos, com os professores, com as instituições formadoras, por meio da: formação inicial e continuada, de rodas de conversas, seminários, estágios, entre outros.

Para Nóvoa (2009), além da formação e dos saberes inerentes à função de professor. Encontra-se o compromisso social, o qual pode ser chamado de diferentes nomes:

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 31).

No processo, este compromisso social se refere ao comprometimento com a ética na educação, na transformação do contexto, da sociedade e das relações com o meio ambiente. É uma tarefa complexa, pois exige atualização constante das suas competências. O qual, Nóvoa (2009), ressalta a figura do professor no processo de ensino e aprendizagem:

. . . insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p.13).

Quanto à formação de professores e as competências docentes na EaD, Munhoz (2003), enfatiza o desejo de se buscar novas estratégias referentes ao diálogo e a interatividade nos AVA. O mesmo autor enfatizou, que durante um curso de especialização para professores, que pretendiam atuar na EaD, chegou às seguintes considerações:

. . .observou-se a participação de muitos profissionais com larga experiência em sua formação, alguns professores com uma longa história e vasta folha de serviços prestados na comunidade educacional. Alguns eram mestres e outros doutores. Foi solicitado que se permitisse uma avaliação deste curso . . . ela apresentou resultados interessantes e que ressaltaram mais uma vez o indefectível analfabetismo tecnológico apresentado por professores com elevado cabedal de conhecimentos. Isto conduz a conclusão da necessidade de se combater este perfil característico (Munhoz, 2003, p. 8).

Observa-se nas considerações do autor (2003), que as características dos candidatos, não condiz com o perfil da EaD. Entende-se que os professores desta modalidade, necessitam de alguns pré-requisitos, como: saber utilizar as mídias (habilidades específicas inerentes à tecnologia), experiência no magistério do ensino básico ou superior, e notoriedade nas competências referentes ao relacionamento interpessoal, comunicação e equilíbrio emocional.

Isto requer, habilidades de lidar com situações interpessoais, a partir da autopercepção, autoconscientização, flexibilidade e empatia; adicionado a competência de comunicação, que busca explorar como o indivíduo transmite e absorve pensamentos, a partir da sensibilidade no saber ouvir; e por conseguinte, na competência - equilíbrio emocional, verifica-se o controle das reações do indivíduo em determinadas situações.

Diante do apresentado, entende-se a figura do professor insubstituível no processo de aprendizagem, igualmente na modalidade a distância. Destacando-se aqui, suas habilidades no que se refere às suas intervenções, estratégias com os diferentes perfis de alunos, as diferentes interações (síncronas e assíncronas), das trocas de experiências e do seu compromisso social com a transformação da realidade.

2.6. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Os AVA são utilizados incessantemente em cursos à distância e semipresenciais, de curta e longa duração, é suporte para cursos presenciais, na possibilidade de interagir, compartilhar ideias e recursos e disponibilizar materiais entre os envolvidos. O que segundo Moraes et al. (2018), afirmam sobre o AVA:

. . . é o principal instrumento mediador num sistema EaD que combina possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/professor e aluno/aluno) e de interatividades com diversos materiais e de boa qualidade. A educação à distância é uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual (Moraes et al., 2018, pp. 4-5).

Os autores (2018), destacam que as interatividades nos AVA podem acontecer em momentos síncronos e assíncronos, salientando o bate papo e as videoconferências como ferramentas dos sistemas como possibilidades de comunicação em tempo real; e o fórum de discussão, portfólio e o chat como recursos que podem ser tratados em tempos diferente/assíncronos.

Souza (2013), enfatiza que os AVA devem possibilitar diferentes situações de aprendizagem:

. . . tem necessariamente que prover meios de interação e de comunicação. Pelo fato de aprendermos melhor quando perguntamos, interagimos, discutimos, manipulamos e transformamos nosso alvo de estudo, espera-se que os AVA sejam estruturados para comportar atividades que de fato deem suporte à aprendizagem colaborativa como meio de construção coletiva do conhecimento (Souza, 2013, pp. 122-123).

Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo, envolve a cognição que está ligada às emoções, que para Fonseca (2016) conduz e educa, “prepara e predispõe” o indivíduo para vivenciar as experiências, dando informações sobre a importância dos estímulos. Nesse sentido o trabalho do

AVA deve ser colaborativo e estimulador, Souza salienta a *colaboração* como um processo que envolve o pensamento e:

. . . equilibrar as necessidades e habilidades pessoais através de atividades em grupo e do fortalecimento dos aspectos interativos; e, para que isso ocorra, temos que pensar não somente nos três tipos clássicos de possibilidades de interação: estudante-estudante, estudante-tutor, estudante AVA, mas também em seus desdobramentos (Souza, 2013, p.123).

Souza salienta a *colaboração* como um processo que envolve o pensamento e

. . . uma série de atitudes e emoções, desprendimento e dedicação por parte dos envolvidos em ações de partilha, apoio, confiança, debate, compreensão, contribuição e construção compartilhada de saberes o simples fato de estar disponível para uma atividade colaborativa implica se predispor a ajudar o outro e este é, para nós, o real sentido da palavra *colaboração* (Souza, 2013, p.123).

Nesta perspectiva, enfatiza-se o AVA como um espaço que promove interação em diferentes mídias, com novos tempos e espaços, fluídos e dinâmicos. O que é salientado por Mill et al. (2013), quando destacam:

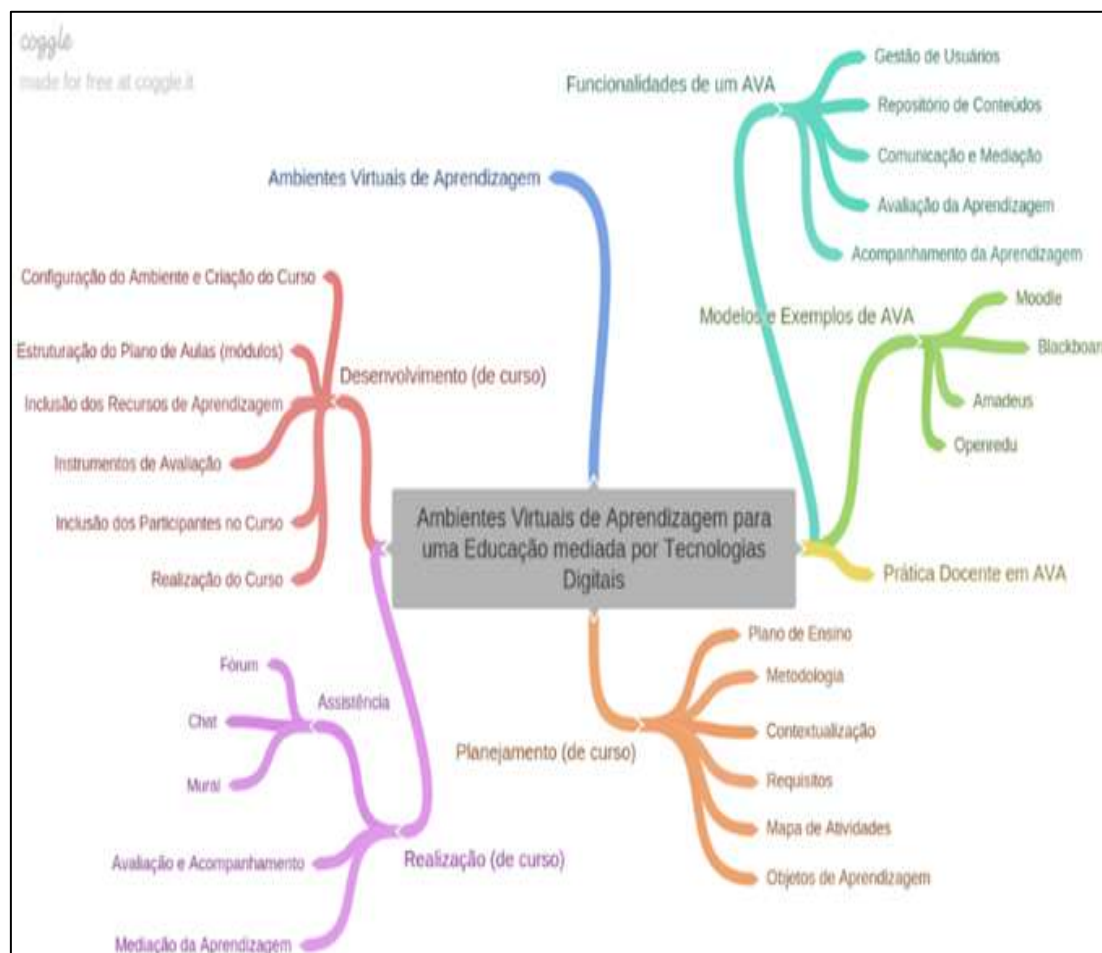
O estágio de desenvolvimento tecnológico que estamos experienciando, atualmente, trouxe consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos, a exemplo das redes sociais virtuais e relações de sociabilidade similares. Os ambientes virtuais educacionais agregam um conjunto dessas possibilidades num único sistema computacional e criam condições adequadas para uma nova noção de presença, isto é, cria um ambiente para a convivência de educadores e estudantes que reconfigura a noção de presença e ausência (momento ou tempo de sincronia) ou distância e proximidade (lugar de encontro ou de presença),

como tradicionalmente ocorre numa sala de aula presencial (Mill et al., 2013, p. 228).

Assim Pimentel e Gomes (2019), apresentam um mapa mental do AVA para educação mediada por tecnologias digitais, destacando o planejamento, modelos, funcionalidades e práticas. Conforme figura 2.10., a seguir:

Figura 2.10.

Mapa mental do capítulo

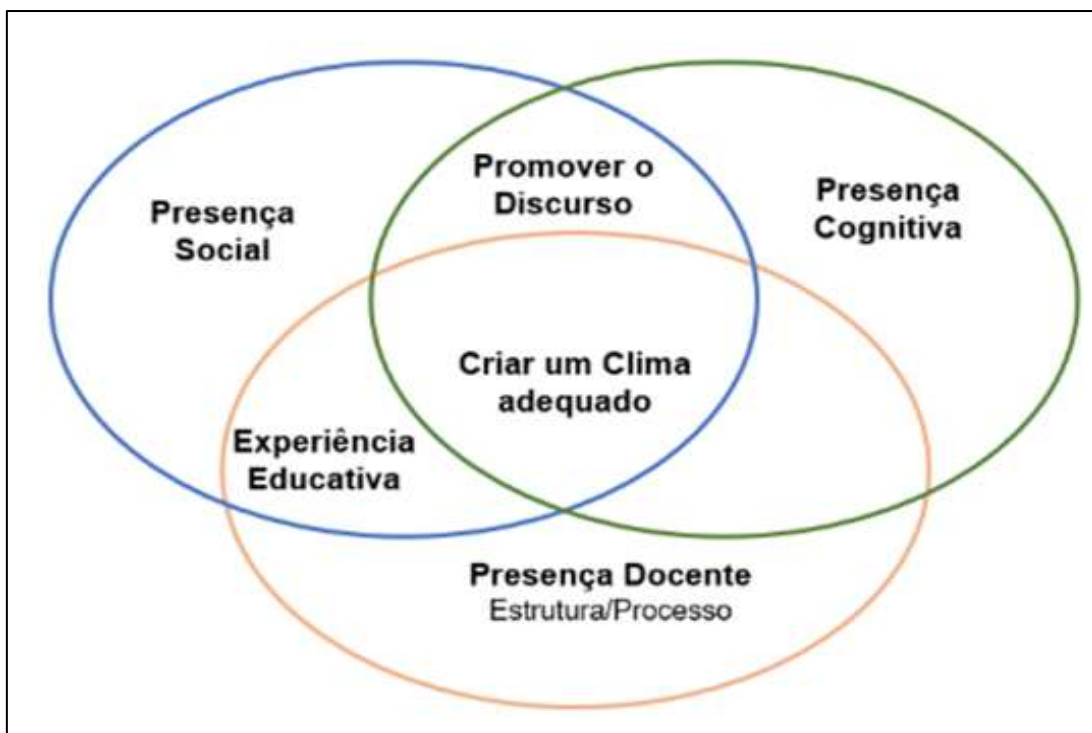


Fonte: Pimentel e Gomes (2019, s.p.)

Nesta perspectiva, Valadares (2011), ao investigar os AVA, na perspectiva construtivista, destacou que esses espaços virtuais devem desenvolver e estimular a criatividade, criticidade, bem como a responsabilidade social e pessoal; fomentando, tanto nos alunos como nos professores, a reflexão. O que vai ao encontro das considerações de Anderson e Garrison (2005), quando apresentou uma proposta de criação em um ambiente pedagógico adequado. Conforme figura 2.11., a seguir:

Figura 2.11.

Proposta de criação de um ambiente pedagógico adequado



Fonte: Adaptado de Anderson e Garrison (2005, p. 49).

Quanto aos quatro princípios dos ambientes construtivistas, Valadares (2011), sugere um trabalho ativo e coletivo com os alunos, no sentido de apoiarem-se ao longo do processo formativo enquanto grupo, a partir das TDIC's e nos conteúdos, sob a promoção e mediação dos professores, para o alcance dos objetivos traçados. E considera que estes princípios contidos nos ambientes construtivistas podem ser utilizados na construção e no desenvolvimento do AVA. Que segundo o autor (2011, p. 99),

- A aprendizagem é um processo ativo e envolvente;
- A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento;
- Os aprendentes deverão funcionar em um nível metacognitivo (desenvolvimento cognitivo e não somente busca de respostas certas);
- A aprendizagem deverá envolver “negociação social” (desafio de concepções atuais com colegas).

Por outro lado, Sancho (1998), comenta que o processo de ensino e aprendizagem no AVA, precisa dispor aos professores e alunos, um conjunto de interfaces que possibilite diferentes recursos que apoiem o processo de construção do conhecimento. Por outro lado, Valadares (2011), destaca que a educação em geral, deve oportunizar a criação de AVA adequados, que facilite a aprendizagem dos alunos. Oportunizando todas as ferramentas necessárias para que tenham um maior aproveitamento no processo de aprendizagem contando com instrumentos de informação ágil e atualizada. Nesse aspecto, a, “criação de AVA de base construtivista e investigativa encontra aí terreno fértil e rico” (Valadares, 2011, p. 120).

Nesta perspectiva, Garrison et al. (1999), sugerem AVA que promovam espaços interativos, colaborativos, com diferentes interfaces que possam interagir síncrona e assincronamente, de uma forma dinâmica com os envolvidos. Conforme apresentado na figura 2.12., a seguir:

Figura 2.12.

Modos de interação necessários à aprendizagem significativa e com sentido



Fonte: Garrison et al. (1999, p. 88)

Assim, a EaD deve considerar os diferentes fatores, como: as relações interpessoais possibilitando caminhos para uma formação integral, materiais

didáticos que facilitem e auxiliem o processo de ensino e aprendizagem, potencializando o dinamismo e as funcionalidades dos AVA como espaços de formação e interação (professores e alunos), por meio das ferramentas tecnológicas.

Nesta perspectiva, Fujita (s.d., p. 9), destacou a plataforma Moodle, como “um software de código aberto, criado com o objetivo de oferecer apoio à aprendizagem”. E analisou as suas diferentes ferramentas utilizadas pelos professores:

Glossário: permite que os membros do grupo criem e mantenham uma lista de termos ou definições, como um dicionário, gerando um banco colaborativo de termos. *Lição*: a lição pode ser composta por certo número de páginas. Cada página, normalmente, termina com uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta escolhida pelo cursista, ou ele passa para a próxima página ou é levado de volta para uma anterior. Esse sistema pode também ser utilizado para avaliação (Fujita, s.d., p.11).

Fujita, apresentou mais duas ferramentas que são necessárias para as interações no AVA:

Questionário: permite ao professor formador criar e configurar testes de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, correspondência e outros tipos de perguntas. Cada tentativa é corrigida automaticamente e o professor e/ou tutor pode optar por fornecer feedback e/ou mostrar as respostas corretas.

. . . *Wiki*: a wiki no Moodle é uma ferramenta de atividade que visa a produção escolar colaborativa. Isso significa dizer que não requer respostas prontas e individualizadas, mas que, a partir de uma temática, as ideias são construídas em conjunto, em coautoria. Uma wiki pode ser

colaborativa, com todos podendo editá-la, ou individual, quando cada um tem sua própria wiki (Fujita, s.d., p.11).

Nessas ferramentas, Fujita (s.d.), percebeu que os alunos têm a possibilidade de criar e manter um banco colaborativo com termos ou definições por meio do *Glossário*, os professores podem realizar trabalhos colaborativos com base em diferentes temáticas pelo *Wiki*, e realizar atividades de forma objetiva e/ou dissertativa, por meio de *Questionários* e *Lições*. E apresentou o *Chat*, também conhecido como “bate papo”, como uma ferramenta que possibilita interagir de forma síncrona:

Essa é uma maneira de se obter diferentes visões em relação ao tema a ser discutido. Uma dificuldade na utilização dessa atividade pode estar relacionada a um número muito grande de cursistas que entram ao mesmo tempo para as discussões. Pode haver sobrecarga de participantes e nem sempre um cursista que teve sua dúvida postada conseguirá o retorno imediato do professor ou do tutor, gerando frustração. Outro contratempo está relacionado aos horários de entrada do professor, do tutor e dos cursistas. Nem sempre todos estão disponíveis na hora programada para o chat. No entanto, essa atividade é muito dinâmica e necessita da mediação do professor formador ou do tutor para dinamizar e, por que não dizer, conduzir o “bate-papo” (Fujita, s.d., p.11).

Outra possibilidade de se trabalhar com ferramentas síncronas no Moodle, é a *Webconferência*. Diferente do Chat, o acesso de comunicação é por áudio e vídeo e existem compartilhamentos de arquivos e telas. A Webconferência é mais uma ferramenta de interação entre os professores e alunos, onde podem fortalecer vínculos, tirar dúvidas, apresentar trabalhos, entre outras funcionalidades.

Neves et al. (2019), em suas investigações, destacaram duas outras ferramentas, a *Tarefa* e o *Fórum de discussão* como mais um recurso interativo aos alunos e professores:

A **Tarefa** permite que os professores possam repassar os enunciados das atividades a serem realizadas e receber arquivos, trabalhos e atribuir notas. O **Fórum** possibilita que os participantes possam realizar discussões assíncronas durante um período de tempo sobre temas específicos (Neves et al., 2019, p. 6).

Nobre (2013), apresentou em sua tese, diferentes AVA que são dispostos aos alunos da EaD, são eles:

AulaNet - <http://web.ccead.puc-rio.br/aulanet2//>. Projeto iniciado em 1997, responsável pelo desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem cooperativo baseado na web, voltado para a administração, criação, manutenção e participação em cursos à distância. Desenvolvido pelo Laboratório de Engenharia de Software (LES) do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) PROJETO AULANET, 2013 (Nobre, 2013, p. 27).

A mesma autora (2013) apresentou mais dois AVA, o *TelEduc* <http://www.teleduc.org.br/>, software desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e *Blackboard*, criado pelo Grupo A Educação:

TelEduc - <http://www.teleduc.org.br/>. Software livre desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. A intensa comunicação entre os participantes do curso e ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos são pontos importantes, por isso foi desenvolvido um amplo conjunto de ferramentas de comunicação como o Correio

Eletrônico, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, Bate-Papo etc., além de ferramentas de consulta às informações geradas em um curso como a ferramenta Intermap, acessos etc. **Blackboard** - <http://blackboard.grupoa.com.br/>. Desenvolvido pela Blackboard Inc. em 1997, consiste em um ambiente de aprendizagem baseado na web. Seus principais objetivos são a adição de elementos online para cursos tradicionalmente presenciais, e desenvolver cursos totalmente virtuais com poucas ou nenhuma aula presencial, construindo uma melhor experiência educacional (Nobre, 2013, p. 27).

Assim, apresentou-se os AVA disponibilizados aos professores e alunos da EaD, sabendo-se que existem outras plataformas criadas institucionalmente para atender as demandas de cada estabelecimento de ensino e diferentes ferramentas tecnológicas que atendam às necessidades dos professores e alunos.

2.7. A Pandemia e a Educação

Em março de 2020, a pandemia Covid-19, que se espalhou pelo mundo e gerou medo e enfermidade, levando os países a se conscientizarem sobre a necessidade do distanciamento social para contenção dos altos índices de contágio do vírus. O que fez as instituições de ensino presencial migrar emergencialmente para o ensino remoto.

Huang et al. (2020, p. 1), evidenciaram que no final de 2019, iniciou-se na China, medidas de distanciamento social para retrain a expansão da Covid19, que se espalhou aceleradamente pelo mundo, ocasionando milhares de mortes. E um terremoto na forma de vida social, educacional, empresarial e na economia dos países, havendo a necessidade de se buscar diferentes medidas, que instrumentassem o convívio social, a mobilidade, a educação, o trabalho, a nível global.

Aquino et al. (2020, p. 2426), destacaram que alguns países iniciaram suas medidas de restrição tardiamente e “outros determinaram o fechamento de

cinemas, restaurantes, academias e locais de culto. A Alemanha fechou a maioria das lojas não essenciais e estendeu o horário dos supermercados para reduzir o número de compradores ao mesmo tempo”. Outro fator que impactou a sociedade, foi o fechamento das escolas.

Os mesmos autores (2020), apresentaram os tipos de medidas em diferentes países da Europa, a partir das datas de casos confirmados, considerando o isolamento de casos suspeitos e confirmados, a suspensão de aulas, entre outros fatores. (Ver figura 2.13.)

Figura 2.13.

Medidas para controle de COVID-19 implementadas em uma seleção de países europeus afetados pela doença.

Tipos de medidas (data de início da implementação)							Tempo entre 50º caso e o início do distanciamento social
País	Data do 1º ao 50º caso confirmado	Isolamento de casos suspeitos / confirmados	Distanciamento social				
			Fechamento de escolas e universidades	Incentivo ao distanciamento social	Proibição de eventos públicos	Bloqueio total (lockdown) decretado	
Alemanha	1º Um (transmissão local) 27/01/2020 50º 29/02/2020	Pessoas com sintomas devem fazer teste e depois se auto-isolar (06/02/2020)	Em todo o país (14/03/2020)	Primeira-ministra recomendou evitar interação social sempre que possível	Proibição de reuniões de > 1000 pessoas e outras restrições regionais até a introdução do bloqueio (08/03/2020)	Reuniões de > 2 pessoas banidas, 1,5 m de distância (22/03/2020)	8 dias
Espanha	1º Um caso (importado) 31/01/2020 50º 01/03/2020	Auto isolamento por 7 dias se houver sintomas de tosse e febre (17/03/2020)	Em todo o país (13/03/2020)	Conselhos sobre o distanciamento social e trabalho remoto em casa (09/03/2020)	Proibição de todos os eventos públicos (14/03/2020)	Confinamento nacional (14/03/2020)	8 dias
França	1º Três casos (importados) 24/01/2020 50º 29/09/2020	Conselhos a partir do bloqueio (16/03/2020)	Em todo o país (14/03/2020)	Conselhos a partir do bloqueio (16/03/2020)	Proibição de eventos > 100 pessoas (13/03/2020)	Todos devem ficar em casa. Saídas de no mínimo 1 hora, com formulários de auto-autorização (17/03/2020)	13 dias
Itália	1º Dois casos (importados) 31/01/2020 50º 22/02/2020	Conselho para se auto isolar se apresentar sintomas e quarentena se for positivo (09/03/2020)	Em todo o país (05/03/2020)	É necessário manter distância superior a 1 m e excluir qualquer outra forma de agregação (09/03/2020)	Governo proibiu todos os eventos públicos 09/03/2020	O governo fechou todos os locais públicos. As pessoas devem ficar em casa, exceto viagens essenciais. 11/03/2020	12 dias
Reino Unido	1º Dois casos (importados) 31/01/2020 50º 04/03/2020	Auto isolamento por 7 dias se houver sintomas de tosse e febre (12/03/2020)	Em todo o país. Creches e berçários orientados a seguir (21/03/2020)	Avisos para evitar bares, clubes, teatros e outras instituições públicas (16/03/2020)	Implementado com o bloqueio (24/03/2020)	Reuniões de mais de 2 pessoas que não pertencem à mesma casa são proibidas e interrompidas pela polícia (24/03/2020)	12 dias

Fonte: Aquino et al. (2020, p.2427)

Huang et al. (2020, p.01), destacaram o esforço dos países, com: “várias estratégias para conter o vírus, incluindo o fechamento das escolas. A UNESCO, declarou, como sucedeu a 12 de março, que 46 países em cinco diferentes continentes anunciaram o encerramento de escolas para conter a disseminação do COVID-19”.

Os autores (2020) afirmaram que, mais especificamente, 26 países suspenderam completamente:

. . . fecharam completamente as escolas em todo o país, afetando o processo de aprendizagem de quase 376,9 milhões de crianças e jovens que normalmente frequentavam escolas. Outros 20 países fecharam parcialmente escolas (encerramento localizado de escolas) para impedirem ou conterem a disseminação do COVID-19. Em particular, 500 milhões de crianças e jovens encontram-se ameaçados de não poderem frequentar as suas escolas se esses 20 países também solicitaram a suspensão das escolas a nível nacional (Huang et al., 2020, p. 1).

Pérez-Lopez et al. (2021), salientam de suas investigações com estudantes universitários espanhóis, que “a pandemia ampliou a desigualdade e a falta de oportunidades educacionais, considerando as classes de baixa renda, a partir do acesso à internet e as ferramentas tecnológicas adequadas” (Pérez-Lopez et al., 2021, p. 333).

Daniel (2020), destaca que os países do hemisfério norte e as instituições de ensino estão se adequando à nova realidade e ressalta que todos devem procurar a melhor maneira para atender às novas demandas:

Até que os países possam julgar quando a relação entre atividade econômica e saúde pública permitirá que eles reduzam as restrições à vida normal, a ansiedade sobre a extensão e a duração dos acordos especiais COVID-19 em cada jurisdição continuará. Além disso, o retorno à normalidade não será uma simples transição única para a vida como costumava ser. As jurisdições avaliarão os riscos de maneira diferente e

todas tomarão medidas de precaução contra segunda e terceira ondas de surtos COVID-19. Instituições, professores e alunos continuarão a procurar maneiras flexíveis de reparar os danos causados por interrupções da COVID-19 nas trajetórias de aprendizagem (Daniel, 2020, p. 95).

Segundo Huang et al. (2020, p. 1), destacam que para conter o contágio do vírus na China, é preciso suspender as atividades presenciais, inclusive as aulas. E, “o Ministério da Educação da China lançou a iniciativa ‘Aulas interrompidas, Aprendizagem ininterrupta’, proporcionando aprendizagem on-line flexível para mais de 270 milhões de alunos a partir das suas casas”. Este projeto, foi: “inspirado na solidariedade unida às experiências inovadoras de milhões de professores e alunos, este manual procura definir o termo ‘aprendizagem flexível’ com exemplos vívidos e histórias emocionantes”. E apresentam diferentes estratégias:

. . . de aprendizagem flexível online implementadas durante o surto de COVID-19. Essas estratégias são apresentadas com base em seis dimensões, a saber: (a) infraestrutura, (b) ferramentas de aprendizagem, (c) recursos de aprendizagem, (d) métodos de ensino e aprendizagem, (e) serviços para professores e alunos e (f) cooperação entre governo, empresas e escolas (Huang et al., 2020, p. 1).

Os mesmos autores (2020), consideram que cada país procurou tratar a educação de uma forma, a partir dos níveis de contágio e o que é eficaz para cada circunstância. O que precisou-se pensar estrategicamente em cada segmento da sociedade, no sentido de continuar oferecendo os serviços essenciais a sociedade e ao mesmo tempo garantindo o distanciamento social.

Portanto, o fechamento das escolas gerou altos custos à sociedade, mas necessários para salvar vidas, no que diz respeito ao contágio em massa e as situações que foram postas naquele momento de pandemia. (*Ver tabela 2.12.*)

Tabela 2.12.

Consequências do Covid 19: Pandemia e Isolamento Social e Escolar

Aprendizado interrompido	A escolaridade fornece aprendizado essencial e, quando as escolas fecham, crianças e jovens ficam sem oportunidades de crescimento e desenvolvimento
Má nutrição	Muitas crianças e jovens dependem de refeições gratuitas ou com desconto fornecidas nas escolas para alimentação e nutrição saudável. Quando as escolas fecham, a nutrição fica comprometida.
Confusão e estresse para os professores	Os professores geralmente não têm certeza de suas obrigações e de como manter conexões com os alunos para apoiar o aprendizado. As transições para plataformas de aprendizagem à distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento da escola leva a licenças ou separações para os professores.
País despreparado para educação a distância e em casa	Quando as escolas fecham, os pais geralmente são solicitados a facilitar o aprendizado das crianças em casa e podem se esforçar para realizar essa tarefa. Isto é especialmente verdade para pais com educação e recursos limitados.
Desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância	A demanda por ensino a distância dispara quando as escolas fecham e geralmente sobrecarregam os portais existentes para educação remota. Mover o aprendizado das salas de aula para as casas em grande escala e com pressa apresenta enormes desafios, tanto humanos quanto técnicos.
Lacunas na assistência à infância	Na ausência de opções alternativas, os pais que trabalham frequentemente deixam as crianças sozinhas quando as escolas fecham e isso pode levar a comportamentos de risco, incluindo maior influência da pressão dos colegas e abuso de substâncias.
Altos custos econômicos	Os pais que trabalham são mais propensos a faltar ao trabalho quando as escolas fecham para cuidar de seus filhos. Isso resulta em perda de salário e tende a impactar negativamente a produtividade.
Tensão não intencional nos sistemas de saúde	Os profissionais de saúde com crianças não podem frequentar o trabalho facilmente devido às obrigações de assistência à infância resultantes do fechamento da escola. Isso significa que muitos profissionais médicos não estão nas instalações onde são mais necessários durante uma crise de saúde.
Maior pressão sobre escolas que permanecem abertas	O fechamento de escolas localizadas sobrecarrega as escolas, à medida que governos e pais redirecionam as crianças para as escolas que permanecem abertas.
Aumento nas taxas de evasão escolar	É um desafio garantir que crianças e jovens retornem e permaneçam na escola quando as escolas reabrem após o fechamento. Isso se aplica especialmente a fechamentos prolongados e quando choques econômicos pressionam as crianças a trabalhar e gerar renda para as famílias com problemas financeiros.
Maior exposição à violência e à exploração	Quando as escolas são fechadas, o casamento precoce aumenta, mais crianças são recrutadas em milícias, a exploração sexual de meninas e mulheres jovens aumenta, a gravidez na adolescência se torna mais comum e o trabalho infantil cresce

Continua

Continuação

Isolamento social	As escolas são polos de atividade social e interação humana. Quando as escolas fecham, muitas crianças e jovens perdem o contato social que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento
Desafios para medir e validar o aprendizado	Avaliações agendadas, principalmente exames de alto risco que determinam admissão ou avanço para novos níveis e instituições de ensino, são desarmadas quando as escolas fecham. As estratégias para adiar, pular ou examinar os administradores à distância levantam sérias preocupações sobre a justiça, principalmente quando o acesso ao aprendizado se torna variável. As interrupções nas avaliações resultam em estresse para os alunos e suas famílias e podem desencadear o desengajamento.

Fonte: Huang et al. (2020) apud Berg et al. (2020, p. 474-475)

De acordo com as informações, considerou-se os impactos da pandemia na educação e respectivamente na aprendizagem e nas famílias, destacando: a má nutrição que era garantida pelas escolas, transição entre o presencial e o remoto, vulnerabilidades das crianças enquanto os pais trabalham e a perda do contato social das crianças e jovens.

Outro fator relevante nas investigações ao longo do tempo pandêmico, foram as novas características do trabalho docente no sistema remoto, destacado por Lofts (2020), sobre o Código do Trabalho da Federação Russa e os acordos complementares, celebrados consensualmente, para o ensino remoto, salientando a jornada de trabalho (tempo de serviço e descanso) e a remuneração:

. . . se o escopo das obrigações trabalhistas não diminuiu, então o valor da remuneração não deve ser reduzido, no entanto, por acordo entre o empregado e o empregador, o pagamento por trabalho remoto pode ser feito em outras condições; *o procedimento para a troca de documentação de serviço; *o procedimento para dotar o trabalhador dos meios necessários ao desempenho da função laboral; (Lofts, 2020, p. 280).

Lofts, (2020), destaca que os contratos firmados devem garantir aos professores e trabalhadores no remoto, a compensação dos recursos pessoais, ressaltando: “pagamento de eletricidade, internet, operação computador, etc.); *o procedimento para proporcionar ao trabalhador condições de segurança e

proteção laboral; *regras e formas de controle do empregador sobre o trabalhador durante o trabalho remoto” (Lofts, 2020 p. 280).

Neste contexto, o Brasil se apresentou como um dos países que tiveram taxas de contágio bem significativas, com diferentes focos de propagação e variação do vírus em todo o território nacional. No entanto, não houve políticas públicas que olhassem para as necessidades do trabalho remoto e para os docentes.

2.7.1. Reflexos da pandemia no Brasil

Atualmente, as circunstâncias mundiais evocam discussões sobre as posturas das sociedades em situações de crises iguais a que se enfrenta na pandemia, no Brasil e em todo o mundo e impacta praticamente todos os segmentos da sociedade, inclusive na educação, em todos os níveis. Essas ações puderam ser identificadas e vivenciadas, a partir do isolamento social, na transferência das aulas presenciais para o remoto e, respectivamente, no acesso à internet. O que representa as desigualdades sociais que o Brasil enfrenta, inclusive as mídias digitais e recursos tecnológicos.

Aquino et al. (2020, p. 2429), ao investigar os impactos do contágio no Brasil, através das dimensões que levaram ao distanciamento social, enfatizam:

. . . modelagem matemática para estimar o efeito das medidas de distanciamento social na Região Metropolitana de São Paulo. Demonstrou que, sem a adoção das medidas de distanciamento social, a capacidade de UTIs para COVID-19 seria superada em 130% no primeiro mês e em 14 vezes no segundo mês.

Os mesmos autores, enfatizaram as medidas de higienização e distanciamento social para evitar o colapso no sistema de saúde. E “adicionalmente, o estudo recomendou a utilização de dados de hospitalização de Síndromes Respiratórias Agudas Graves (SRAG) para o monitoramento do impacto das medidas de distanciamento social”. (Aquino et al., 2020, p. 2429).

Considerando tais aspectos, Reimers e Schleicher (2020) apud Berg, et al. (2020), afirmam que o isolamento social é uma postura para controle,

diminuição do contágio e mortalidade. E destacam a crise econômica originada pela suspensão do comércio e indústrias afetando a circulação de mercadorias e consumidores. Por outro lado, também, se referem às atividades educacionais que foram afetadas em todos os níveis de ensino, a nível nacional e global.

Ao analisar as medidas para o diminuir o contágio da Covid19 no Brasil, foram adotadas em momentos diferentes, entre as diversas unidades da Federação, em linhas gerais os estados do Sudeste, Distrito Federal e Rio Grande do Sul, foram os primeiros a adotar posturas e controle do contágio. E essas medidas são apresentadas na tabela 2.13., a seguir:

Tabela 2.13.

Medidas para conter a expansão da pandemia no Brasil 2020/2021

SOCIAL	ECONÔMICO	CIRCULAÇÃO DE PESSOAS	EDUCAÇÃO
Isolamento domiciliar obrigatório para pessoas com quadro da doença	Fechamento de empresas e aumento do desemprego em todo país	Restrição de aglomeramentos em locais públicos	Fechamento parcial de escolas, universidades entre outros.
Suspensão de licença para eventos, como: carnaval e outros eventos públicos	Teletrabalho para servidores pertencentes a grupos de risco, e diminuição da jornada, possibilidade revezamento e teletrabalho para os demais	Somente com o uso das máscaras cirúrgicas para evitar contágio	Em alguns estados ou cidades: fechamento total das unidades de ensino
Proibição de eventos com aglomeração (Decisão judicial)	Priorização do teletrabalho para todos os servidores	Em alguns estados, suspensão do transporte rodoviário intermunicipal e turístico	Implementação de aulas remotas, a qual se tornou uma opção destinada a assegurar o cumprimento dos calendários letivos no ano de 2020.
Proibição do desembarque de tripulação de navios de carga	Suspensão ao comércio e serviços não essenciais	Fechamento de academias, estádios, piscinas, etc.	Desigualdade de acesso à educação por meio das mídias digitais
Quarentena para estrangeiros e visitantes.	Possibilidade de teletrabalho, especialmente para servidores pertencentes a grupos de risco	Suspensão ao comércio e serviços não essenciais exceto para entregas	A Educação a distância ganhou notoriedade com Reestruturação provisória do sistema educacional

Fonte: Adaptado de Aquino et al. (2020).

Nota: Medidas para controle da COVID-19 implementadas nos níveis estadual e federal no Brasil e número de casos notificados por 100.000 habitantes atualizado em 16 de abril de 2020.

Diante do apresentado, percebeu-se, que as situações que vêm sendo vivenciadas pela população brasileira provocaram um diálogo sobre educação em tempos de pandemia que produziu a modo de urgência, decisões e ações elencando esferas governamentais articuladas com as secretarias municipais de educação e instituições, sobre as principais questões (problemáticas) da educação em tempos de pandemia, promovendo a participação de todos: colegiados e conselhos escolares, professores, famílias, estudantes, quadro administrativo e pedagógico das instituições.

Estas articulações possibilitam assumir os limites e possibilidades das práticas pedagógicas, por intermédio das ferramentas tecnológicas e uma estrutura que atendesse os alunos da educação básica e superior (ensino presencial) de forma remota, considerando as práticas já vivenciadas pela EaD.

Considerando os impactos que tradicionalmente incidem sobre processo educativo, como as desigualdades de acesso, de tratamento (condições da qualidade da oferta), assim como distinções sociais e raciais, a partir da pandemia esse quadro se potencializa e o desnível do aproveitamento dos alunos se multiplica, devido não só ao tipo de clientela, suas condições socioeconômicas e culturais, mas também das próprias infraestruturas das escolas públicas e privadas, bem como o suporte dado aos docentes para esses momentos emergenciais.

Para Silva (2020, p.07), “os resultados apontam que a pandemia acentuou ainda mais as desigualdades sociais já existentes e alertam para o desmonte da educação superior pública federal com danos futuros para as classes populares”. O que pode ser percebido, a partir das últimas informações sobre os bloqueios de verbas nas universidades federais e o possível fechamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sobre a redução no orçamento e a dificuldade de pagar itens básicos como: segurança do campus, limpeza, energia elétrica e água.

Desde 2013, o orçamento das universidades vem sendo radicalmente cortado. O orçamento discricionário aprovado pela Lei Orçamentária para a UFRJ em 2021 é 38% daquele empenhado em 2012. Quando se soma o bloqueio de 18,4% do orçamento aprovado, como anunciado pelo

governo, seu funcionamento ficará inviabilizado a partir de julho. A UFRJ fechará suas portas por incapacidade de pagamento de contas de segurança, limpeza, eletricidade e água. O governo optou pelos cortes e não pela preservação dessas instituições. A universidade nem sequer pode expandir a arrecadação de recursos próprios, pois não estará garantida a autorização para o gasto. A universidade está sendo inviabilizada. Em dez anos, nos restará perguntar onde estará a capacidade de resposta na próxima emergência sanitária e qual será a opção terapêutica milagrosa que colocarão à venda (Carvalho & Rocha, 2021, s.p.).

2.7.2. O ensino presencial e remoto em tempos de isolamento social

Ao analisar os impactos sociais e o contexto da educação em tempos de pandemia, com protocolos de distanciamento social e higienização (uso obrigatório de máscaras, álcool 70% e aferição de temperatura), as escolas retomaram suas atividades, a partir do 2º semestre de 2021, algumas no ensino híbrido, outras ainda no remoto em virtude da disseminação do vírus em algumas regiões, mas a grande maioria conseguiu fechar ao menos o último bimestre 100% presencial. Considerando a diminuição do contágio, a vacinação em massa e os cuidados/protocolos realizados.

No entanto, é importante considerar que ao meio da pandemia, foi preciso organizar toda uma logística emergencial para que a educação não fosse interrompida. Embora houvesse instituições públicas, de nível básico e superior, que não conseguiram ofertar aulas remotas ao longo do ano letivo de 2020 a seus alunos devido ao acesso a plataformas digitais e formação aos professores (Aquino et al., 2020). O que faz relevante conhecer como foi realizado a logística das secretarias estaduais de educação no início da pandemia, a partir das investigações do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED, 2020), (*Ver tabela 2.14.*)

Tabela 2.14.

Ano letivo e ensino remoto]

UF	Organização do trabalho escolar
Acre	A secretaria lançou uma plataforma com conteúdo para os estudantes e fechou uma parceria com um canal aberto de TV para oferecer teleaulas.
Alagoas	A secretaria estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. As atividades pedagógicas são realizadas através da mediação tecnológica ou utilização de outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/ família)
Amapá	A secretaria disponibilizou plataformas para atividades não presenciais, como a Escola Digital Amapá, a Escolas Conectadas, o AVAMEC, além dos livros didáticos.
Amazonas	Transmissão de conteúdo escolar diário pela TV aberta por meio do programa “Aula em Casa”, e disponibilização de conteúdo pelas plataformas AVA, Saber+ e pelo aplicativo Mano. Também há transmissão das aulas por lives no Facebook e no Instagram.
Ceará	As escolas foram orientadas a desenvolver um Plano de Atividades Domiciliares, utilizando o livro didático da rede como base. Para interagir com os alunos, professores estão utilizando as plataformas Aluno On-line, Professor On-line (desenvolvidas pela própria Secretaria) e Google Classroom.
Distrito Federal	A secretaria disponibilizou teleaulas e vídeos educativos para todas as etapas e modalidades, além de conteúdos para a formação de professores, pelas TVs Justiça e Gênesis. Todos os vídeos estão disponíveis no canal do YouTube da SEEDF. Estudantes do Ensino Médio têm conteúdo para todos os componentes curriculares por meio da plataforma Google Sala de Aula. A partir do dia 29 de junho, o trabalho escolar deu-se por aulas em plataforma e por televisão e material impresso aos estudantes que não têm internet. Aos estudantes de baixa renda, o governo anuncia que irá fornecer internet gratuita para acesso à plataforma.
Espírito Santo	A secretaria criou o Programa Escolar, cujo principal recurso utilizado consiste na transmissão de vídeo-aulas por meio de canais de televisão e/ou por meio de redes sociais como o Facebook, o Youtube, o WhatsApp, e outros, no formato ao vivo ou gravado.

Continua

Continuação

Goiás	Aulas não presenciais desde o dia 23 de março. Os professores e gestores escolares organizaram grupos nas redes sociais para que os alunos conseguissem ter acesso aos materiais. Foi lançado o portal de conteúdo NetEscola, com aulas e listas de atividades para todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores dos Centros de Educação em Período Integral elaboraram também um trabalho de tutoria para que os alunos não fiquem com dúvidas. Esse trabalho é realizado pelas redes sociais, com aplicativos de reuniões e por ligações telefônicas. Além disso, elaboram e entregam blocos de atividades aos alunos. Os alunos do Ensino Médio estão contando com um novo cronograma do Goiás Bem do Enem: vídeo-aulas, maratona de resolução de questões do Enem, lista de exercícios, vídeo dicas enviados para os alunos toda semana. A secretaria iniciou também a transmissão de aulas ao vivo tanto para o Ensino Médio, quanto para os alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 na TV aberta e em Rádio AM e FM.
Maranhão	A secretaria está transmitindo aulas pela TV e pelo rádio, e orientou as escolas a criarem turmas virtuais no Google Classroom. Além disso, as escolas fazem uso de outras ferramentas, como Whatsapp e Hangouts e distribuem materiais didáticos para a realização das atividades não presenciais.
Mato Grosso	A secretaria disponibiliza vídeo-aulas e outros conteúdos para os alunos por meio de sua plataforma na internet.
Mato Grosso do Sul	A secretaria trabalha com a plataforma Protagonismo Digital para execução das aulas. Alunos sem acesso à internet recebem o material de estudos impresso em casa.
Minas Gerais	Os alunos contam com atividades pedagógicas em Regime de Estudo não Presencial. A principal ação é o Plano de Estudo Tutorado (PET), com: apostilas com conteúdo das disciplinas concentrados em volumes e por etapa de ensino, distribuídas, prioritariamente on-line, mas para aqueles alunos sem acesso à internet (impressas). Oferta do Programa <i>Se Liga na Educação</i> , (teleaulas) que aborda conteúdos escolares que historicamente os estudantes apresentam maior grau de dificuldades. Transmitido no canal aberto da Rede Minas está presente em 186 municípios do Estado. As teleaulas estão disponíveis, também, no canal da Educação no Youtube e na página da Rede Minas. A secretaria também lançou o aplicativo para celular Conexão Escola, de navegação gratuita, que também traz os conteúdos do Regime de Estudo não Presencial.
Pará	A secretaria oferece vídeo-aulas para alunos dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio. Elas são transmitidas pela TV Cultura, mas também podem ser acessadas pelo aplicativo e por redes sociais. No site da secretaria, os alunos têm a opção de baixar os exercícios diariamente. As escolas que não puderem seguir o regime, devem apresentar um plano de reposição de aulas ao Conselho Estadual de Educação.

Continua

Continuação

Paraíba	A secretaria lançou a plataforma Paraíba Educa e está fechando parceria para exibição de teleaulas pela TV Assembleia.
Paraná	A secretaria implementou um pacote de ações que compõem o EaD Aula Paraná baseado em três frentes de atuação: 1. Transmissão das aulas em multicanal TV aberta e Youtube; 2. Aplicativo Aula Paraná, disponível para celulares; 3. Aplicativo Google Classroom. Importante destacar que o aplicativo não consome dados 3G e 4G, pois a SEED está providenciando pacotes de dados junto a todas as operadoras de telefonia. Alunos que não têm acesso nem à TV nem à internet retiram as atividades propostas quinzenalmente na escola.
Pernambuco	A secretaria criou a plataforma Educa-PE para a transmissão ao vivo de aulas. O conteúdo é transmitido pelo YouTube (Educa-PE) e nas emissoras TV Pernambuco, TV Universitária, TV Nova Nordeste e TV Alepe, para o Ensino Médio. Para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aulas são disponibilizadas no serviço de streaming. Além disso, os gestores escolares distribuem materiais didáticos aos alunos.
Piauí	A secretaria transmite aulas para o Ensino Médio e a EJA por meio do Canal Educação e TV Antares, e do Youtube. Além disso, as escolas produzem material para os alunos sem acesso à internet.
Rio de Janeiro	A Secretaria de Educação está promovendo aulas on-line por meio da plataforma Google Classroom, além de oferecer teleaulas por meio da TV Band, TV Alerj e canal Net. Para que todos tenham acesso, a Seeduc distribuirá chips com dados de internet para os mais de 700 mil alunos da rede pública estadual. Professores e diretores que trabalham na plataforma também receberão. A Secretaria também está distribuindo material impresso para os estudantes.
Rio Grande do Norte	Está disponível para toda a rede a Escola Digital, ambiente virtual de aprendizagem da Secretaria, onde o professor pode postar conteúdo para os alunos e realizar webconferências. A secretaria também firmou parceria com a Google for Education para disponibilizar acesso gratuito às plataformas e recursos da empresa.
Rio Grande do Sul	Os pais de alunos sem acesso à internet retiraram as aulas programadas nas escolas antes da suspensão das aulas. A implementação das aulas remotas na rede de ensino dar-se-á a partir do dia 1º de junho por meio da plataforma Google Classroom
Rondônia	Estão sendo ofertadas aulas remotas por meio da plataforma digital Google Classroom. Os professores elaboram cronogramas contendo os temas das aulas e links de acesso, onde o aluno é direcionado para assistir as vídeo-aulas no canal da Mediação Tecnológica no YouTube. Os estudantes dos 3º anos também contam com aulas do Revisa Enem.

Continua

Continuação

Roraima	Para os estudantes que possuem acesso à internet, os conteúdos estão sendo repassados de forma on-line, por meio de redes sociais como WhatsApp, aplicativos como Google Classroom, Google Sala de Aula, Google Meet, Youtube, entre outras ferramentas digitais. Para os que não possuem acesso à internet, os conteúdos estão chegando em material impresso, produzido pelos professores e estão sendo entregues aos pais nas escolas. No interior e nas comunidades indígenas, o material de estudo está sendo distribuído por meio do transporte escolar. Ondas do Saber – Programa fruto da parceria entre a secretaria e a Rádio RR, onde professores de várias disciplinas dão dicas de estudo, conteúdos educacionais e repassam informações didáticas na programação da rádio. É um complemento à continuação da aprendizagem escolar, que leva conteúdo e informação aos estudantes da rede, especialmente os que residem no interior do estado e comunidades indígenas.
Santa Catarina	Para alunos com acesso à internet foi implementada a plataforma Google Sala de Aula para o envio de atividades e interações entre a turma e o professor. Professores e alunos ainda têm mais três ferramentas de apoio, que são o livro didático, a área de Recursos Digitais de Aprendizagem do site da SED e o SED Digital, um banco gratuito de cursos à distância, com conteúdo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já para os estudantes com acesso restrito ou sem acesso à internet, a secretaria iniciou a entrega de materiais impressos nas escolas para os pais e responsáveis.
São Paulo	A secretaria lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP). A plataforma permite que os estudantes da rede estadual tenham acesso a aulas ao vivo, vídeo-aulas e outros conteúdos pedagógicos. E, desde o dia 20 de abril, também está disponível um segundo aplicativo para download, o CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais, com conteúdo exclusivo para essas etapas de ensino. Além disso, o Governo de São Paulo também entrou em acordo com a TV Cultura que vai transmitir as aulas por meio de dois canais digitais. A secretaria está patrocinando internet para que alunos e professores da rede tenham acesso aos conteúdos via celular, sem qualquer custo.
Sergipe	O governo fez parceria com a Secretaria de Educação de Amazonas e está disponibilizando vídeo-aulas na TV Pública do Estado. Também lançou o portal Estude em Casa, com conteúdo para alunos e professores. Para o Enem, professores estão fazendo lives, diariamente. Foi disponibilizado para o aluno simulado on-line com questões comentadas e cadernos complementares.
Tocantins	A rede estadual está com as aulas suspensas, em período de férias escolares

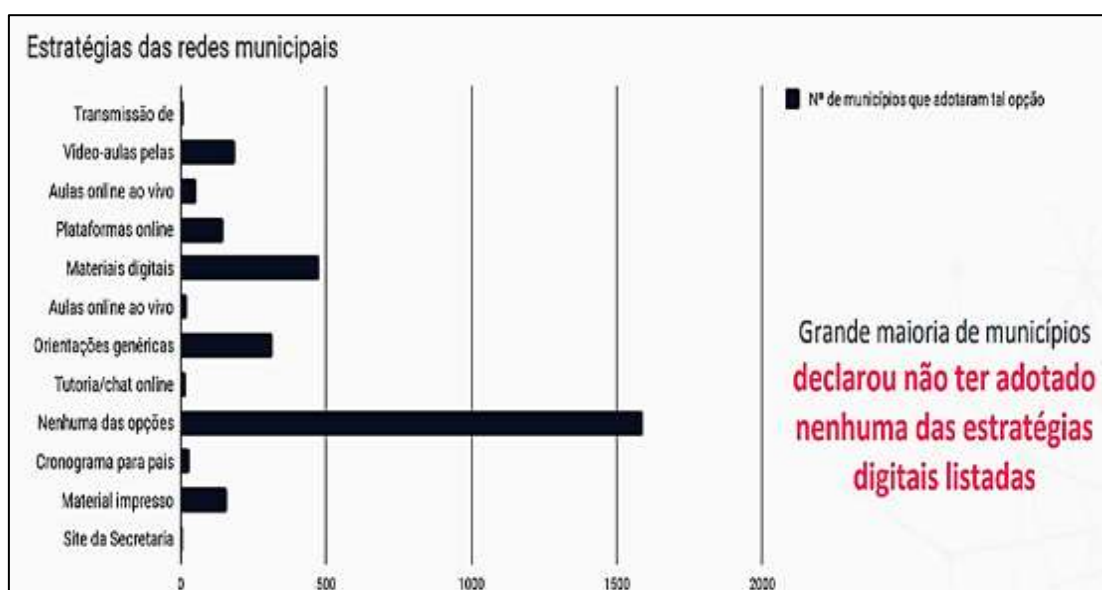
Fonte: CONSED (2020, pp.1-2)

Nota: Entre as várias ferramentas para auxiliar os docentes nos processos pedagógicos e na interação com os alunos, as secretarias de educação junto com os governos, selecionaram várias ferramentas para propiciar a docentes e alunos, aulas remotas no período de distanciamento social provocado pela pandemia Covid-19. Considerando-se também, que milhares de alunos não têm acesso às aulas remotas por questões tecnológicas.

Segundo os dados do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), do dia 03 de abril de 2020, quando investigou o planejamento e as ações das secretarias de educação (municipal e estadual), considerando o ensino remoto. E, verificou-se, que a maioria das secretarias não optaram por nenhuma das estratégias digitais para continuar garantindo a aprendizagem dos estudantes. Conforme figura 2.14., a seguir:

Figura 2.14.

Estratégias das redes municipais



Fonte: CIEB (2020, p.16)

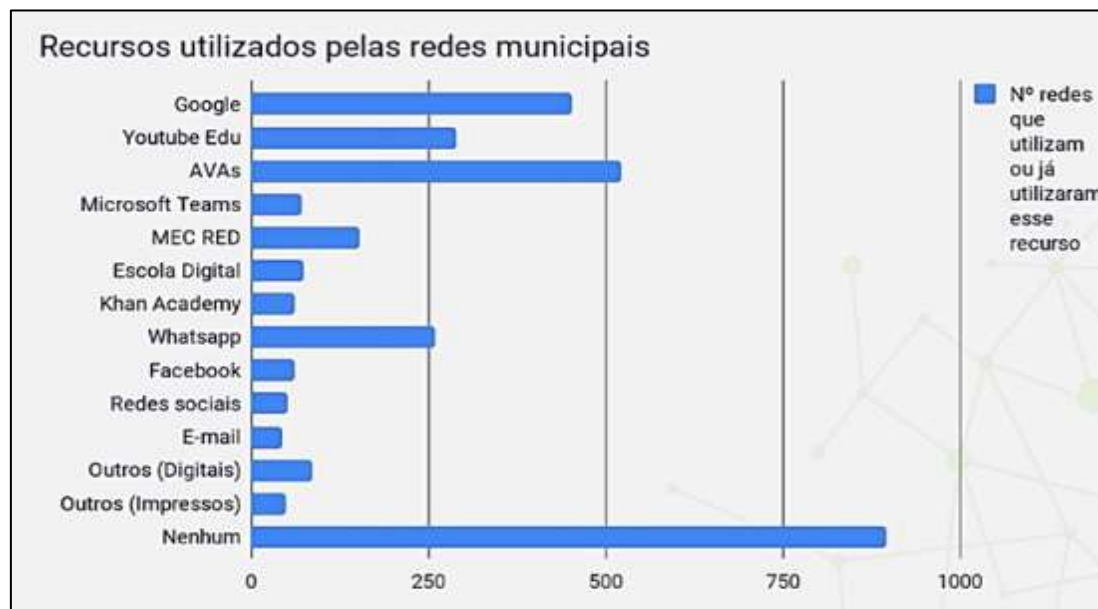
Diante dos dados, o CIEB (2020), foram retratados: 1. quase não houve transmissão via TV (local), 2. poucas videoaulas gravadas e enviadas via redes sociais, 3. poucas aulas online ao vivo via rede sociais, 4. quase não utilizaram plataformas online, 5. enviaram materiais digitais via redes sociais, 6. aulas on-line (transmitidas por redes sociais) ao vivo com professores, 7. envio de orientações genéricas aos alunos por meio das redes sociais, 8. tutoria/chat on-line com professores para dúvidas e/ou apoio na resolução de atividades, 9. Nenhuma das opções foi o mais declarado, 10. poucas escolas enviaram cronograma aos pais, 11. poucas escolas enviaram materiais impressos as famílias 12. e poucas secretarias utilizaram o site institucional.

Com relação aos recursos digitais utilizados pelas redes municipais de educação, verificou-se que, 37% delas não utilizam nenhum recurso, 21% das

utilizam AVA, 18% ferramentas do Google e 11% o Youtube Edu. Conforme figura 2.15., a seguir:

Figura 2.15.

Recursos utilizados pelas redes municipais

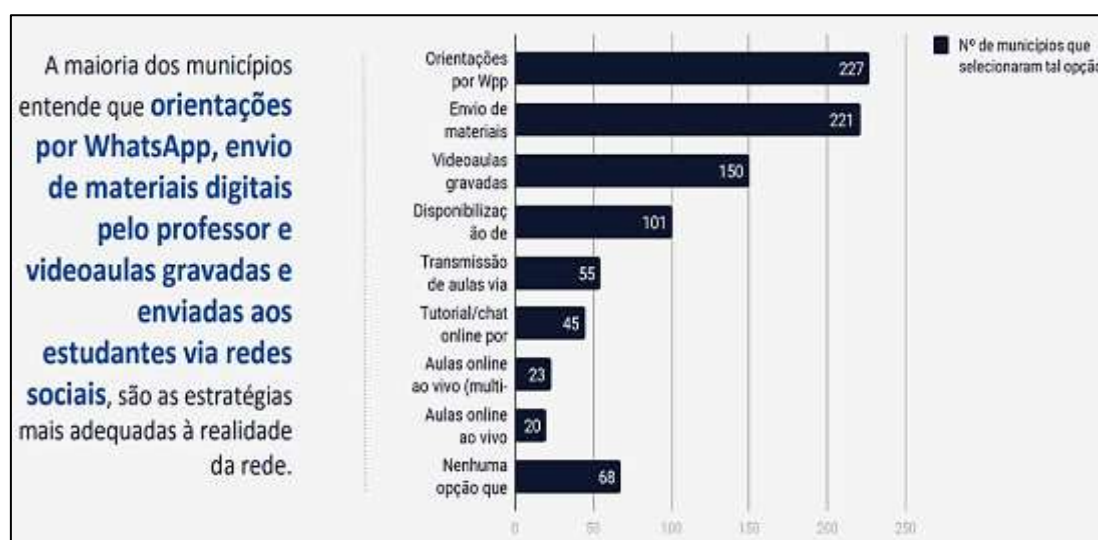


Fonte: CIEB (2020, p.20).

Por outro lado, verificou-se que a maioria das redes municipais, entendem que as melhores estratégias para o ensino remoto, são: orientações por WhatsApp, envio de materiais e videoaulas gravadas. (Ver figura 2.16.)

Figura 2.16.

Quais medidas se adequam melhor ao contexto da sua rede para que ela continue garantindo aprendizagem dos estudantes?

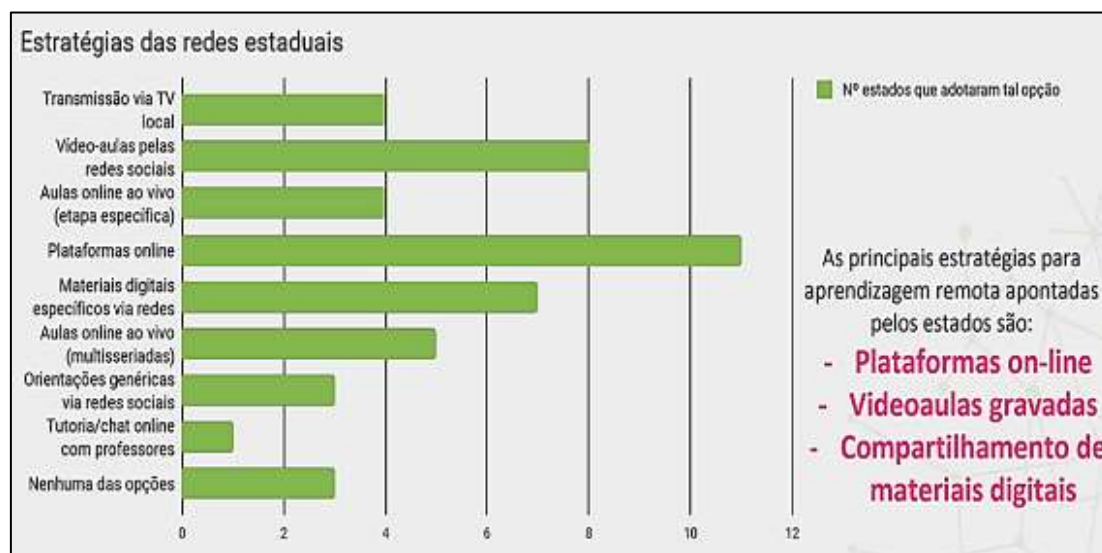


Fonte: CIEB (2020, p.24)

Quanto às redes estaduais de educação, observou-se que, diferentemente das redes municipais, a maioria utiliza plataformas online, conforme figura 2.17., a seguir:

Figura 2.17.

Estratégias das redes estaduais

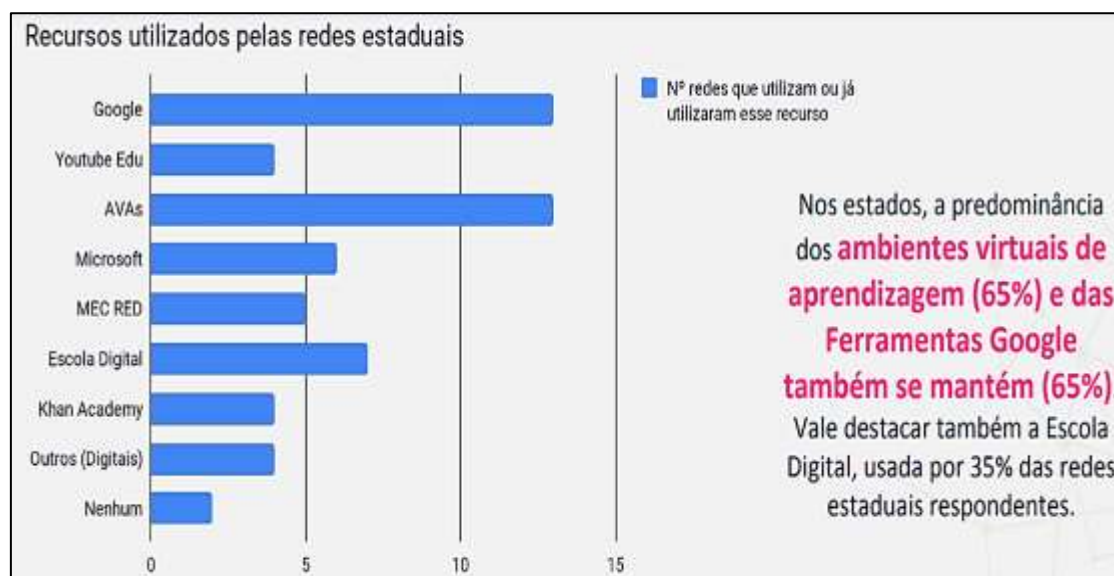


Fonte: CIEB (2020, p.17).

Além disso, observou-se que 65% das redes estaduais utilizam como recursos digitais a plataforma Google e os AVA. O que pode ser comprovado na figura 2.18.

Figura 2.18.

Recursos utilizados pelas redes estaduais

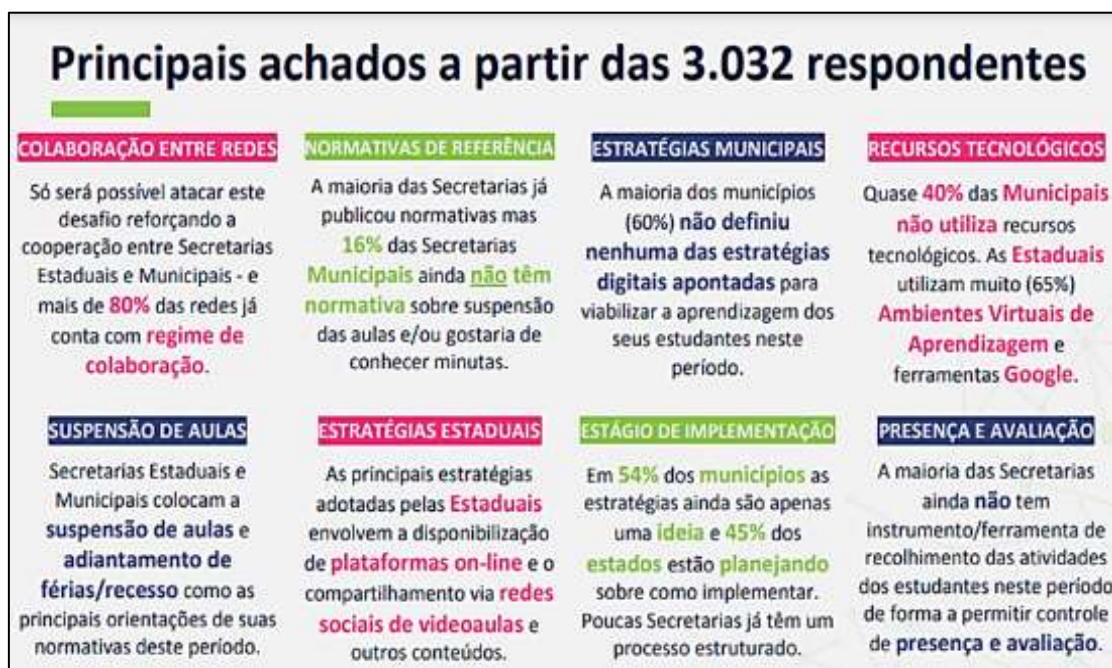


Fonte: CIEB (2020, p.21)

O CIEB (2020), também apresentou um comparativo entre as 3.032 secretarias de educação (Municipal e Estadual), referente às estruturas adotadas pelas redes. (Ver figura 2.19.)

Figura 2.19.

Principais achados a partir das 3.032 respondentes



Fonte: CIEB (2020, p.26)

As estratégias adotadas pelas secretarias de educação permitiram conhecer os atores, suas rotinas e condições de trabalho, relações escola e família, estratégias educacionais entre outros fatores, que foram alterados durante a pandemia.

Esta pesquisa permitiu conhecer a visão de 14 mil professores da educação básica, de todas as regiões do país, pela Fundação Carlos Chagas (FCC), o resultado da pesquisa indicou que, houve um aumento das atividades docentes, o que leva a concluir e tiveram aumentado a sua jornada de trabalho com relação ao ensino presencial.

Esta pesquisa permitiu conhecer a visão de 14 mil professores da educação básica, de todas as regiões do país, pela Fundação Carlos Chagas (FCC), o resultado da pesquisa indicou que, houve um aumento das atividades docentes, o que leva a concluir o aumento da jornada de trabalho com relação ao ensino presencial, o uso de e-mails e WhatsApp, o uso de recursos e

ferramentas tecnológicas, reuniões pedagógicas/ formação de professores online, dar suporte as famílias, entre outros. (Ver figura 2.20.)

Figura 2.20.

Aumento das atividades docentes

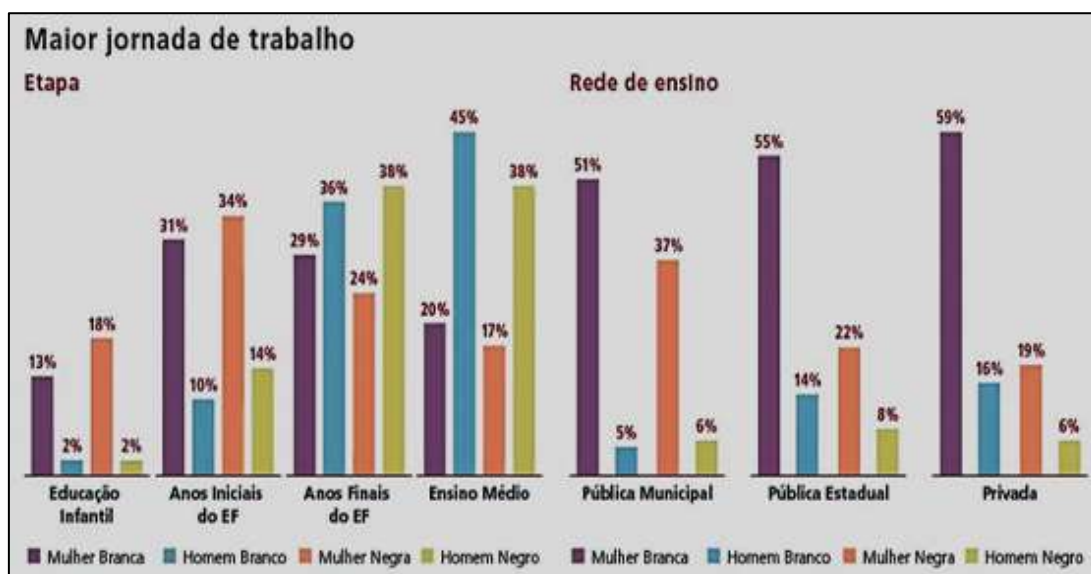


Fonte: FCC- Informe 01 (2020a, p.01)

No contexto étnico, foi analisada a jornada de trabalho por cor/raça. O resultado obtido demonstra que houve um crescimento na carga de trabalho, destacando-se com maiores horas de trabalho as mulheres e os homens brancos. Conforme figura 2.21., a seguir:

Figura 2.21.

Maior jornada de trabalho



Fonte: FCC - Informe 02 (2020b, p.02)

Nota: Com referência a jornada de trabalho da cor branca ser mais expressiva, é devido ao maior número de professores brancos nas redes de ensino.

Outra questão retratada pela FCC (2020b), são os planejamentos e preparação das aulas com novos recursos e ferramentas tecnológicas. O que é destacado por Garcia (1984, p. 9),

A ideia de planejamento de ensino, embora não seja novidade, tem servido a propósitos diferenciados no tempo e a estilos também diversificados de proceder. Para compreensão dessa ideia será necessário inicialmente tecer considerações sobre o sentido diz planejamento e planejamento do ensino em especial, a seguir algumas ideias sobre ensino para finalmente proceder-se a exercício de planejamento do ensino.

No entanto, a pandemia trouxe profundas mudanças para a sociedade e consequentemente para a educação mudando suas práticas e metodologias.

De acordo com Garcia (1984, p. 9),

Qualquer que seja o estilo de ensinar do professor, a meta que pretende atingir é a efetividade da aprendizagem do aluno. Nesse campo há algumas descobertas reveladas pelas pesquisas e para as quais não há possibilidade de contestação, pelo menos ao nível atual das investigações. Apoiar o ensino em alguma acepção de aprendizagem é útil, pois facilita a compatibilização dos eventos de processo de aprendizagem do aluno (condições internas) com as situações propostas pelo professor (condições externas) para efetivação da aprendizagem.

Neste aspecto a pandemia trouxe uma mudança nas práticas pedagógicas que até o momento eram construídas nos formatos tradicionais da educação. Além das práticas, os planejamentos foram reconstruídos pelo efetivo uso de tecnologias e na forma de interagir com os alunos foram completamente virtuais no início da pandemia e possíveis momentos, de forma híbrida. O que pode ser visualizado na pesquisa da FCC (2020b), quando retrataram a preparação das aulas nas diferentes redes de ensino. (Ver figura 2.22.)

Figura 2.22.

Recursos/ferramentas



Fonte: FCC - Informe 02 (2020b, p.4)

Ao analisar o planejamento e a preparação das aulas, Santos e Campos e Marihama (2020, p. 107), destacam a formação de professores, como: “uma jornada muito importante na composição de um professor, seja ela inicial e ou continuada, compondose aos elementos de profissionalização, interação com o meio e atribuições ligadas à qualidade do ensino”. E reforçam que: “ela busca desenvolver uma reflexão sobre o mundo e os objetos que estão conectados aos indivíduos que as faz, voltando-se aos seus valores, as interações, os seus interesses, suas referências sociais e afetivas com o meio” (Santos e Campos & Marihama, 2020, pp. 107-108).

Por certo, pode-se dizer que o professor é o mediador do conhecimento entre os sujeitos e os saberes, considerando suas práxis cotidianas, internacionalizadas pedagógica e metodologicamente. O que vai ao encontro das afirmações de Tardif (2014, p. 237), que a escola é “um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Enfatizando-se, a formação de professores como possibilidade de discussão entre os docentes, estudos e análises de práticas, que contribuem para o cotidiano da sala de aula e AVA. Por outro lado, é necessário que estejam sempre em formação, com o intuito de levar para a sala de aula e para o

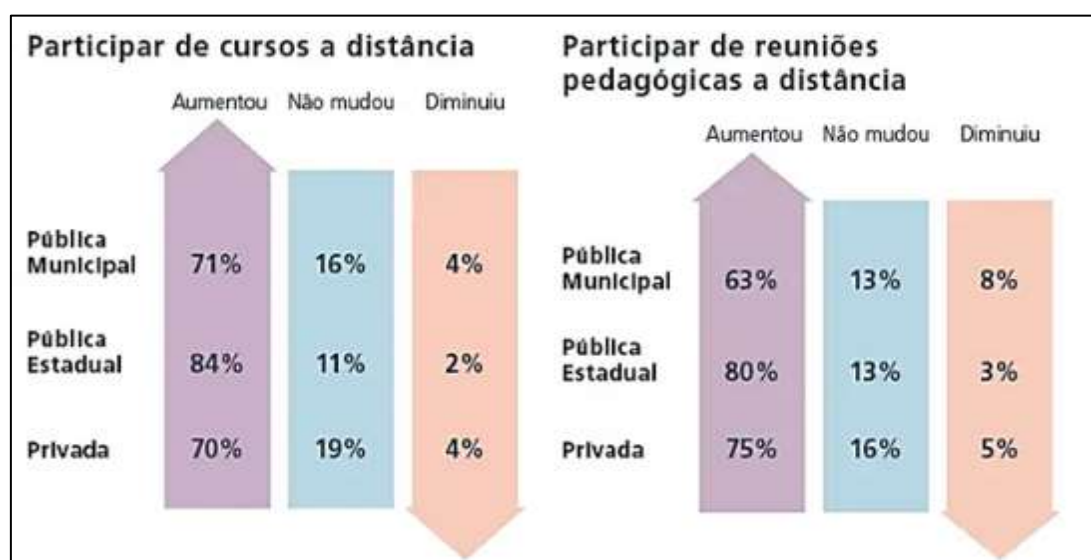
ambiente virtual, novas estratégias pedagógicas, salientando o seu trabalho na constituição de gerações futuras, dos valores de uma sociedade e cultura, possibilitando a transformação dos cenários, de uma época em que estão inseridos.

Conforme os gráficos apresentados pela FCC (2020b), pode-se observar que 70% dos professores da rede municipal e particular admitiram participar de cursos e atividades a distância ao longo do distanciamento social. No entanto, a rede estadual apresentou (84%) de professores que participaram de cursos EaD.

Quanto à participação de reuniões pedagógicas a distância, a rede municipal apresenta uma participação de (63%), a privada de (75%) e a rede estadual atingindo (80%) de participação, o que leva a concluir que esta rede está mais aderente à participação de reuniões online. (Ver figura 2.23.)

Figura 2.23.

Participação dos docentes



Fonte: FCC - Informe 02 (2020b, p.04)

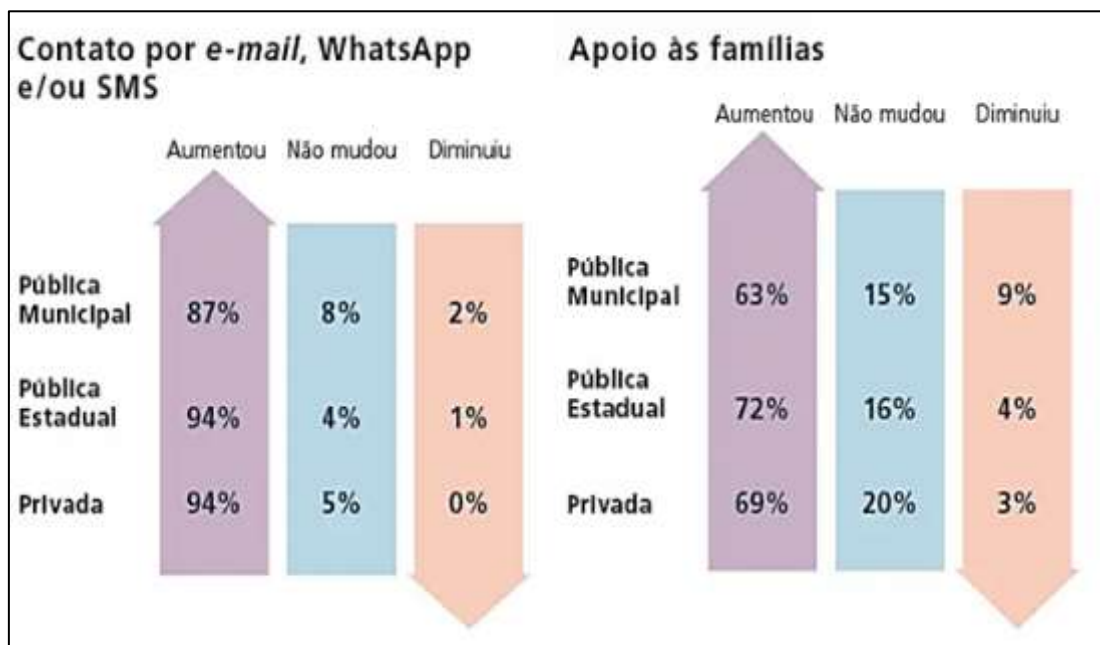
Com respeito ao uso das TDIC's, percebe-se que a rede privada e estadual, apresentaram o mesmo crescimento com índice de 94%, ainda que o resultado da rede municipal tenha sido também bastante expressivo apresentando 87% de participação dos docentes no contato por e-mail, WhatsApp e/ou SMS.

Por outro lado, no tocante ao apoio familiar, o parecer da rede pública municipal aparece com um (63%) e a privada com (69%). Os resultados demonstram menor apoio por parte das famílias dos alunos nas redes municipal

e particular, em relação ao ensino público estadual, contrastando com os índices de (72%). Conforme figura 2.24., a seguir:

Figura 2.24.

Contato com alunos e famílias



Fonte: FCC - Informe 02 (2020b, p.05)

Nesta perspectiva, Moran (2020b, s.p.), destaca que o uso das TDIC's viabiliza o acesso aos alunos, considerando que: "hoje podemos redesenhar as melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, para oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades".

O autor (2020b, s.p.), considerou: "o avanço das plataformas digitais e a facilidade de ver-nos de forma síncrona, as possibilidades de combinação, integração e personalização se ampliaram de forma muito diversificada e intensa".

O mesmo autor (2020b, s.p.), enfatiza que se precisa pensar os modelos ativos:

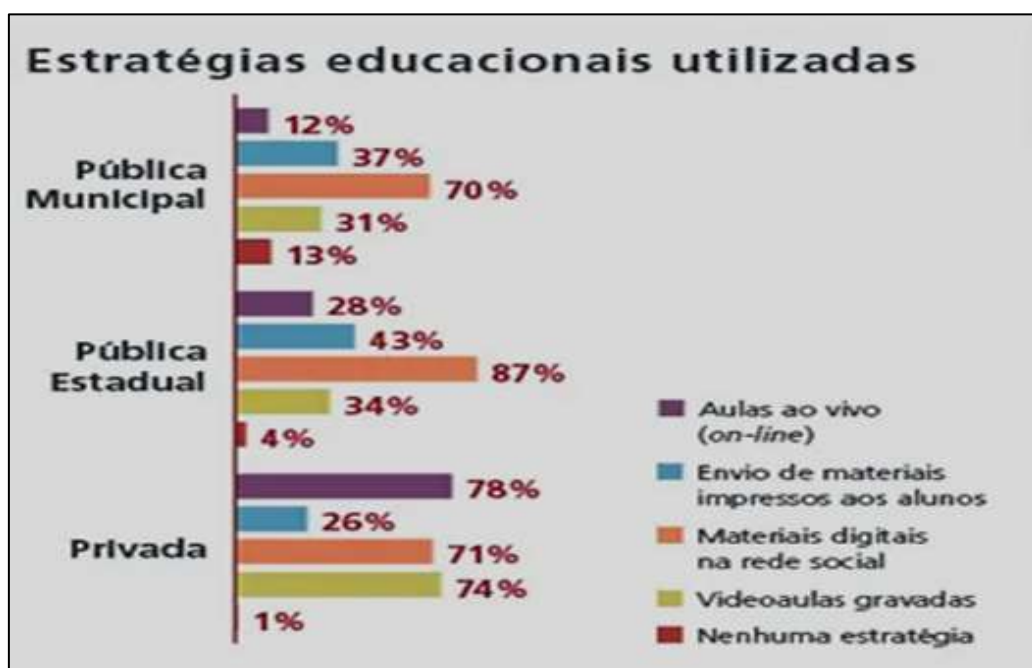
. . . predominantemente presenciais, em modelos ativos parcialmente presenciais e digitais, e modelos ativos de ensino e aprendizagem totalmente online, dependendo das necessidades específicas dos estudantes (crianças, jovens, adultos), das competências a serem

trabalhadas em cada etapa e área de conhecimento e do grau de maturidade e autonomia de cada um (Moran, 2020b, s.p).

Assim, a FCC (2020b), analisou entre os professores, as estratégias educacionais utilizadas em tempo de pandemia. E verificou-se que em sua maioria utilizam: na rede municipal 70% materiais digitais na rede social, 87% materiais digitais na rede social e a rede privada, 78% aulas ao vivo (online). Conforme figura 2.25., a seguir:

Figura 2.25.

Estratégias educacionais utilizadas



Fonte: FCC - Informe 02 (2020b, p.05)

Nesse aspecto Moran (2020b, s.p), explica que “até pouco tempo atrás víamos a parte online do híbrido só como acesso à informação, como uma etapa de preparação para a sala de aula, onde poderíamos aprofundar e aplicar os conceitos estudados previamente no online”. E considera que o ensino híbrido é uma viabilidade para o retorno seguro ao ensino presencial, mas também será uma possibilidade de inovar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem:

Agora percebemos que também podemos desenvolver projetos no online de forma assíncrona e síncrona, podemos discutir casos, compartilhar experiências. Muitas das atividades que imaginávamos que só seriam

viáveis no presencial podem ser realizadas com bastante qualidade no online, principalmente com crianças maiores, jovens e adultos. Muitas atividades de experimentação corporal (dança), ou de práticas médicas precisam mais de contato físico. Mesmo elas podem ser integradas e combinadas com experimentações em ambientes virtuais imersivos (Moran, 2020b, s.p.).

Assim, o mesmo autor (2020b), considera que os avanços da educação e a pandemia:

. . . nos fez descobrir possibilidades que antes pareciam distantes ou complicadas. Está claro que os modelos ativos flexíveis e híbridos serão preponderantes daqui em diante – principalmente para jovens e adultos - com várias combinações e desenhos didáticos. Eles vieram para ficar e impactarão profundamente a educação em todos os níveis nos próximos anos (Moran, 2020b, s.p.).

No processo, a pandemia Covid-19 tem impactado diretamente a vida social da população brasileira, gerando uma crise sanitária, econômica, educacional, entre outras. O que é ressaltado por Santos (2020a, s.p.), “o Brasil está em alerta, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e Ceará que apresentam quase 100% dos leitos de UTI ocupados”.

Com isso, o período de suspensão das aulas presenciais produziu diferentes consequências no processo de ensino e aprendizagem, no acesso à educação, à internet e toda a estrutura que compõe a realidade do ensino remoto emergencial no Brasil. Salientando, as TDIC's e as dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino presencial, que não dominavam as ferramentas tecnológicas, a infraestrutura e o acesso às plataformas, passando-se a adotar diferentes ferramentas tecnológicas, até então, pouco ou nada utilizadas nas salas de aula.

Neste contexto, analisou-se os impactos da pandemia, a partir da suspensão das aulas presenciais e das necessidades dos envolvidos. (Ver *tabela 2.15.*)

Tabela 2.15.

Impactos da pandemia com a suspensão das aulas presenciais

A saída de alunos da rede privada para as escolas públicas, gerando tensões sobrecarga.

A falência de escolas privadas, principalmente aquelas que ofertam educação infantil.

Demissão de muitos professores e sobrecarga de trabalho após a transposição das aulas presenciais para o remoto.

Impactos diretos no aprendizado, principalmente nos anos iniciais.

Fechamento das escolas (suspensão das aulas presenciais)

A desigualdade educacional no Brasil

A dificuldade de apoio dos alunos (pais não alfabetizados)

Acesso à merenda escolar (desnutrição)

Falta de apoio dentro de casa para os estudos (mesmo os pais sendo alfabetizados)

Dessa forma, verificou-se que existem muitas fragilidades no sistema educacional, no que se refere o uso das tecnologias, principalmente, no período de distanciamento social, considerando: as aulas remotas, o acesso à internet, a sobrecarga de trabalho quando os professores tiveram que gravar vídeos, utilizarem plataformas, aplicativos e interagir de forma síncrona a assíncrona. O que considera Moran (2021, p. 1), que “apesar das muitas contradições, carências e profunda desigualdade econômica, tecnológica e educacional, está havendo um crescimento consistente de projetos pedagógicos interessantes, flexíveis, ativos, com foco no desenvolvimento de competências e valores”.

O mesmo autor (2021), destaca que está havendo uma mudança de mentalidade, uma vez que, instituições, professores e alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto:

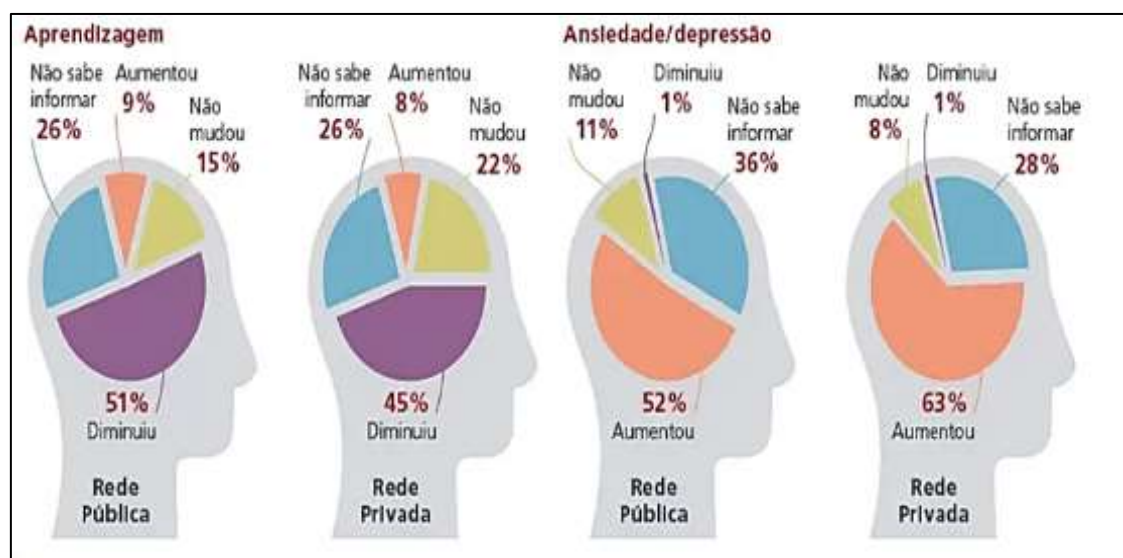
Percebemos que muitas das atividades que imaginávamos que só seriam viáveis no presencial (como a aprendizagem por projetos, em times) podem ser realizadas com bastante qualidade no online, principalmente com crianças maiores, jovens e adultos. A separação entre espaços físicos presenciais e digitais será cada vez menor, assim como acontece com as outras áreas da nossa vida e há um crescente consenso de que

veremos, a partir de agora, muitas propostas diferentes de ensinar e de aprender, mais personalizadas e participativas, de acordo com a situação, necessidades e possibilidades de cada aprendiz. Num período tão desafiador como o que vivemos atualmente, com empobrecimento, desemprego e tantos problemas por resolver, podemos aproveitar a crise como uma oportunidade para avançar em propostas que tragam valor para os estudantes a um custo acessível: a educação híbrida é um dos caminhos (Moran, 2021, p. 1).

No entanto, ao analisar os resultados da FCC (2020b), sobre os efeitos da transferência das aulas presenciais para o remoto. Verifica-se que o processo de aprendizagem diminuiu nas diferentes redes (pública e privada) e houve um aumento de ansiedade e depressão entre os alunos. Conforme apresentado na figura 2.26., a seguir:

Figura 2.26.

Efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos



Fonte: FCC - Informe 02 (2020b, p.7)

Neste sentido, é importante um trabalho pedagógico de motivação e acompanhamento dos alunos, sua aprendizagem e sua saúde emocional no momento de pandemia. O que é destacado por Moran (2020a), sobre a

importância das relações interpessoais na educação, considerando que o distanciamento social:

. . . aguçou nosso olhar para a educação como encontro vivo entre pessoas – todos os envolvidos - que desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Mostrou a importância da empatia, da resiliência, do acolhimento, da escuta ativa, do estabelecimento de vínculos, do compartilhamento de saberes, da flexibilidade para entender que a situação e necessidades de cada um são diferentes. Muitos perceberam a fragilidade da vida, a importância do afeto, de valorizar-se, de desenvolver projetos interessantes, de gostar de aprender e de viver de forma mais simples (Moran, 2020a, p. 1).

Procurou-se, então, salientar o momento da transição do ensino presencial para o remoto, em março de 2020, como um caminho de recriação das práticas pedagógicas, a partir da EaD, o que gerou novas demandas para os professores do ensino presencial, salientando a importância das TDIC's para o acesso às aulas remotas. O que é considerado por Moreira et al. (2020), quando analisam o processo de transferência, desde as metodologias e estratégias utilizadas, até então no ensino presencial, fazendo-se necessário que os professores, de forma emergencial, se reinventem em suas práticas, gravando aulas e aprendendo: “a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom” (Moreira et al., 2020, p. 352).

Nesta perspectiva, a formação de professores tornou-se necessária para o desenvolvimento de competências docentes, no que se refere ao uso das tecnologias nas práticas em plataformas e mídias digitais. O que evidencia Oliveira et al. (2020), quando analisam as práticas de formação docente de uma rede de ensino privada, que contratou uma empresa de assessoria para formar o corpo docente para o ensino remoto, possibilitando o uso das ferramentas: *Google Classroom* e *Google meet*, com um acompanhamento bem próximo de

uma equipe de mentores, que apresentaram todas as ferramentas disponíveis na plataforma *Google*.

Os autores (2020), destacam que esta formação se deu, a partir das necessidades do ensino remoto, foi realizada por meio de oficinas com carga horária de duas horas semanais, contaram com a possibilidade da capacitação para a certificação do *google for education*, enfatizando suas estratégias para o ensino remoto:

Diante das grandes transformações sofridas em decorrência da Covid-19, a escola privada encontrou na formação docente uma maneira de dar suporte aos profissionais (professores) para que se adequassem ao novo modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) a fim de dar continuidade às aulas, mesmo que online. Essas aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aula no ERE, contemplando pontos fundamentais, por meio do diálogo, para que os professores consigam superar suas dificuldades e contribuir para o fortalecimento educacional momentâneo, mobilizados pelas Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) (Oliveira et al., 2020, p.15).

Para Valente et al. (2020), vivenciam-se grandes desafios na educação, que: “por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam ‘aprender a aprender’ as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar” (Valente et al., 2020, p. 5).

Oliveira et al. (2020), salientam os espaços da formação de professores como possibilidade de contribuir no ensino remoto, a partir das discussões de quais ferramentas podem ser utilizadas nos ambientes virtuais, bem como o compartilhamento de materiais e interações, frente às potencialidades e fragilidades das novas formas de ensinar e aprender. Destacando a importância:

. . . dialogar e refletir no coletivo a respeito da própria formação sobre aspectos como: (I) tecnologias digitais adotadas; (II) potencialidades e

fragilidades de tecnologias empregadas em atividades; (III) adequação e inadequação de uma determinada tecnologia em relação ao tipo de conteúdo da disciplina; e (IV) relatos de best practices (melhores práticas). Já em relação ao item (b), a inferência está pautada no fato de a rede privada de ensino apresentar professores (Oliveira et al., 2020, p.15).

Nesta perspectiva, os autores (2020), percebem a formação de professores como momentos de recriação e construção de diálogo e reflexão:

. . . é importante pensar as formações docentes para além da instrumentalização, de modo a criar momentos de reflexão e diálogo. Além disso, faz-se necessária a discussão sobre o que tem sido elaborado, para além da própria produção. Compartilhar e problematizar estratégias didáticas, a partir de boas práticas no coletivo, potencializa o ensino e a aprendizagem, para que haja engajamento entre os pares, enquanto momentos formativos, em que mesmo se tratando do ERE, as aulas online possam ser dialógicas e não meramente expositivas (Oliveira et al., 2020, p.16).

No entanto, consideram as outras realidades onde professores, não haviam interagido com suas turmas e não havia até o momento, nenhuma iniciativa dos órgãos competentes para garantir o acesso e o direito à educação. O que vai ao encontro de Valente et al. (2020, p.06), quando destacam o período de distanciamento social e respectivamente, o tempo em que os alunos ficaram sem aulas, por conta do distanciamento social e do acesso a uma plataforma oficial:

Hoje, devido à pandemia da Covid-19, não temos certezas absolutas: estamos todos no mesmo barco, aguardando o desenrolar da fabricação de uma vacina que possa nos proteger contra esse vírus devastador, que mata mais de mil pessoas por dia no Brasil, desde o mês de março de

2020 e, em decorrência desse estado de calamidade, as aulas foram suspensas no mundo inteiro em todos os níveis de ensino. Na Universidade Federal Fluminense, as aulas foram suspensas desde o mês de março e retomadas a partir de 14 de setembro (Valente et al., 2020, p. 6).

Neste sentido, destaca-se a importância de investir nos professores, na sua formação enquanto corpo docente, considerando suas potencialidades e fragilidades para a criação de novas interações, práticas e estratégias, que possam fortalecer os vínculos, salientando o uso de tecnologias na sala de aula ou nos AVA, que contribuem nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem, através de atividades diversificadas, combinadas e personalizadas, que favoreçam interação e momentos de aprendizagem. O que é destacado por Moran (2020a), quando retrata as transformações na educação impulsionadas pela pandemia:

Cresceu a importância dos modelos híbridos, da aula invertida com materiais interessantes, em que cada aluno estuda em tempos diferentes, depois realiza desafios individuais e em grupo de aplicação mais imediata, utilizando diversas plataformas digitais, com momentos offline combinados com outros online para apresentação, discussão online e formas mais imediatas de avaliação (Moran, 2020a, p. 1).

Diante do exposto, é importante destacar a ressignificação das práticas docentes ocasionadas pelo distanciamento social, o que levou os professores a uma nova forma de pensar e agir, por meio das TDIC's, e respectivamente desenvolver competências, habilidades e saberes pedagógicos, tecnológicos, socioafetivos e auto avaliativo. O que enfatizado por Dantas (2020), quando ressalta o novo olhar da educação, a partir do ensino remoto:

. . . proporcionar uma (re)significação da prática docente significa assumir os limites e possibilidades da ação educativa em seu fazer pedagógico, o qual abrange “o que ensinar” e “como ensinar”, articulado ao “para quem”

e “para quer, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais, sob diferentes configurações, sem que se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um sob o outro. Enfim, os estudos teóricos realizados durante essa pesquisa promoveram discussões relevantes sobre competências, habilidades e saberes necessários à prática docente. Os limites e as possibilidades identificadas pelos autores pesquisados, indicam que é possível desenvolver uma “práxis” criadora vinculando o pensar e o agir na perspectiva da unicidade, da inventividade, da irrepetibilidade, em momentos de crise, de mudanças em que se encontra a educação brasileira (Dantas, 2020, p. 7).

O mesmo autor (2020), enfatizou distanciamento social e o ensino remoto, como um aprendizado aos professores, desacomodando uma parte deles, que se encontravam estacionados em suas sequências didáticas e salientou:

O ensino remoto emergencial provocou um (re)pensar sobre a prática pedagógica docente. Uma prática que experimenta, que aprende, que inova, que tenta, que arrisca, sempre buscando o melhor para o ator mais importante deste processo e a razão das escolas existirem, o aluno e seu aprendizado (Dantas, 2020, p. 8).

Logo, é importante considerar, que a educação sofre mudanças em suas práticas, a partir das novas experiências trazidas pelas aulas remotas e do uso de ferramentas tecnológicas, que até momento, poucos professores tinham conhecimento e domínio. O que enfatiza Moran (2020b), que estamos num processo de reconstrução das instituições, como um formato de espaço interessante e inspirador. E considera a importante figura do professor como mentor do projeto de vida dos alunos e mediador do conhecimento, destacando:

Também sabemos que as mudanças dependem de políticas públicas educacionais nacionais consensuadas e coerentes, com diretrizes claras e ações para valorização de escolas, gestores, docentes e alunos e adaptadas regional e localmente. Temos avanços, mas são insuficientes. É complicado falar de mudanças na educação em um país com tanta desigualdade em todas as dimensões e com escolas com realidades tão diferentes. Temos escolas públicas e privadas em movimento de transformação mais avançado, muitas com avanços em algumas áreas ou setores e muitas outras em etapas mais iniciais de transformação. (Moran, 2020b, s.p.)

Nesta perspectiva, a pandemia criou outras possibilidades aos professores, fazendo com que muitos procurassem formação para ministrar suas aulas e interagir com os alunos, trazendo a luz, que trabalhar a distância é um processo complexo de criação e produção, como: webaulas, podcast, microaulas, entre outras práticas, que fazem parte das atribuições dos professores EaD, que no momento, são práticas gerais e necessárias para o acesso à educação em tempos de distanciamento social.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA

3.1 Introdução

A metodologia representa e define o caminho a trilhar em uma investigação, delimitando os aspectos mais importantes a serem considerados. De acordo com Menezes et al. (2019) a metodologia deve ser escrita com atenção, por meio dela se encontram e estabelecem os procedimentos e abordagens que serão usados no momento de realização da pesquisa em si. Corroborando com essa perspectiva, Novo (2020), explica que, cria possibilidades. Menezes et al. (2019, p.6) "a metodologia nos possibilita escolher o melhor caminho, tornando o trabalho/estudo mais prático e mais científico, além de resgatar nos alunos o pensar". O autor reconhece que é a partir do conhecimento que se processa as ações do que precisa ser feito e desde uma estruturação, que propicia essa ordem, fazendo com que o investigador consiga delimitar o caminho a seguir e chegar aos seus objetivos (Novo, 2020).

Atualmente, cada aspecto social é objeto de investigações científicas, a comunidade de pesquisadores internacionais e nacionais busca compreender, entender e explicar cientificamente os fatos que envolvem determinado tema, nos aspectos materiais, psicológicos, filosóficos, sociológicos e históricos, vem desenvolvendo fórmulas, instrumentos e estudos que buscam respostas às indagações dos `problemas abordados em cada campo de pesquisa. Nesse sentido, para Escobar et al. (2018) a ciências ganhou prestígio perante a sociedade pelo exato ou acertadas ações de suas explicações que vem permitindo fazer predições e construir meios materiais sobre os seus princípios como nenhuma outra fórmula de interpretação no mundo.

Portanto, a pesquisa busca responder as questões no local, identificando sua natureza e aplicação, que por suposto engloba as verdades e interesses locais na tentativa de gerar a sustentação e embasamento teórico e prático para solucionar as questões levantadas como problema a investigar.

A partir de suas características como a descritiva, quase sempre assume o objetivo de levantamento de dados, nesse aspecto, a forma utilizada neste estudo foi um questionário criado na plataforma *google forms*. Assim, na perspectiva de alcançar os objetivos propostos neste estudo, optou-se pela

pesquisa descritiva. A escolha deu-se por coletar informações mediante questionário para compreender como se desenvolvem as relações laborais na EaD: uma investigação com professores de instituições públicas e privadas, das regiões nordeste e sudeste do Brasil.

Em relação aos critérios metodológicos e os problemas que emergiram no campo da educação foram surgindo as alternativas de abordagens mistas para superar a dicotomia histórica entre os enfoques quantitativos e qualitativos e, para LeDoux (2016) “a metodologia não pode ser vista como amarras que prendem o pesquisador ao método, nem tão pouco como uma camisa de força ou viseira. A metodologia deve ser entendida como mediadora do caminho a ser seguido” (p.86). Logo, ela não deve limitar a criatividade do pesquisador, uma vez que o espaço ou objeto sondado pode designar outras orientações que não podem ser especificadas em um único método escolhido e nesse aspecto, ela permite desenvolver um trabalho minucioso.

Portanto ao utilizar método qualitativo que permitiu compreender a ausência de conhecimento sobre um acontecimento, nesse caso as relações laborais que se desenvolvem nos cursos EaD, além de inteirar-se sobre as nuances inacessíveis de encontrar por meio de métodos quantitativos. Fato que leva a compreender que se pode usar tantos métodos quantos sejam necessários para obtenção de fidedignidade dos resultados. Assim, escolheu-se a pesquisa quali-quantitativa: tendo em vista que inclui um conjunto de métodos, abordagens, técnicas e instrumentos de coleta de dados.

O método misto engloba a natureza e as estratégias para a coleta de dados. Assim, a opção pela triangulação é concomitante, já que a integração ou junção dos dados podem ocorrer na construção do instrumento de coleta simultânea, na análise ou na interpretação dos respectivos dados. Paranhos et al. (2016), explica que a independência das estratégias escolhidas deve estar consonante de forma harmônica entre os métodos qualitativos e quantitativos. Ao utilizar-se o método misto, buscou-se legitimar a análise dos dados coletados, fortalecendo os resultados encontrados, ao acender à oportunidade de comparações quantitativas e qualitativas dos resultados da pesquisa. Portanto, esta combinação dos métodos qualitativo e quantitativo, permitiu ao autor analisar de forma alternada e ou concomitante os dados obtidos com o

questionário, e oportunizou uma maior fidedignidade nas análises, apoiando, nesse sentido, a finalidade de responder aos questionamentos levantados neste estudo.

Portanto, o paradigma pragmático desta pesquisa segue o modelo método misto, que permite aproximação, intersubjetividade e transferibilidade, pertinentes na pesquisa em ciências sociais. Fundamentado em pesquisas que integram os métodos mistos, para Augusto (2014), inclui os questionamentos epistemológicos, ontológicos, o estudo de valores e a metodologia flexível, uma vez que concilia o uso dos métodos qualitativo e quantitativo. Nesta pesquisa, uso do modelo misto quali-quantitativo, permitiu alcançar um resultado fidedigno ao investigar e analisar as relações laborais dos docentes EAD com as instituições que os contratam.

Assim, percebeu-se que a produção científica é processo complexo de diálogo entre o pesquisador com a realidade que é posto em prova, a partir dos objetivos da investigação e instrumentos utilizados para a concretização da pesquisa nos rigores acadêmicos. O que é enfatizado por Pinto (1979), quando considera que o conhecimento é um reflexo da realidade, portanto objetivo e dinâmico, num mundo em evolução permanente, considerando o caráter dialético.

Assim o mesmo autor (1979) destaca o conhecimento como essência lógica:

. . . que exprime a sua realidade, como fato objetivo, é sempre a mesma: é a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra , de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõem à finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tornada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem (Pinto, 1979, p.20).

Esta investigação apresentou-se como um processo de interação entre o pesquisador, o objeto, as ferramentas e instrumentos utilizados por ele, possibilitando a construção de uma pesquisa dentro das exigências acadêmicas, do contexto e relações, abordagens, métodos e técnicas, que fazem parte de todo o processo de escrita, teorias e práticas, que foram contemplados na coleta e análise dos dados até chegar aos resultados e considerações finais.

No contexto, procurou-se analisar, a partir das discussões e do entendimento de que a EaD é uma modalidade de ensino necessária para a educação brasileira. O que despertou no pesquisador um olhar nas relações laborais dos professores da EaD e suas percepções sobre a temática, considerando os diferentes fatores e características que influenciam e limitam as relações de trabalho e subsidia precarização e enfraquecimento, no que se refere ao seu reconhecimento, direitos e vantagens à docência na EaD.

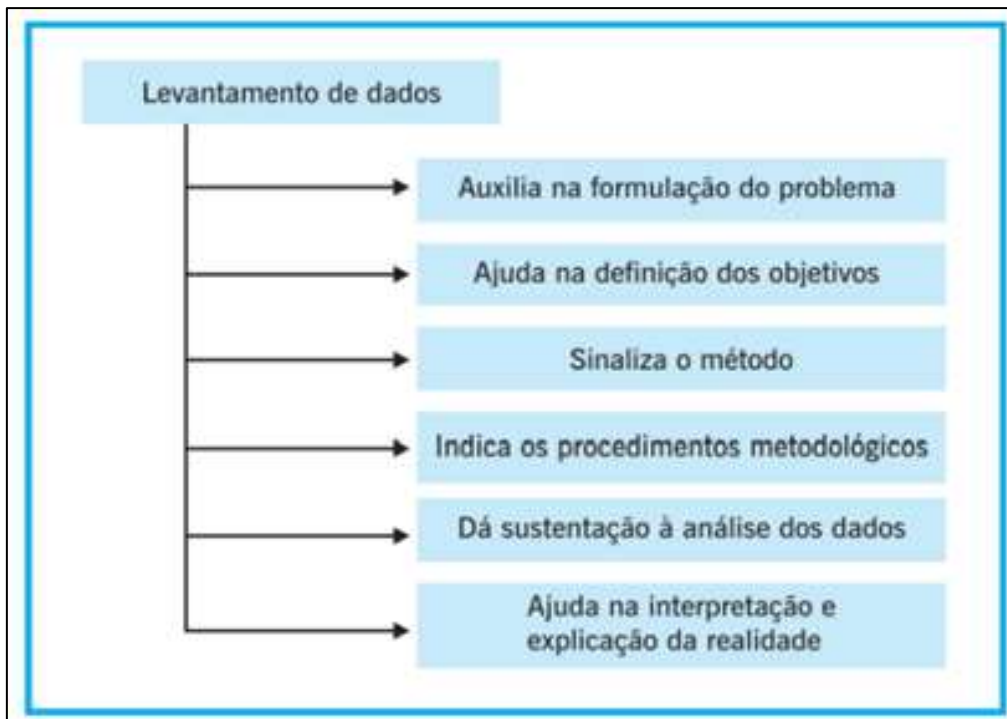
Nesta perspectiva, Pinto (1979), enfatiza o papel da pesquisa, dos métodos e das exigências da consciência do pesquisador:

A pesquisa científica constitui um tema a cuja consideração o homem de ciência, em geral, e o pesquisador, em particular, não podem deixar de se dedicar. Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo do objetivo suscitar, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões deste gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque, conforme mostraremos, este é constitutivo da sua própria realidade individual (Pinto, 1979, p.3).

Dessa forma, o pesquisador procurou analisar, ampliar o olhar e ter mais clareza na execução da pesquisa, a partir do objeto, dos objetivos, do problema e dos procedimentos, que atendam a natureza a ser constituída. O que dá sustentação para as escolhas, como: instrumentos de pesquisa e a análise dos dados. Conforme apresentado na figura 3.1., a seguir:

Figura 3.1.

Relação do levantamento de dados com os elementos de uma pesquisa



Fonte: Zanella (2011, p.50)

Diante das informações, entende-se que, a partir do levantamento de dados, são articulados o problema da pesquisa, os objetivos, o método e a realidade. O que é enfatizado por Zanella (2011, p. 51), que o levantamento de dados retrata: “processo de leitura, o conhecimento das normas de redação científica e das normas de documentação”. Enfatizando, que este processo é estruturado em quatro etapas:

- **Leitura exploratória de reconhecimento**, cujo objetivo é levantar o estado da arte sobre o tema, procurando obter uma visão global do que foi publicado.

- **Leitura seletiva**, feita de modo superficial, com o objetivo de eliminar o dispensável, focando-se no que é de real importância.
- **Leitura crítica ou reflexiva**, em que o investigador penetra no estudo com profundidade.
- **Leitura interpretativa**, que finaliza o estudo, com o julgamento do material pesquisado e com a construção do quadro teórico referencial ou da fundamentação teórica (Zanella, 2011, p. 51).

Assim, ao iniciar a investigação, o pesquisador procurou construir sob as leituras, suas experiências profissionais e dos referenciais teóricos, um desenho que formulasse o problema e os objetivos da pesquisa até a metodologia a ser desenvolvida, a partir das concepções e percepções trazidas pelo pesquisador, suas vivências, questionamentos e dados coletados. O que vai ao encontro de Koche (2011), quando enfatiza que o homem ao não assumir uma posição passiva e não participativa. Controla os acontecimentos, nesse aspecto, ele melhora o uso da razão sistematizando de maneira crítica sua função de descobrir, perscrutar e compreender os fatos explicando e dominando-o. Além disso, ainda ressalta que a ciência tem uma forma de ver, pensar e interpretar a natureza, Koche (2011). Assim, ao investigar as relações de trabalho na EaD, foi possível desvelar e compreender os fatores que fazem do trabalho docente um processo fragmentado e precarizado. O que é enfatizado por Pinto (1979, p. 8):

. . . é imprescindível ao cientista, e ao investigador em particular, estar preparado para o seu trabalho pela posse de uma teoria geral da pesquisa científica; e em segundo lugar, a compreensão de que tal teoria só pode ser elaborada validamente se encontramos o ponto de partida, objetivamente seguro, que sirva de origem para uma cadeia de raciocínios indubitáveis que nos encaminhe no desenvolvimento das proposições intermediárias, exigidas pela construção do saber científico, até as conclusões no âmbito universal.

O mesmo autor (1979), enfatiza a importância do pensamento filosófico na construção da pesquisa, dos procedimentos e finalidades, se localiza desde a compreensão filosófica do significado do saber “humano de sua fonte, função, procedimentos e finalidades - e de seu efeito” (Pinto, 1979, p. 08), que segundo o autor,

. . . se manifesta em duas grandes ordens de realizações: de um lado na criação de um mundo de verdades, constituídos de ideias abstratas, reflexos legítimos da realidade, e de outro, na criação do próprio ser do homem em geral, e do pesquisador, enquanto trabalhador, em particular (Pinto, 1979, p. 8).

Neste sentido, essa investigação objetivou analisar as relações laborais na perspectiva dos professores EaD e nos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. O que vai ao encontro das considerações de Koche (2011), quando enfatiza o papel da ciência como parte da realidade, e salienta que ela pode ser percebida desde a visão científica de forma desorganizada, subdividida como acontece em uma visão abstrata, imaterial e ao juízo da maioria das pessoas, porém vista desde um enfoque criterioso e instrutivo, se torna guia de um começo que explica, aclara e busca propiciar o entendimento e assimilação do tipo de vínculo, ou relação estabelecida entre os acontecimentos unindo e criando uma visão unificadora do mundo. Para o autor,

. . . o conhecimento científico é expresso sob a forma de enunciados que explicam as condições que determinam a ocorrência dos fatos e dos fenômenos relacionados a um problema, tornando claros os esquemas e sistemas de dependência que existem entre suas propriedades (Koche, 2011, p. 29).

Assim, a EaD possibilita diferentes práticas pedagógicas de forma síncrona e assíncrona, em diferentes espaços virtuais interativos, que viabiliza conhecimento e uma postura crítica e reflexiva do processo formativo dos indivíduos. Sob essa perspectiva, buscou tratar as relações laborais no viés

sociológico que se voltam aos acordos trabalhistas bem como as relações interpessoais e profissionais dos docentes da EaD.

Neste contexto, André (2001), expõe alguns questionamentos que auxiliaram na formulação do problema, na definição dos objetivos e nos procedimentos metodológicos:

- a) O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? São questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos.
- b) Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos.
- c) Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados? São questões voltadas aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em situações que focalizam problemáticas locais quanto nas que abordam um grande número de observações (André, 2001, p. 55).

Com relação ao espírito científico, Kauark et al. (2010, pp. 23-24), ressaltam a postura do pesquisador: “que busca soluções sérias, com métodos adequados, para o problema que enfrenta. Esta atitude não é inata nas pessoas, devendo ser aprendida”. Isso quer dizer, que construímos uma mente crítica e investigativa, pois: “criticar é julgar, discernir, distinguir, analisar melhor para poder avaliar os elementos componentes da questão. O crítico só admite o que é suscetível à prova”.

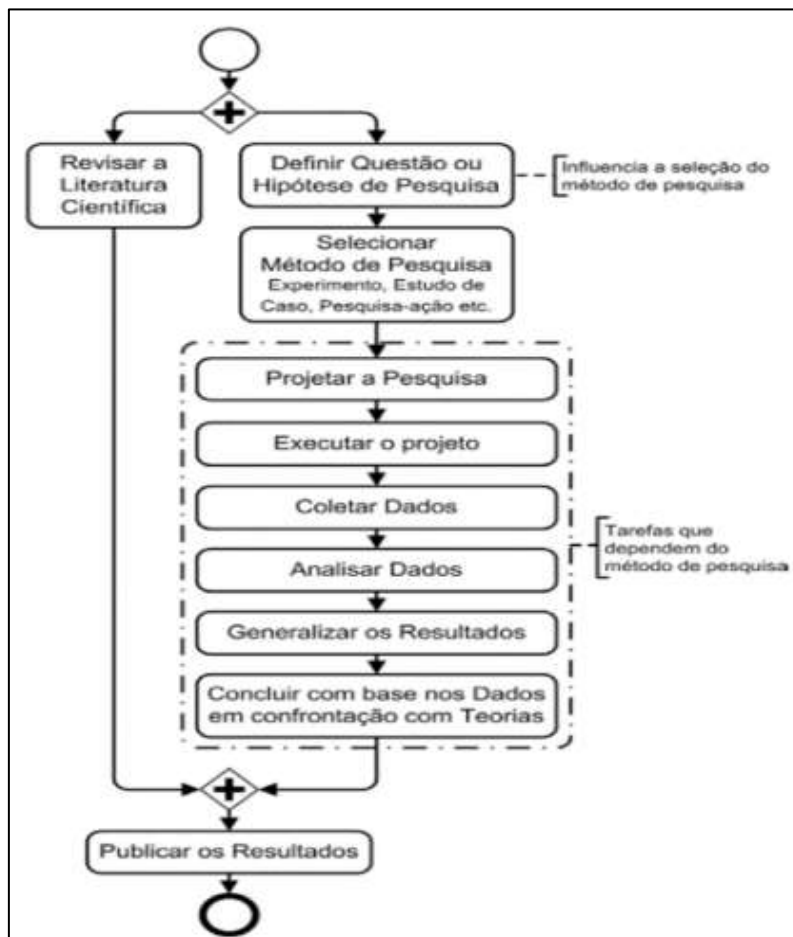
Os autores (2010), afirmam que a pesquisa é sinônimo de busca ou procura por alguma coisa e enfatiza, além disso destacam que a ciência tenta encontrar respostas a partir dos problemas e por meio da pesquisa é por suposto a busca científica de respostas a “solução a um problema que alguém queira saber a resposta” (p. 10). Desse modo, “não se deve dizer que se faz ciência, mas que se produz ciência através de uma pesquisa. Pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento” (Kauark et al., 2010, p. 24).

Os autores (2010) considera importante o conhecimento dos modelos e métodos de pesquisa científica existentes, ou seja, a metodologia da pesquisa científica, que segundo eles, tem origem na necessidade de definição dos instrumentos e procedimentos que um pesquisador precisa utilizar no planejamento da sua pesquisa. E enfatizam que: “o tipo de pesquisa categoriza a pesquisa na sua forma metodológica de estratégias investigativas. Mas é preciso que o pesquisador saiba usar os instrumentos adequados para encontrar respostas ao problema que ele tenha levantado” (Kauark et al., 2010, p. 25).

Desse modo, a pesquisa se fundamenta, a partir das escolhas assertivas do pesquisador, a partir dos objetivos, referenciais teóricos, tipo de pesquisa (sua natureza) e dos procedimentos que são apresentados na figura 3.2., a seguir:

Figura 3.2.

Processo de pesquisa científica



Fonte: Filippo et al. (2011, p.382)

No percurso, Marconi e Lakatos (2003), destacam que a pesquisa científica tem a intenção de buscar pelo encadeamento entre os dados coletados

e a teoria, a produção do conhecimento científico, a partir dos objetivos propostos pela pesquisa com a metodologia utilizada pelo pesquisador.

Assim, ao se estudar o conceito de *Metodologia* sob os diversos olhares e significados, optou-se pela definição de Fonseca (2002) apud Gerhardt e Silveira (2009), que a metodologia, etimologicamente é uma relação de dois vocábulos gregos:

Methodos significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica (Gerhardt & Silveira, 2009, p.12).

No contexto, a metodologia é o estudo, a sistematização das ferramentas metodológicas, descrição do percurso metodológico, utilizadas para uma investigação. Está além dos procedimentos, dos métodos e técnicas, abrangendo a escolha teórica, o objeto de pesquisa e os objetivos da pesquisa. O que vai ao encontro dos estudos de Minayo (2007), sobre a amplitude e a dimensão da metodologia.

. . . a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (Minayo, 2007, p. 44).

A metodologia constitui-se em uma organização sistemática dos instrumentos que serão utilizados ao longo do caminho. Optou-se por seguir a orientação da obra de base, o *Manual Básico para a Realização de Teses e Trabalhos de Investigação*, proposta pela FUNIBER, realizado sob a coordenação do diretor do doutorado, Pantoja (2015), procurando responder ao mesmo tempo às necessidades de realização de uma investigação específica da área das Ciências Humanas e Sociais, como é o caso da Educação.

Dessa forma, o método de investigação, é um procedimento objetivo e específico que norteia o trabalho do pesquisador na realização de pesquisas científicas. O que é enfatizado por Filippo et al. (2011), que definem o método como:

. . . um conjunto organizado de procedimentos a serem seguidos de forma sistemática que orientam o pesquisador na realização de uma pesquisa científica. O uso de um método está associado a perspectivas filosóficas, técnicas, tipos de dados, protocolos e boas práticas. Na área de Sistemas Colaborativos, são empregados diversos métodos de pesquisa científica, tais como experimento, estudo de caso e pesquisa-ação (Filippo et al., 2011, p. 385).

Assim, o método direciona o pesquisador aos caminhos e perspectivas, a partir dos objetivos e do objeto de pesquisa, bem como a quantidade de informações existentes. O método é o processo que se utiliza para atingir uma determinada finalidade, ou seja, para se chegar aos objetivos propostos.

Neste sentido, a escolha metodológica envolve reflexão e conhecimentos teóricos sobre os métodos lógicos e científicos que atendam aos objetivos e ao escopo da pesquisa. Logo, este capítulo apresenta os pressupostos metodológicos que fundamentam e delineiam esta pesquisa sobre as relações laborais dos professores da EaD, enfatizando a precarização e a fragmentação do trabalho docente nesta modalidade.

3.2. Tipo de pesquisa

A partir da análise metodológica, percebeu-se a viabilidade de se analisar a natureza educacional e social, levando em consideração os professores da EaD e do ensino presencial, o que necessitou de um olhar qualitativo, ou seja, suas percepções frente às vivências em instituições de ensino público e privado, a frequência (quantitativamente), que ocorrem nos diversos fatores que influenciam e limitam as relações laborais na EaD.

Na presente investigação considerou-se apropriado a utilização do método quali-quantitativo ou misto: o qualitativo específico da pesquisa compreensiva, descritiva e analítica, associado ao método quantitativo para o estudo das variáveis. O que constitui de um suporte das inferências e interpretações qualitativas, bem como das análises e discussões dos dados levantados quantitativamente, que se entrelaçam, a partir dos referenciais teóricos e dos objetivos da investigação.

Rangel et al. (2018), consideram que procedimentos quali-quantitativos incorporam:

. . . as análises qualitativas e as quantitativas, associadas e intercomplementares nas interpretações e argumentos que se formulam sobre os achados da investigação, o que significa que as quantidades, ou frequências, ou correlações de causa-efeito, ou resultados de experimentos podem dar suporte às análises interpretativas e à construção de argumentos (Rangel et al., 2018, p.10).

Dessa forma, foram analisadas estatisticamente o gênero dominante entre os professores participantes, estado civil, tempo de serviço, jornada de trabalho, modalidade em que atua, grau de escolaridade, quantidade de alunos que acompanha, nível de conhecimento em informática, como avaliam as modalidades (EaD e presencial), relações de trabalho, condições de trabalho, recursos tecnológicos, formação continuada, demandas de trabalho e pessoais, entre outros fatores que compreendem as relações de trabalho na EaD.

Segundo Rangel et al. (2018, p.10), afirmam que a eficácia dos métodos qualitativos e quantitativos e a intercomplementaridade:

. . . na observação de que, tanto o tratamento qualitativo, como o quantitativo são satisfatórios em pesquisa, sem prejuízo da eficácia do encaminhamento metodológico, assim como podem ser usados, de modo associado e recorrente, em diversas metodologias de análise, a exemplo da análise de conteúdo, análise do discurso, análise documental e investigações empíricas e etnográficas, aplicando-se, também, em conjunto, a diversas formas e instrumentos de levantamento de dados, a exemplo de questionários, entrevistas, observações de campo e outros.

Neste sentido, as abordagens qualitativas, conforme enfatiza Moreira (2005), é um movimento que se preocupa com a compreensão dos fenômenos sociais através da participação na vida dos atores pesquisados. Complementarmente, Bogdan e Biklen (1994), ressaltaram que este tipo de abordagem se apoia no entendimento das pessoas, nas experiências de mundo, na heterogeneidade e subjetividade humana, formando múltiplas realidades a serem interpretadas.

Dessa forma, os estudos qualitativos se configuram, segundo Ludke e André (1986), por cinco características básicas: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos, 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) A análise dos dados tende a seguir um produto indutivo.

Para os autores, essa abordagem apresenta-se como a melhor estratégia de manipular e processar informações, transformando os dados brutos em resultados significativos para a ação ou transformação de um objeto, indivíduo ou contexto. Partindo-se, do raciocínio dedutivo, da lógica, do mensurável e das experiências humanas.

Quanto às abordagens quantitativas, são utilizadas para coletas de médio e grande porte em quantidade de informações, que necessitam de uma análise de variáveis. O que é destacado por Fonseca (2002, p. 20), que diferente da pesquisa qualitativa:

. . . os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.

O mesmo autor (2002, p. 20), afirma que a pesquisa quantitativa: “recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

Zanella (2011) retrata a pesquisa quantitativa como procura e quantificar estatisticamente, ressaltando: “no estudo quantitativo, por sua vez, o pesquisador parte de um plano preestabelecido com hipóteses e variáveis claramente definidas” (Zanella, 2011, p. 35).

Assim, ao analisar as relações de trabalho dos professores da EaD, como fundamentos para o alcance dos objetivos, esta pesquisa procurou por meio da aplicação de um questionário, analisar as características, ações e implicações que delimitam as relações laborais na EaD

Tabela 3.1.
Comparativo entre quali-quantitativo

Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa
Focaliza uma quantidade pequena de conceitos.	Tenta compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos.
Inicia com ideias preconcebidas do modo pelo qual os conceitos são relacionados.	Possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador.
Utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta dos dados.	Coleta dados sem instrumentos formais e estruturados.
Coleta os dados mediante condições de controle.	Não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade.
Enfatiza a objetividade, na coleta e análise dos dados.	Enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências.
Analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos.	Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

Fonte: Adaptado de (Gerhardt & Silveira, 2009)

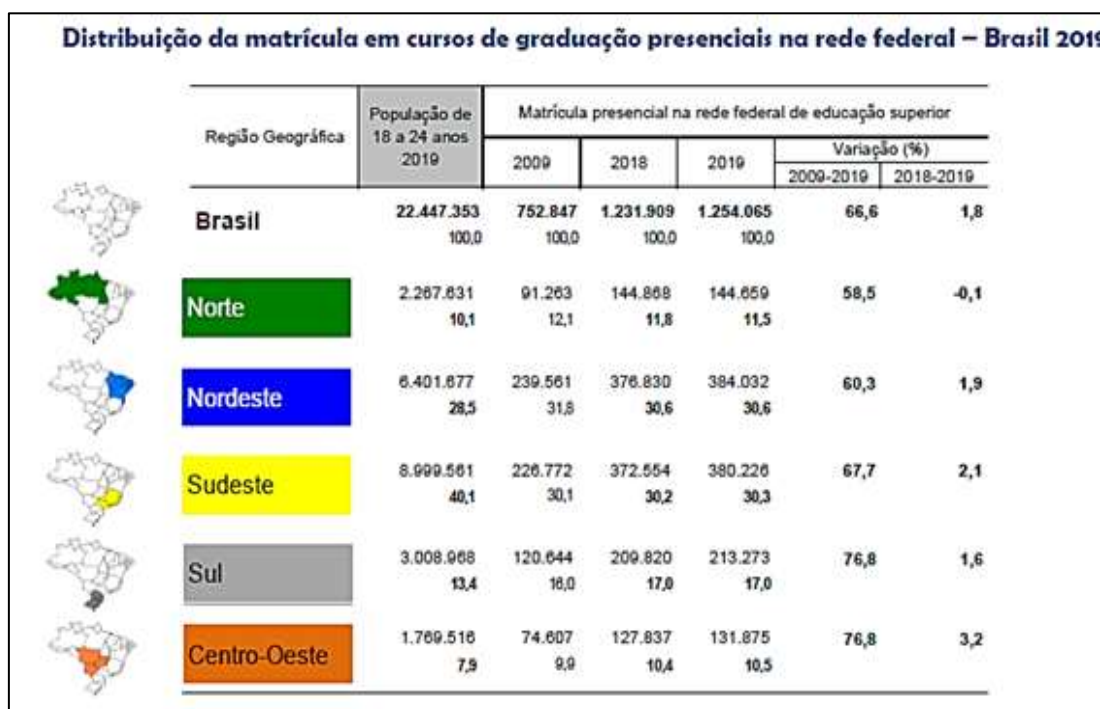
3.3. População e amostra

Participaram dessa pesquisa, 300 professores oriundos de instituições públicas e privadas, que atuam na educação básica e superior, das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. Considerando-se os objetivos propostos, tipo de pesquisa e abordagens, imprescindíveis para selecionar a população e descrever quem são os sujeitos da pesquisa, enfatizando duas importantes regiões do Brasil.

Neste contexto, utilizou-se a técnica da amostra não probabilística, para atender as especificidades da investigação com a intenção de investigar as relações laborais dos professores que trabalham na EaD, contrastando com os docentes do ensino presencial. Cabe explicar que as regiões escolhidas pelo pesquisador, foram consideradas, a partir do Censo da Educação Superior - 2019 (2020), quando apontou em um estudo comparativo a distribuição das matrículas em cursos de graduação na rede federal, destacando as regiões nordeste e sudeste como territórios que mais matricularam alunos no ensino superior em 2019, tendo como referência a rede federal, conforme é apresentado na figura 3.3.

Figura 3.3.

Distribuição da matrícula em cursos de graduação presenciais na rede federal - Brasil 2019.



Fonte: Censo EAD.BR (2018, p.23)

No percurso, o primeiro contato foi por intermédio dos coordenadores de cursos e secretarias das instituições de ensino, que espontaneamente se dispuseram a contribuir, por meio de contatos entre a diretora de tese e o doutorando, explicando a investigação juntamente com o consentimento informado para aprovação. Cabe aclarar que o objeto de pesquisa são os professores e não as instituições de ensino e, portanto, não se necessitou da carta de anuência para uso de imagem, devido à Lei de preservação de dados. Sendo assim, a pesquisa conta com os seguintes indicadores que tratam de: instituição pública, privada ou ambas, seguido dos estados a que pertencem os respondentes. (Ver tabela 3.2.).

Tabela 3.2.

Número de instituições e professores participantes por estado

Estado dos participantes	Instituições públicas N. de professores	Instituições privadas N. de professores	Ambas as instituições N. de professores
São Paulo	18	12	-
Minas Gerais	18	9	6
Rio de Janeiro	16	9	3
Espírito Santo	10	14	-
Bahia	13	16	4
Sergipe	5	7	-
Alagoas	6	5	-
Pernambuco	14	9	1
Paraíba	15	16	-
Rio Grande do Norte	15	12	2
Ceará	6	7	-
Piauí	6	3	2
Maranhão	11	10	-
Total	153	129	18

No percurso, foram convidados professores de diferentes cursos de educação básica e superior, considerando os critérios da inclusão e exclusão, através do acesso aos e-mails, em sites institucionais que oferecem contatos ao corpo docente, redes sociais, contatos telefônicos, entre outros meios de comunicação. O que possibilitou a pesquisa, as diferentes formas de contratação dos professores, por falta de legislação e fiscalização com relação aos direitos trabalhistas, saúde e bem-estar dos trabalhadores, nos diferentes níveis e redes

de ensino. Portanto, essa pesquisa considera adequada a percepção dos professores, como fonte de análise e conhecimento do objeto pesquisado, por levar em consideração a falta de políticas públicas que regule as relações e condições de trabalho na EaD.

Outro fator considerado na escolha das regiões, foi o Censo da ABED (2018), onde se destaca o número de matrículas em cursos da EaD, principalmente nas regiões sudeste com o maior número e respectivamente a região nordeste. Conforme figura 3.4., a seguir:

Figura 3.4.

Matrículas em cursos de EaD no Brasil, por região, de acordo com o Censo da Educação Superior 2017.

Região	Matrículas				% das instituições
	Total	% do total	EAD	% do total	
Norte	673.777	8,13%	200.061	11,39%	6%
Nordeste	1.746.656	21,08%	299.408	17,04%	19%
Sudeste	3.705.394	44,72%	702.319	39,98%	41%
Sul	1.388.211	16,75%	389.926	22,20%	23%
Centro-Oeste	772.300	9,32%	164.943	9,39%	11%
Total	8.286.338	100%	1.756.657	100%	100%

Fonte: Censo EAD.BR (2018, p.15)

Quanto ao sujeito da pesquisa, centrou-se em professores que atuam em instituições públicas e privadas, de educação básica e/ou superior, nas modalidades EaD e presencial. A forma de contato com esses professores se deu por intermédio das secretarias e departamentos de educação, coordenadores de cursos e sites institucionais que disponibilizaram os correios eletrônicos dos docentes e de outros profissionais que foram contatados; facilitando, assim, as relações entre pesquisador e os professores respondentes. Procurou-se também contatos através das redes sociais, visitas às instituições próximas à localidade do pesquisador e contatos telefônicos, convidando-os a participar desta investigação.

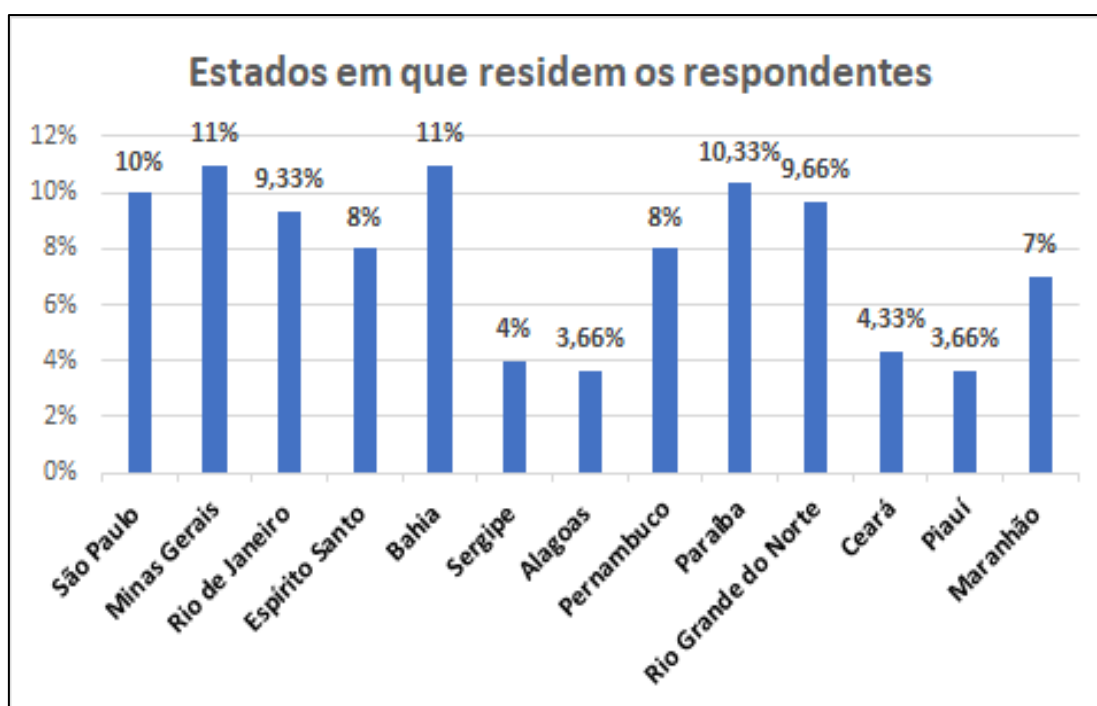
Por ser uma amostra com abrangência territorial significativa, no primeiro momento, adotou-se o envio de uma carta convite da orientadora de tese e do doutorando, explicando o projeto e os objetivos da pesquisa.

Através desse primeiro contato foram encaminhados desde as instituições os meios de contato com os professores que foram: correios eletrônicos, mensagens via WhatsApp, redes sociais e videoconferências, com orientações sobre a pesquisa e posteriormente, link do questionário e consentimento livre e esclarecido para todos os participantes.

Nesta perspectiva considerou o percentual de professores respondentes por Estado e região. (Ver figura 3.5.)

Figura 3.5.

Estados de residência dos respondentes



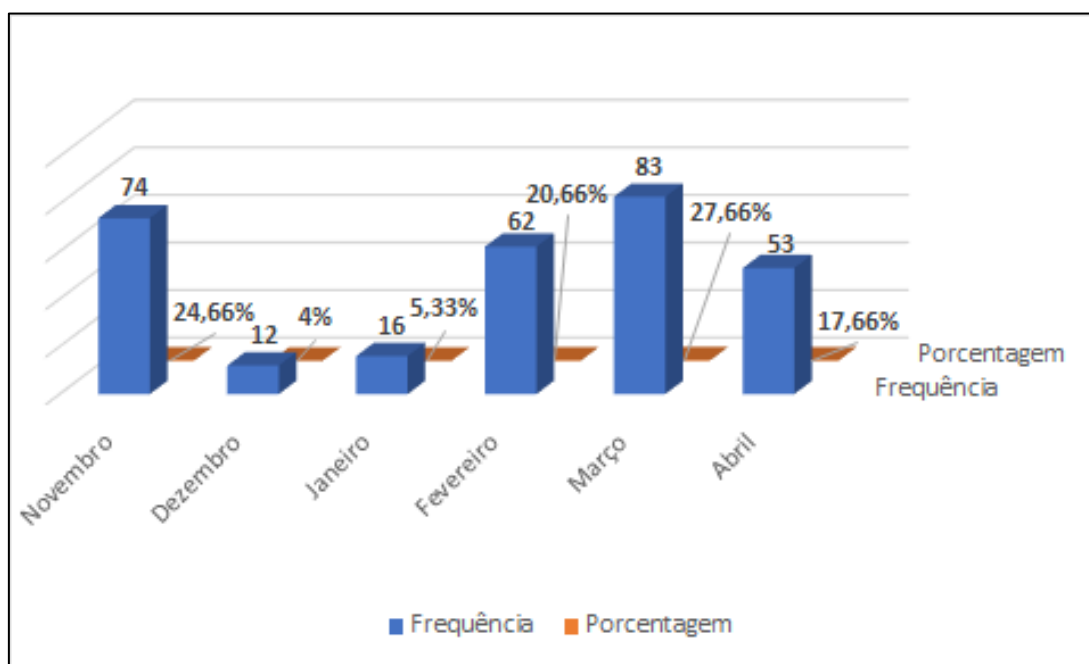
Diante dos dados, percebeu-se que o maior número de participantes se encontra nos estados: Minas Gerais e Bahia, respectivamente os estados da Paraíba e São Paulo. No recorte, encontram-se as cidades dos respondentes: São Paulo/SP (capital), Belo Horizonte/MG, Itajubá/MG, São João Del Rei/MG, Rio de Janeiro/RJ, Resende/RJ, Vitória/ES, Salvador/BA, Aracaju/SE, Propriá/SE, Maceió/AL, Jaboatão/PE, Recife/PE, João Pessoa/PB, Natal/RN, Caucaia/CE, Fortaleza/CE, Teresina/PI e São Luís/MA. O recorte se deu, pelos

convites realizados no território da pesquisa e que houve devolutivas por parte dos convidados.

No percurso, procurou-se atender a população pesquisada, dando todas as orientações necessárias aos convidados para que ficasse claro os objetivos da pesquisa e o preenchimento do questionário. O que gerou um período maior de coleta, que seguiu entre os meses de novembro de 2019 a abril de 2020. Conforme figura 3.6., a seguir:

Figura 3.6.

Acompanhamento - coleta de dados



Diante dos dados apresentados, verificou-se que dezembro e janeiro foram os meses em que houve menos respostas, levando em consideração a conclusão do ano letivo e férias. Outro ponto considerado na coleta de dados, foi o mês de março que teve início o isolamento social e onde os professores ficaram mais atentos aos correios eletrônicos, porque era um dos canais de acesso oficial às instituições.

3.3.1. Critérios de inclusão

Professores que trabalhavam no ensino EaD e ensino presencial. Foram aceitos professores conteudistas, professores formadores e professores tutores com vínculos em instituições de nível básico ou superior e posteriormente foram convidados professores do ensino presencial para fazer parte da amostra,

contabilizando (158 professores da modalidade EaD), e concomitantemente (53 professores do EaD e o ensino presencial) e (89 professores do ensino presencial), somando 300 professores das regiões sudeste e nordeste do Brasil.

a) Professores que trabalhassem no ensino EaD no ensino básico e superior das regiões sudeste e nordeste do Brasil. b) Para contrastar informações da EaD e ensino presencial, das regiões sudeste e nordeste do Brasil.

3.3.2. Critérios de exclusão

Não foram considerados os professores que não estavam atuando na EaD ou no ensino presencial, no período de coleta de dados: da educação básica e/ou ensino superior, bem como aqueles que não estão trabalhando no território pesquisado, ou seja: em outras regiões do Brasil.

3.4. Variáveis

As variáveis são recursos que auxiliam os pesquisadores no processo de realização de uma tese de doutorado. Nesse sentido, Pantoja (2015, s.p.) sustenta que “por variável entende-se todo símbolo que adota diferentes valores e que está ligado a um fenômeno da realidade estudada” e procura responder às necessidades para a concretização de uma investigação específica da área das Ciências Humanas e Sociais, como é o caso da Educação.

Portanto, variáveis são as características que o investigador pretende estudar em cada elemento pesquisado envolvendo seus dados e valores. E se justifica a escolha de cada variável na medida que viabiliza a compreensão das informações apresentadas pelo grupo de professores participantes, uma vez que o perfil dos participantes exerce influência nas respostas emitidas, já que retrata o ângulo pelo qual este, analisa o trabalho que desenvolve.

No contexto, foram analisadas as variáveis qualitativas que são caracterizadas por não serem numéricas e quantitativas. Dessa forma observar, descrever e analisar os dados levantados com o objetivo compreender as relações laborais dos professores da EaD. Salienta-se que o objeto da pesquisa compreende uma condição social posta em um conjunto e, não em um conjunto de variáveis isoladas que se toleram analisar independentemente do resto.

Tabela 3.3.

Variáveis

Qualitativas	Quantitativas
A percepção dos professores sobre a EaD e as relações de trabalho dos professores da EaD.	Percepção sobre EaD: frequência e porcentagem de respondentes sobre: como avaliam as modalidades (Adequado e Inadequado). Relações de trabalho na EaD: percentual de respondentes que avaliaram as relações laborais na EaD.
Condições de trabalho na EaD e a satisfação do docente EaD e implicações à docência.	Condições de trabalho na EaD - percentual de respondentes que avaliaram as condições de trabalho na EaD.
Necessidade de formação continuada no contexto da EaD.	Necessidade de formação continuada: percentual de respondentes por indicadores (sempre, quase sempre, raramente e nunca).
As instituições oportunizam formação continuada no contexto da EaD.	As instituições oportunizam formação continuada: percentagem de respondentes que consideram oportunizados por formação continuada, a partir dos indicadores (sempre, quase sempre, raramente e nunca).
Demandas de trabalho EaD: satisfação do docente EaD e implicações à docência.	Demandas de trabalho: percentagem de respondentes que avaliaram: ●as demandas de trabalho na EaD ●a influência na vida pessoal, a partir dos indicadores (sempre, quase sempre, raramente e nunca)

3.5. Instrumentos de pesquisa

O instrumento de pesquisa adotado por esta investigação foi um questionário criado no *Google Forms*. O que segundo Gil (1999), este instrumento faz levantamento das informações, que podem ser contabilizadas ou aprofundadas qualitativamente e tem por objetivo: coletar fatos, comportamentos, sentimentos, atitudes e outras situações adversas. Ressalta-se que devido a a abrangência geográfica :Nordeste e Sudeste do Brasil.

Gerhardt e Silveira (2009), consideram três operações necessárias quando se trata de instrumentos de pesquisa:

- 1) Conceber um instrumento capaz de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses; por exemplo, um questionário ou um roteiro de entrevistas ou de observações.
- 2) Testar o instrumento antes de utilizá-lo sistematicamente para se assegurar de seu grau de adequação e de precisão.
- 3) Colocá-lo sistematicamente em prática e

proceder assim à coleta de dados pertinentes (Gerhardt & Silveira, 2009, p.56).

Neste sentido, o instrumento de pesquisa está associado às hipóteses e às definições dos dados decorrentes da problemática. O que é complementado por Gil (1999, p.132), que:

a) As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) Deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o nível de informação; c) A pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) A pergunta não deve sugerir respostas; e) As perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Este instrumento de coleta de dados, segundo Gil (1999, p. 128), é uma técnica:

. . . composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Neste contexto, esta investigação contou com a participação de 300 professores convidados, que responderam um questionário, com questões dissertativas e objetivas, criado na plataforma *Google Forms*.

Nas questões objetivas, ressaltaram-se: estado civil, idade, grau de escolaridade, o número de alunos que acompanham, o salário mensal, vínculo empregatício, as horas de trabalho semanal, se a instituição a qual trabalha é pública ou privada, o tempo de serviço, se às demandas de trabalho interferem na vida familiar, que ferramentas tecnológicas utilizam, da formação continuada, dos recursos tecnológicos oferecidos pela instituição e o nível de conhecimento em informática. O que é enfatizado por Filippo et al. (2011), quando ressaltam os objetivos do questionário e mais especificamente as questões fechadas, para os autores, os questionários que se constroem predominantemente com

perguntas fechadas, têm a probabilidade de serem respondidos mais rapidamente que as perguntas abertas. Estes aspectos podem potencializar e possibilitar que

. . . os questionários sejam distribuídos para uma grande quantidade de usuários (uma amostra da população), o que é necessário quando a pesquisa busca a generalização dos resultados obtidos. A desvantagem é que as respostas são dadas em função das opções que o pesquisador espera escutar, e nem sempre captam adequadamente o que o sujeito tem a dizer (Filippo et al., 2011, p.392).

Os mesmos autores (2011), ainda afirmam que as questões abertas dão um outro olhar a pesquisa, como: as percepções, memórias, entre outros fatores, pois estabelece e demonstra a visão do respondente, assim as perguntas abertas de acordo aos autores,

. . . são aquelas em que o respondente formula o próprio texto enunciando o que quiser responder e com a profundidade que achar conveniente. São mais demoradas para serem respondidas e resultam em dados qualitativos que necessitam de análises técnicas como a análise de conteúdo ou análise do discurso; por exemplo, para identificar a recorrência e oposição de ideias (Filippo et al., 2011, p.392).

Portanto, as questões dissertativas retratam as percepções dos respondentes, a partir: das condições de trabalho na EaD em termos da jornada de trabalho, remuneração, plano de carreira e ambientes físicos e virtuais; como avaliam as relações de trabalho com os outros professores e profissionais, na construção e no desenvolvimento das aulas, atividades e outras práticas pedagógicas e educacionais; Como avaliam as modalidades: EaD e ensino presencial; se existe formação de professores e reuniões pedagógicas na instituição a qual trabalham, é um exemplo marcante, seja positivo ou negativo, na EaD ou no ensino presencial.

Qualquer investigação necessita dos instrumentos de pesquisa e nesse ponto, Coelho et al. (2018, p.13) propõe um passo a passo no processo de elaboração do questionário. Iniciando com os objetivos da pesquisa:

1 - Confirme os objetivos da pesquisa e as informações necessárias a serem coletadas antes de planejar o questionário. 2 - Determine os requisitos de dados (métodos de coleta) para alcançar cada objetivo da pesquisa. 3 - Na introdução do questionário, devem-se incluir uma descrição geral do estudo e um termo de consentimento livre e esclarecido.

Os mesmos autores (2018, p.13) seguem o checklist com a elaboração das questões, ressaltando a clareza, ordem lógica e outras disposições:

4 - Em seguida, devem ser expressas com clareza as instruções de resposta ao questionário. 5 - As questões e/ou itens devem seguir uma ordem lógica e encadeada, por exemplo: (i) questões de qualificação ou triagem, (ii) questões introdutórias, (iii) questões principais, (iv) questões psicográficas, (v) questões demográficas e (vi) questões de identificação. 6 - Escolha o texto e a melhor estrutura para cada questão. Verifique o conteúdo individual de cada questão. 7 - Use uma sequência temática ou seções, por exemplo: (i) questões sobre satisfação, (ii) questões atitudinais, (iii) questões socio-bio-demográficas.

Coelho et al. (2018, p.13), consideram o processo gradual das questões e todo o layout do questionário:

Inicie o questionário com as questões ou grupo de questões mais simples, avançando gradualmente em direção às questões ou grupo de questões mais complexas. 8 - Determine o formato e layout final do questionário. Evite elaborar questões com diferentes formatos de mensuração na mesma seção do questionário. 9 - Finalize o questionário com um agradecimento. 10 - Realize um pré-teste.

Para Filippo et al. (2011), afirmam que ao elaborar um questionário, deve-se considerar: clareza, coerência e neutralidade, no sentido de não tendenciar os participantes a uma determinada resposta:

Devem ser evitadas questões ambíguas, baseadas em pressuposições, ou que sejam de natureza pessoal, delicadas ou incômodas. Não devem ser formuladas duas questões numa só (double-barrelled questions). Ao estruturar a sequência de perguntas, uma questão não deve influenciar a resposta às questões seguintes. Em pesquisas de opinião e atitude, recomenda-se que as respostas sejam elaboradas de acordo com uma escala predefinida: escala de Likert, escala de Thurstone, escala de Guttman, diferencial semântico (escala de Osgood), entre outros modelos (Filippo et al., 2011, p. 392).

Diante dos referenciais anteriormente citados, procurou-se elaborar um questionário segundo os objetivos e indagações levantadas sobre as relações laborais dos professores da EaD, a partir de questões objetivas e dissertativas, bem como da fundamentação teórica, que se associa as vivências relatadas pelos respondentes. (*Ver tabela 3.4.*).

Tabela 3.4.

Dados sociodemográficos e as características dos respondentes

Objetivo(s) da Tese	Questões	Fundamentação teórica
Identificar a organização do trabalho docente a partir da polidocência	Idade:	Reis (2013)
	Gênero:	Telles (2014), Mendes (2011)
	Estado civil:	Fernandes, Porto, Almeida e Rocha (2012)
	Jornada de trabalho na EaD:	Veloso e Mill (2018b)
	Jornada de trabalho no ensino presencial:	Ribeiro (2014)
	salário mensal na EaD:	Veloso e Mill (2018b)
	salário mensal no ensino presencial:	Mill (2010)
	Modalidade em que atua:	Mendes (2011), Veloso e Mill (2018a)
	Trabalha em que rede de ensino?	Censo da Educação Superior 2019 (2020)
	Grau de escolaridade:	Moran (2011), Pintoco (2017)
	Quantidade de alunos que acompanha na EaD:	Machado e Teruya (2009)
	Quantidade de alunos que acompanha no ensino presencial:	Pintoco (2017)
	Tempo de serviço na EaD:	Mill (2006), Veloso e Mill (2018a)
	Tempo de serviço no ensino presencial	Sbrissia e Kogut (2015)

Dessa forma, os dados sociodemográficos, caracterizou o grupo de professores que responderam ao questionário, permitindo analisar os impactos na vida pessoal, social, profissional e suas trajetórias escolares que foram fundamentadas e caracterizaram o grupo de professores que participaram da pesquisa.

E procurou-se analisar a frequência de idade dos respondentes, estado civil, um comparativo entre a jornada de trabalho na EaD e no presencial, as contradições de remuneração entre as modalidades, o número de alunos acompanhados por um professor na sala de aula ou virtualmente e o tempo de serviço dos respondentes em cada modalidade, considerando os benefícios e o próprio plano de carreira que cada uma proporciona aos professores para a sua estabilidade, enquanto profissionais da educação.

Nos dados sociodemográficos também foram considerados a presença feminina marcante nesta categoria, o grau de escolaridade como uma característica de formação continuada, o salário mensal como um reconhecimento e o tempo de serviço como estabilidade (principalmente no sistema público). O que faz desses dados relevantes para a pesquisa, sobretudo quando se faz um comparativo entre os gêneros e as modalidades, o que poderá ser visualizado no capítulo a seguir.

Outro fator necessário para a discussão na EaD, é o conhecimento em informática para os professores, como essencial na interação e nos processos de ensino e aprendizagem, ensino remoto (pandemia), bem como nas práticas inovadoras. O que é destacado por Moran (2020b), quando apresenta o conceito de personalização onde a aprendizagem é adaptada aos ritmos de cada aluno, em diferentes linguagens e tecnologias. E é reforçado por Santos e Campos e Marihama (2020) quando analisaram as competências tecnológicas e os professores da EaD.

Respectivamente, são apresentadas as percepções dos professores, a partir de suas experiências com a EaD e o ensino presencial. Conforme tabela 3.5. a seguir:

Tabela 3.5.

Dados da pesquisa - percepções dos respondentes

Objetivos da Tese	Questões	Fundamentação teórica
Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.	Nível de conhecimento em informática:	Almeida (2010), Marihama (2020)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.	Como você avalia a modalidade EaD?	Alonso (2010); Dalla Nora, Accorsi, Burin, Isaia e Carvalho (2018); Gouvêa e Cesar (2009) Souza, Silva e Belém (2020) Carmo e Franco (2019)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.	Como você avalia a modalidade presencial?	Schwartzman e Brock (2005)
Contrastar as formas de remuneração dos professores da EaD e o ensino presencial.	Como avalia as relações de trabalho na EaD?	Veloso (2020); Mill (2012) Veloso e Mill (2018b); Santos e Campos e Marihama (2020)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.	Como avalia as relações de trabalho no ensino presencial?	Santos e Campos e Marihama (2020); Marihama; (2020); Cruz (2016)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.	Como avalia as condições de trabalho na EaD?	Veloso e Mill (2020); Censo EAD.BR (2018); Censo da Educação Superior - 2019 (2020); Mill e Santiago (2020); Carboni (2009)
Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.	Sente necessidade de formação continuada?	Junges, Ketzer e Oliveira (2018); Censo da Educação Superior -2019 (2020)
Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.	A instituição em que trabalha (EaD) oportuniza formação continuada?	Veloso (2020); Mill (2010); Veloso (2020)
Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.	Como você avalia a formação continuada na EaD?	Lima, Otsuka, Mill e Lima (2010); Marihama, Zanesco e Santos (2021)

Continua

Continuação

Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.	A instituição em que trabalha (ensino presencial) oportuniza formação continuada?	Marihama (2016); Davis (2013); Santos e Campos e Marihama (2020); Herthal, Gomes, Lauxen e Peranzoni (2010)
Especificar os fatores que dificultam as práticas pedagógicas, a formação continuada e as interações entre professor e alunos na EaD.	Como você avalia a formação continuada no ensino presencial?	Santos e Campos e Marihama (2020); Davis (2013)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.	A instituição em que trabalha disponibiliza recursos tecnológicos?	Moran (2014); Silva e Vieira (2016); Santos (2018); Pavesi e Oliveira (2011); Ribeiro, Timm e Zaro (2007); Silva e Vieira (2016); Souza e Borges (2012); Singh, Oviedo, Pires, Valadão, De-Carli e Segatto (2020)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD.	Quais ferramentas você utiliza em suas aulas e/ou plantões?	Campos, Silva, Chicon, Schuch, Quaresma, Telocken e Antoniazzi (2018); Santos (2011); Silva (2019); Cruz (2009); Marihama (2020); Santos (2020);
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD	As demandas de trabalho da EaD interferem na vida pessoal?	Veloso (2020) Tostes, Albuquerque, Silva e Petterle (2018)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD	As demandas de trabalho do ensino presencial interferem na vida pessoal?	Faria e Rachid (2015); Perrenoud (1999); Jacomini, Gil e de Castro (2018)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD	As demandas pessoais interferem no trabalho da EaD?	Veloso (2020)
Avaliar a percepção dos professores sobre a EaD e as funções assumidas e desenvolvidas na EaD	As demandas interferem no trabalho presencial?	Pizzio e Klein (2015); Forte e Flores (2012); Zanardi (2009); Martins (2020); Rondini, Pedro e Duarte (2020)

Assim, as perguntas exploraram três frentes (dados sociodemográficos, percepções dos professores e recursos tecnológicos) que lançaram olhares visando responder aos objetivos da pesquisa, as convergências e divergências entre a EaD e o ensino presencial, que foram empregadas no questionário, seguindo a atuação de cada professor convidado e emergiram 12 eixos temáticos conforme apresentados anteriormente.

Esse questionário ocupou-se das abordagens quali-quantitativas, que se intercomplementaram ao longo da pesquisa e deram suporte às análises e a construção de argumentos que retrataram o ambiente laboral na EaD, a partir: polidocência, teletrabalho, criação dos materiais impressos com o professor conteudista, material digitais com o design instrucional, atividades síncronas e assíncronas, o acesso ao AVA, interações professor e aluno, aluno e aluno, professor e instituição, entre outros fatores que compõe o fazer do professor.

Logo, é necessário considerar as afirmações de Mill (2010, p. 26), que a “polidocência constitui-se de aspectos contraditórios: a positividade do trabalho coletivo, articulado, interdependente, colaborativo, cooperativo; e a perversidade do trabalho parcelado e fragmentado, que descaracteriza a profissão docente”.

3.6. Análise de dados

Partindo-se das necessidades colocadas a partir da coleta de dados com 300 professores respondentes, procurou-se verificar se as informações reproduziam a realidade e os objetivos da pesquisa.

Nesta perspectiva, Gerhardt e Silveira (2009, p.58), consideram que o primeiro passo da análise de dados é a verificação empírica, ressaltando:

. . . a realidade é sempre mais complexa do que as hipóteses e questões elaboradas pelo pesquisador, e uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros elementos ou outras relações não cogitadas inicialmente. Nesse sentido, a análise das informações tem uma segunda função, a de interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, o pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro.

Após a obtenção dos dados qualitativos, os mesmos foram analisados através da Análise de Conteúdo com a intenção de buscar, analisar e comparar todas as informações que estavam sendo colocadas pelos professores. O que segundo Bardin (2009, p. 20), “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Esse tipo de análise, é conduzida por três fases: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (Bardin, 2009, p.121).

No contexto, seguiu-se as três fases da análise de conteúdo com as questões dissertativas, que foram conduzidas pela seleção das descrições sistemáticas, buscando reinterpretar os dados coletados, as mensagens e informações obtidas sobre o ambiente laboral dos professores EaD.

Na primeira fase, que é a pré-análise, organizou-se o material que deveria ser analisado, cuja finalidade foi sistematizar os conceitos operacionais e opiniões iniciais, favorecendo a obtenção e classificação dos dados, os quais, devidamente examinados aos olhos do referencial, forneceram as informações. Assim, os questionários foram analisados, *levantados em forma de tabela, classificados e agrupados em assuntos, o qual emergiram 12 eixos temáticos, dos quais se articulam entre os dados, ressaltando só nas questões trabalhistas, mas todo o contexto das relações laborais e interpessoais.*

A segunda fase, o de exploração do material, representa o cumprimento das decisões tomadas anteriormente; este foi o momento em que os dados brutos são organizados, identificados e codificados. Nesta fase, a partir da tabela 3.6, foram feitos recortes por questão, separando aquilo que se repetia ao longo das respostas, conectando as respostas aos objetivos da pesquisa, bem como o contexto de trabalho desse profissional. (*Ver tabela 3.6.*)

Tabela 3.6.

Análise das percepções dos professores respondentes

Eixos temáticos	Percepções dos professores
	Respondentes (RE)
Jornada de trabalho	RE04 - Não existe Plano de Carreira, a jornada de trabalho é maior do que a remuneração efetiva, os ambientes físicos não proporcionam suporte virtual adequado
	RE112 - Na EaD você tem muitos trabalhos extras que não estão incorporados ao salário, como: as intervenções no fórum de discussão, que são quilométricas; um suporte maior que você dá ao aluno, pois nesta modalidade é difícil você acompanhar de perto, porque há um número alto de alunos por turma; muitas das vezes, o polo não suporta o número de alunos nos encontros presenciais e o tutor acaba fazendo uma palestra.
	RE283 - um tapa buraco, inclusive, algo de menor valor
	RE190 - normalmente é uma complementação à jornada presencial, por isso torna-se cansativa para o docente. A remuneração ainda está inferior, pois a lógica da EaD é massiva e tradicional, promove a precarização da docência em face ao conteudismo de produção de material didático em massa, descontextualizado e sem interatividade
	RE233 - a educação não pode ser vista como mercadoria. É muito triste ver colegas vendendo disciplinas/ conteúdos prontos e não receberem um preço justo por seu trabalho e não serem reconhecidos como propriedade intelectual
Educação a Distância	RE37 - A modalidade EaD tem uma importante missão social que não é reconhecida por muitos atores da área da educação e é vista como algo inferior e menos qualificado por muitos professores e alunos. O ensino presencial passa por uma profunda crise e a evasão é um dos sintomas dessa crise.
	RE64 - Na EaD a flexibilidade com os horários e espaço e no presencial com as intervenções pontuais do professor.
	RE120 - a EaD acessa regiões do pantanal não assistidas pelo ensino presencial, mas o contato presencial é fundamental.
	RE03 - A qualidade do trabalho do professor está em se fazer presente de alguma forma no processo de aprendizagem de seus alunos, tanto na modalidade presencial quanto à distância. Com material bem elaborado, com atividades diversificadas, pode-se garantir efetividade tanto no presencial quanto na EaD. A questão é o compromisso que se deve ter com a formação do outro, sempre.
	RE130 - acredito que a modalidade EaD será a educação dominante no futuro. Ainda precisando de muitos ajustes, tanto no campo do esclarecimento de que a educação EaD tem valor, quanto a responsabilidade das escolas e faculdades nessa modalidade.
Continua	

Continuação	<p>RE35 - Para o estudar na modalidade EaD é necessário muita disciplina, esforço e técnicas para estudar sozinho. Visto que muitos alunos ainda não adquiriram essa expertise, onde ele precisa buscar as fontes para estudo e recorrer a escola somente para as dúvidas. Diferente do ensino presencial, onde existe um professor orientando todos os dias o que estudar fazendo toda a sua mediação e debate em sala, muitos ainda estão habituados a este modelo de ensino. Mas visando em falta de disponibilidade para frequentar a sala de aula todos os dias o EaD vem para somar como recursos e oportunidade para quem quer estudar, porém não tem tempo para ir à escola todos os dias.</p>
Educação a Distância	<p>RE23 – . . . modelo híbrido, metodologias ativas e com muito comprometimento.</p>
Ensino Presencial	<p>RE30 - No ensino presencial, cada conquista de um aluno é especial. Mas ver aqueles que estão em alguma condição especial, como o autismo, quebrando barreiras, conseguindo socializar e de fato aprender, é especial.</p> <p>RE63 - Quando vi um autista formado por nós, sair da escola e pegar o ônibus sozinho.</p>
Relações de trabalho na EaD?	<p>RE04 - Entre os professores não há relação de compartilhamento de recursos ou atividades, mas a presença dos tutores e de designer instrucional é importante para que as aulas em EaD funcionem e esta equipe funciona bem.</p> <p>RE10 - . . . ainda têm muito o que aprender e precisam de humildade para pedir ajuda quando necessário, muitos encontram-se perdidos e desinteressados.</p> <p>RE17 -. . . sou bem acompanhada por uma orientadora, que da melhor forma possível se empenha para o desenvolvimento qualitativo da formação dos alunos e juntas buscamos melhorias no atendimento aos alunos que estão sob nossos cuidados. Como trabalhamos por área do conhecimento, temos um coordenador por disciplina que é responsável por elaborar as atividades, provas e algumas oficinas e também usando recursos tecnológicos tirar todas as nossas dúvidas para que possamos auxiliar os alunos da melhor forma possível.</p> <p>RE117- o planejamento na EAD é uma das maiores barreiras que encontramos, em muitos momentos falta articulação entre coordenações de curso, professores e tutores (presencial e EAD). O desenvolvimento de atividades atrativas que auxiliem na redução da evasão escolar do ensino a distância é outro desafio.</p> <p>RE128 - As aulas são construídas pelos professores e o tutor só realiza o acompanhamento dos alunos, não havendo nenhuma reavaliação do trabalho e dos materiais.</p> <p>RE141 - . . . seguimos uma cartilha/ um método e o trabalho é bem individualizado, você avalia, o outro professor avalia do jeito dele e não há uma discussão sobre estratégias, práticas, avaliação, entre outros.</p>

Continua

Continuação	<p>RE163 - Não há um contato com os professores conteudistas, tutores e designers instrucionais. Cada profissional tem sua função e trabalha de acordo com o que lhe é solicitado. Vejo que falta um pouco de diálogo para alinhar as formas de avaliar e orientar os alunos no ambiente virtual.</p>
Relações de trabalho na EaD?	<p>RE176 - . . . os professores interagem bastante com os tutores a partir de reuniões frequentes e do envio de mensagens. Mas algumas coisas acordadas na reunião demoram para acontecer, o que atrasa e dificulta o trabalho dos tutores.</p> <p>RE232 - . . . parece um território oblíquo, indefinido e fragmentado. Não existe nenhum tipo de relacionamento entre os professores (parecem lobos solitários). Minha relação é apenas com o coordenador e nada mais.</p> <p>RE264 - Infelizmente, vejo uma desqualificação na EAD, principalmente na compra e venda de materiais, pelos professores conteudistas. Isso quer dizer, que um professor produz e vende para a instituição, para o tutor acompanhar os alunos.</p>
Relações de trabalho no ensino presencial	<p>RE53 - Todos os dias, há momentos denominados como reuniões formativas, onde os professores de todas as disciplinas reúnem para discutir a respeito das metodologias, avaliação, didática e desempenho.</p> <p>RE09- Mal aproveitadas e pouco valorizadas. As instituições deveriam proporcionar ambientes estimulantes para o favorecimento dessas práticas. Isso resultaria em trabalho mais produtivo e satisfação para os envolvidos; mantendo o engajamento.</p> <p>RE102 - um distanciamento maior, e pouca interdisciplinaridade, cada um parece uma ilha na sua disciplina e a parte coletiva da escola e dos trabalhos coletivos não acontecem.</p> <p>RE63 - É precário por conta da falta de interesse em melhorar as práticas pedagógicas.</p> <p>RE147 - No ensino presencial, essa prática é um pouco conturbada, até porque o individualismo contribui muito, fica muito a desejar, sempre acontece práticas, porém sem muito envolvimento de um todo.</p>
Condições de trabalho na EaD	<p>RE135 - No polo, a internet está sempre lenta ou sem acesso e os computadores gastam mais de 5 minutos para logar, isso atrapalha a qualidade do curso e as aulas que são ministradas quinzenalmente.</p> <p>RE135 - . . . os tutores são remunerados como estagiário ou monitores, mas na realidade fazem o trabalho de professor e são licenciados.</p> <p>RE03 - A jornada de trabalho na Universidade Pública é integral e isto favorece um trabalho de qualidade, com os recursos necessários à docência. Penso que as bolsas que remuneram as atividades na modalidade EaD não são condizentes com o trabalho que se tem nem com o tempo que se gasta para garantir atendimento às necessidades dos alunos, ao preparo das aulas e material.</p>

Continua

Continuação

RE292 - Melhorar a remuneração das bolsas, proporcionar mais formação continuada e melhores políticas educacionais para a formação do professor e ênfase problemas de conexão para assistência dos alunos.

RE205 - os ambientes são propícios aos professores, o projeto é excelente, mas a remuneração é baixa, as bolsas atrasam e não há vínculo algum. Encerrada a disciplina, o professor deixa de fazer parte do curso. É necessário constituir corpo docente efetivo na modalidade EAD para que haja vínculo com a modalidade e não apenas uma oportunidade de trabalho temporária que pode e muitas vezes é encarada como um bico.

RE04 - Na EaD, o aspecto negativo é o desrespeito à Propriedade Intelectual do material produzido pelo professor, o qual a qualquer momento pode ser dispensado e ter seu material pedagógico apropriado e utilizado depois por outros professores da mesma Instituição de Ensino. Este caso ocorreu comigo numa Instituição na qual trabalhei e considero ter sofrido abuso intelectual.

Condições de trabalho na EaD

RE62 - Disponho da maioria das tecnologias de que preciso para trabalhar; outras eu providencio, principalmente as que estão disponíveis na internet (aplicativos, redes sociais etc.). Minha jornada de trabalho é justa e adequada às minhas necessidades profissionais. O plano de carreira institucional diferencia a dedicação na EaD e no ensino presencial. Os professores da EaD têm o seu trabalho subvalorizado e pouco compreendido.

RE141 - Na minha disciplina a exigência é maior porque você avalia ortografia, as questões gramaticais e pontuação. Torna-se um trabalho complexo e cansativo porque, são praticamente 300 alunos, respondendo: fórum de discussão, portfólio, chat e outros exercícios. Assim, o trabalho ultrapassa o tempo de descanso, os finais de semana e o lazer. Outra questão, com relação às condições de trabalho, é o número elevado de alunos e a remuneração não condiz com a realidade, ou seja, ganho mais no ensino presencial com menos alunos e trabalhos para casa.

RE81 - Normas trabalhistas e regulamentações específicas que contemplem os diversos aspectos do Ensino a Distância.

RE104 - . . . a 10 anos com os mesmos valores - o último aumento de bolsa foi no mês de 4/2009.

Formação continuada

RE121 - . . . fundamentais para discutirmos as ações pertinentes para um bom desempenho de todos.

RE85 - uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas; que possibilitam uma nova dinâmica escolar.

Continua

Continuação	
As instituições (EaD) oportunizam formação continuada	RE117 - . . . reuniões de forma quinzenal entre coordenação e tutoria que possibilitam o ajuste de ações, e organização do grupo.
	RE239 - Porque é tudo muito fragmentado. Os professores trabalham isolados uns dos outros.
Formação continuada na EaD	RE176 - Tivemos uma capacitação inicial rápida, um curso EAD de 40 horas e reuniões frequentes. Conhecer bem as potencialidades do moodle ajuda, mas como os tutores acabam ficando limitados ao uso da plataforma moodle por decisão da coordenação, cabe ao professor oferecer as diversas ferramentas do moodle para o melhor andamento do curso.
	R241 - A capacitação não atende às necessidades dos professores, porque é bem técnico. não existe discussões a respeito das práticas e do dia a dia da EaD.
	RE270 - por não ter um corpo docente consolidado na EaD, mas flutuante, por conta da falta de consolidação das contratações, acaba que o professor conteudista e contratado por um prazo determinado, para criar o material, e logo essa função não existe mais. Ficando apenas o tutor naquele curso que está sendo ofertado. Portanto, se não há corpo docente, não existe nenhum tipo de formação a não ser aquelas orientações iniciais.
	RE294 - A faculdade é regida por freiras que apoiam os estudos e a formação continuada. Sempre falam nas reuniões de professores atualizados e inspiradores. Incentivam e dão todo o apoio logístico para que a coordenadora faça o planejamento semanal da reunião e sente com todos os professores do ensino presencial e EAD. Existem momentos em que estão todos os professores, hora são divididos entre presencial e EAD para resolverem suas peculiaridades. Posso dizer que me sinto parte dessa faculdade do interior do Ceará.
As instituições (ensino presencial) oportunizam formação continuada	RE28 - Na modalidade presencial, existem os planejamentos coletivos e as reuniões pedagógicas.
	RE140 - Na instituição onde leciono, as reuniões são semanais, temos também 01 reunião quinzenal por área do conhecimento e 01 reunião quinzenal individualmente. Isso no ensino presencial.
	RE294 - é muito prazeroso quando você trabalha em uma instituição que integra os professores e possibilita formação e diálogo entre os professores e a gestão. Oportunizando momentos de discussões sobre as práticas pedagógicas no ensino presencial e a distância, como palestras, seminários e outros tipos de estudos.
	RE298 - As reuniões pedagógicas na escola em que trabalho, não representa nada aos professores, apenas um tempo jogado fora, pois vemos que a própria supervisora não dá nenhum crédito e essa obrigação faz com que as reuniões pedagógicas sejam burocráticas, vazias de conteúdo e desmotivadora aos professores.
Continua	

Continuação

Formação continuada no ensino presencial	<p>RE216 - . . . boas, no entanto falta um pouco mais de ação, de prática, normalmente é em forma de palestra, o que em algumas vezes não prende a atenção, fica massante e perde-se o foco.</p> <p>RE68 - existem IES que estão investindo em cursos, laboratórios e estrutura de forma geral. Mas, estão esquecendo do professor na minha opinião. Hoje aqui em BH já existe IES que no ensino EAD tem "robô" fazendo a parte que é do professor. Ou seja, a automação encontra-se aos poucos invadindo o espaço pedagógico. Isso no meu ponto de vista é grave.</p> <p>RE07 - Há diariamente um diálogo com os professores de outras áreas do conhecimento na troca de experiências e também nas reuniões pedagógicas semanalmente.</p> <p>RE06 - No ensino presencial as reuniões pedagógicas são mais frequentes e a relação entre os professores torna-se mais frequentes e melhores havendo discussões e reflexões.</p>
As instituições disponibilizam recursos tecnológicos	<p>RE100 - não há recursos físicos (computadores) suficientes para atender todos os alunos de uma só vez, o que gera a necessidade de encontros presenciais mais frequentes.</p> <p>RE162 - Preciso sempre levar meu computador, datashow e caixa de som, para o polo. Não há manutenção nos equipamentos e isso atrapalha a qualidade das aulas.</p> <p>RE10 - Logo quando comecei a atuar nessa escola de ensino híbrido as coisas não funcionavam muito bem e por um erro da secretaria acadêmica todas as notas dos alunos, de todas as disciplinas foram perdidas no sistema. Pouco podia se fazer, alguns professores já não atuavam mais na instituição. Este fato foi bastante desmotivador, todos ficaram sabendo do fato e a escola perdeu muitos alunos na época.</p> <p>RE06 - ocorrem muitos problemas com as plataformas, e os alunos ficam alucinados tentando acessar, e assim muitas vezes incomodam o professor, sendo que o problema só pode ser resolvido pelo TI.</p>

A terceira fase foi a parte de interpretação e compreende o tratamento dos resultados, inferências e consiste em captar os conteúdos aparentes, latentes evidentes, claros ou não, contidos em todo o material coletado pelo questionário. A análise foi assim efetuada através da interpretação dos dados obtidos pelos professores e dos referenciais teóricos que estão presentes no capítulo a seguir.

Nesta perspectiva, os dados emergiram diferentes experiências dos professores que enriqueceram a pesquisa, levando em consideração às interações com os alunos, professores e instituições, as práticas no AVA e com os materiais produzidos pelos professores conteudistas e o designer instrucional, remuneração e reconhecimento, entre outras percepções. O que possibilitou a divisão da pesquisa em *dois eixos* temáticos (dados sociodemográficos/características dos respondentes e percepções dos professores), o qual foram organizadas as questões.

Quanto às questões objetivas, utilizou-se os *softwares Excel e SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organização e tabulação dos dados; uma vez analisados quantitativamente, foram produzidos gráficos e tabelas para se discutir a frequência do que mais influência e impacta as relações laborais dos professores EaD.

A partir dos dados obtidos, analisados, classificados, agrupados em assuntos que tratam do mesmo tema, estes impulsionaram olhares, visando responder aos objetivos desta pesquisa.

Por fim, todas as questões analisadas, foram utilizadas na sua integridade, conforme informado aos professores convidados e autorizados por eles através do *Termo de consentimento livre e esclarecido*.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada à luz dos referenciais teóricos e as questões tiveram como escopo: analisar as relações laborais e respectivamente a formação continuada, experiências profissionais, percepção dos professores em relação à docência, condições de trabalho, disponibilidade de recursos tecnológicos e como avaliam a modalidade EaD e o presencial.

4.1. Dados sociodemográficos e as características dos respondentes

No contexto, procurou-se no primeiro momento, fazer um levantamento das informações para delinear as características dos respondentes, permitindo analisar os impactos na vida pessoal, social, profissional e suas trajetórias escolares por meio de gênero, idade, estado civil, jornada de trabalho.

4.1.1. Gênero e idade dos respondentes

Ao analisar os dados sociodemográficos dos respondentes, procurou-se conhecer no primeiro momento: a *idade dos respondentes por gênero*. E constatou-se que, a maior parte deles (35,3%) tem entre 31-40 anos, assim representados por 40 professores do sexo masculino e 66 do sexo feminino (64,7%) (veja a tabela 4.1.)

Tabela 4.1.

Gênero e idade dos respondentes

		Idade dos respondentes					
Gênero dos Respondentes	Masculino		Acima de 20	Acima de 30	Acima de 40	Acima de 50	Total
		Contagem	3	40	33	29	105
	% em Gêneros dos respondentes	2,90%	38,10%	31,40%	27,60%	100%	
	Feminino						
		Contagem	14	66	60	55	195
	% em Gêneros dos respondentes	7,20%	33,80%	30,80%	28,20%	100%	
Total							
	Contagem	17	106	93	84	300	
	% em Gêneros dos respondentes	5,7%	35,3%	31,0%	28,0%	100%	

Assim, verificou-se que a maior parte dos respondentes são do sexo feminino, representando um universo de 65% dos participantes. O que foi

destacado por Telles (2014), quando analisou a história de luta das mulheres e suas conquistas ao longo das primeiras décadas do século XX sob a perspectiva profissional na educação:

A inserção feminina num espaço profissional representado pela educação coincide com o período em que se iniciaram os primeiros movimentos pela liberação feminina. No bojo das lutas e progressos femininos, a superação das desigualdades e injustiças sociais, assim como a luta para retirar da invisibilidade segmentos sociais que até então estiveram sob o manto da ignorância e do preconceito (Telles, 2014, p.11).

Assim, a entrada da mulher no ensino superior foi um avanço já que era um mercado fechado e preconceituoso, ocupado somente por docentes do sexo masculino. A inserção da mulher no ensino acadêmico universitário, reforçou a posição da docente ao ensino superior e ao mercado de trabalho, principalmente na educação, foi o mais impactado e ocupado por elas, a autora afirma que “as mulheres, não somente reivindicaram como também forçaram sua inserção nesse campo profissional e conseguiram ocupá-lo em poucas décadas” (Telles, 2014, p.12). Cabe destacar que também está atrelado à falta de mão de obra masculina, que segundo Telles “esse momento é fruto de uma série de fatores externos, como a necessidade de mão de obra, a queda do poder aquisitivo da classe média e a expansão do número de escolas, dentre outras questões” (Telles, 2014, p.12).

Assim, considerou-se o perfil dos professores muito relacionado ao sexo feminino desde as lutas por independência como a democratização da educação. O que é considerado por Mendes (2011), em sua pesquisa, que: “o perfil de professor do século XXI é, na sua maioria, constituído por mulheres com idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos. São, igualmente, as mulheres que se aproximam mais do perfil ideal de professor do século XXI” (Mendes, 2011, p. 365).

4.1.2. Estado civil dos respondentes

No processo, analisou-se o *estado civil dos professores participantes* e verificou-se que a maioria dos respondentes são casados e somam um total de 60%. (Ver tabela 4.2.).

Tabela 4.2.

Estado Civil dos respondentes

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Solteiro	80	14,1	26,7	26,7
	Casado	180	31,7	60	86,7
	Separado	36	6,3	12	98,7
	Viúvo	4	0,7	1,3	100
	Total	300	52,9	100	
Omisso	Sistema	267	47,1		
Total		567	100		

A análise dos dados ilustrou, que a maioria dos respondentes moram com o esposo, esposa, companheiro ou companheira. Podendo estimar que a maior parte do grupo, já constituiu sua própria família. O que foi também investigado por Fernandes et al. (2012, p.96), a partir de uma amostra de 76 professores da rede privada, na cidade de Vitória da Conquista/Bahia, sobre as condições de trabalho e saúde dos professores, onde o primeiro conjunto de informações eram sociodemográficas e ocupacionais. E verificou-se, que: “quarenta e um dos entrevistados (53,95%) possuíam união estável, seguindo-se os casos de indivíduos que não tinham união estável, trinta e cinco professores (46,05%)”.

Em síntese, é importante considerar que 35,3% dos professores têm entre 31 a 40 anos, 31% têm entre 41 a 50 anos, 28% estão acima de 50 anos e 5,7% entre 21 a 30 anos, segundo os dados sobre a idade dos respondentes. O que se pode ter como projeção a sua vida pessoal e o estado civil dos respondentes.

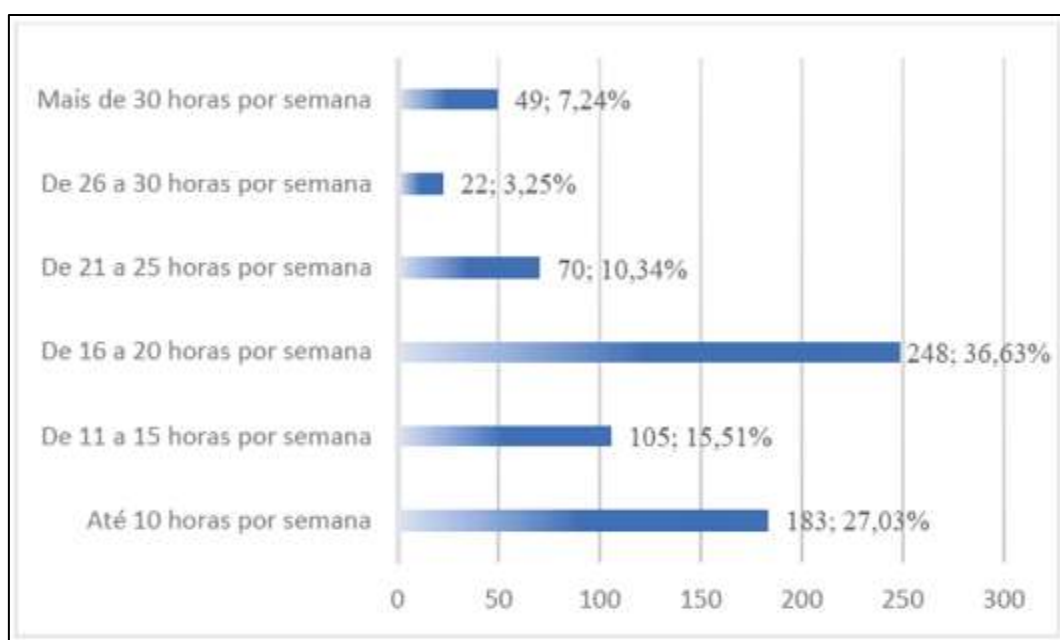
4.1.3. Eixo 01: Jornada de trabalho na Educação a Distância

Respectivamente, procurou-se conhecer as *horas de trabalho semanais dos professores da EaD* e analisou-se que, o mínimo em horas de trabalho são 10 horas semanais e o máximo 60h semanais. Conforme (tabela 4.3.) a seguir:

Tabela 4.3.*Jornada de trabalho dos respondentes*

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até 10h	40	7,1	19,1	19,1
	Acima 10h	23	4,1	11	30,1
	Acima 20h	104	18,3	49,8	79,9
	Acima 30h	23	4,1	11	90,9
	Acima 40h	19	3,4	9,1	100
	Total	209	36,9	100	
Omisso	Sistema	358	63,1		
Total		567	100		

Diante dos dados, verificou-se que a maioria dos respondentes trabalham entre 21-30 horas semanais, assim apresentadas pelos professores como reconhecidas, tais resultados superam os encontrados por Veloso e Mill (2018b, p.125), quando investigaram a valorização da docência virtual e a média das horas de trabalho semanais na EaD, com 677 docentes da UAB e verificaram que 36,63% dos respondentes têm uma jornada de trabalho de 16 a 20 horas por semana. (Ver figura 4.1.)

Figura 4.1.*Carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades na EaD*

Fonte: Veloso e Mill (2018b, p.125)

Com base nas informações apresentadas, o Respondente (RE) 112 ressaltou suas práticas diárias: __“Na EaD você tem muitos trabalhos extras que não estão incorporados ao salário, como: as intervenções no fórum de discussão, que são quilométricas; um suporte maior que você dá ao aluno, pois nesta modalidade é difícil você acompanhar de perto, porque há um número alto de alunos por turma; muitas vezes, o polo não suporta o número de alunos nos encontros presenciais e o tutor acaba fazendo uma palestra”.

Da mesma forma, o RE114, afirmou a existência de turmas com expressivo número de alunos, alta demanda de serviços que não estão incorporados na jornada de trabalho e consequentemente na remuneração. O que vai ao encontro das afirmações do RE04 __“Não existe plano de carreira, a jornada de trabalho é maior do que a remuneração efetiva, os ambientes físicos não proporcionam suporte virtual adequado”.

Outro fator relevante, apontado pelo RE283 é o imaginário que se faz sobre a EaD, como: __“um tapa buraco, inclusive, algo de menor valor”. E respectivamente, o RE190 considerou a modalidade como uma complementação da renda, que não tem muito o que fazer pelo aluno por conta do tempo e da quantidade de trabalhos para corrigir, enfatizando: __“normalmente é uma complementação à jornada presencial, por isso torna-se cansativa para o docente. A remuneração ainda está inferior, pois a lógica da EaD é massiva e tradicional, promove a precarização da docência em face ao conteudismo de produção de material didático em massa, descontextualizado e sem interatividade”.

Dessa forma, é relevante destacar alguns pontos cruciais da percepção do RE190 quando ressaltava a modalidade como descontextualizada, onde apenas são repassados materiais sem nenhum significado aos alunos e professores, sendo uma produção massiva e meramente conteudista. O que é destacado pelo RE233, quando reconhece que: __“a educação não pode ser vista como mercadoria. É muito triste ver colegas vendendo disciplinas/ conteúdos prontos e não receberem um preço justo por seu trabalho e não serem reconhecidos como propriedade intelectual”.

Neste sentido, revela-se as experiências dos professores conteudistas que são contratados para produzirem os materiais didáticos as instituições e não

tem remunerações justas, tampouco não há reconhecimento de suas produções intelectuais nas obras. Outra questão considerada nas produções do professor conteudista, é a falta de comunicação na polidocência. Uma vez que, esse profissional produziu os materiais, muitas vezes, desconhece o contexto dos alunos e professores.

Para Gomes (2014, p.139), os materiais na EaD necessitam ser mais bem aproveitados, reconhecidos, dialogados com a equipe pedagógica e próximos da realidade dos alunos. Gomes (2014) observa que esta produção, deve ser articulada e trabalhada em conjunto com uma equipe multidisciplinar para obter um bom resultado discutido. Segundo o autor “deve estar articulada à profissionais de área distintas para uma proposta de material dialogado e que os alunos “estejam mais próximos” desses materiais” (p.139). Portanto, com apoio neste aspecto, é possível identifica-se que existe uma desconexão ao orientar estas produções didático-pedagógicas para estes materiais já que são, “de fato isoladas, onde coordenadores de curso não discutem entre eles para socializar características relevantes e apontadas em nosso marco teórico para a produção destes materiais didáticos. Sendo assim, concretizamos uma produção de fato isolada nas produções Gomes (2014, p.139).

Nesta perspectiva, a jornada de trabalho é destacada como uma das necessidades de políticas públicas para o reconhecimento do professor na EaD, uma vez que, a flexibilização de se trabalhar virtualmente tornou-se uma forma de precarizar o trabalho docente, economia de custos e atender um número maior de alunos.

Assim, pode-se considerar que dentro da jornada de trabalho, estão características, ações e implicações que delimitam o trabalho docente, a partir da existência de um elevado número de alunos por turma, alta demanda de trabalho, baixa remuneração, materiais didáticos engessados, entre outros fatores analisado pelo pesquisador, a parti das percepções dos respondentes.

4.1.4. Jornada de trabalho no ensino presencial

Quanto à *jornada de trabalho dos professores no ensino presencial*, verificou-se que o mínimo em horas de trabalho são 20 horas e no máximo 60h de trabalho. Conforme *Tabela 4.4.*, a seguir:

Tabela 4.4.

Jornada de trabalho (ensino presencial)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Acima 10h	99	17,5	39,9	39,9
	Acima 20h	69	12,2	27,8	67,7
	Acima 30h	70	12,3	28,2	96
	Acima 40h	10	1,8	4	100
	Total	248	43,7	100	
Omisso	Sistema	319	56,3		
Total		567	100		

Na tabela 4.4, foi possível verificar que entre os docentes respondentes do ensino presencial, a maioria dos professores trabalham entre 11-20 horas semanais. Portanto, a docência na EaD demanda mais horas de trabalho comparada ao ensino presencial.

Nesta perspectiva, considera-se as reflexões de Ribeiro (2014), quando ressalta a amplitude da jornada de trabalho dos professores que vão “além do dever de ministrar as aulas para os estudantes, com implicações na qualidade de horas destinadas à função da docência” (p.171).

O autor, relata também, que o docente absorve mais tempo que o previsto para tarefas burocráticas e afirma que esse tempo impacta na “qualidade de tais atividades e produções advindas do trabalho docente, entre estas: quantidade e qualidade de horas de trabalho destinadas à participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Ribeiro, 2014, p.171).

Nesse viés, deve ser recordado que a qualidade de vida é um fator preponderante para a execução de um trabalho de nível já que influi na capacidade de rendimento do indivíduo, assim como uma reorganização e gerenciamento do tempo investido para estas tarefas, nesse sentido, Ribeiro (2014) considera que qualidade e quantidade devem ser colocadas como possibilidades de repensar o processo formativo e destaca que o “tempo destinado ao zelo pela aprendizagem dos estudantes; participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, entre outras” (p.171), o autor ainda observa sobre a

importância do tempo para esta classe trabalhista, visto que “o tempo e sua qualidade para tais atividades podem oferecer parâmetros para visualização do mapa da jornada de trabalho e sua qualidade” (Ribeiro, 2014, p.171).

O mesmo autor (2014), afirma que a jornada de trabalho merece ser problematizada, ou seja, sair da ideia de operação matemática, valor aluno, para uma análise dos processos pedagógicos como ponto central do labor diário e apontou as perversidades da política econômica de remuneração: “quanto maior o número de horas trabalhadas e o número de alunos atendidos, maior a quantia remuneratória recebida. Centrado na perspectiva do direito liberal e individual, trabalhar mais horas é um direito individual de cada professor” (Ribeiro, 2014, p.169).

Ainda sob o entendimento de Ribeiro (2014), a carreira, a remuneração e a jornada de trabalho:

. . . compõem uma tríade em conexão. Formação docente inicial e continuada, os valores remuneratórios do piso salarial com efeitos sobre o nível de formação e o tempo de serviço do professor no interior da carreira são condições substanciais de valorização profissional, além de indicarem os rumos da política de profissionalização, com efeito sobre a qualidade educacional (Ribeiro, 2014, p. 234).

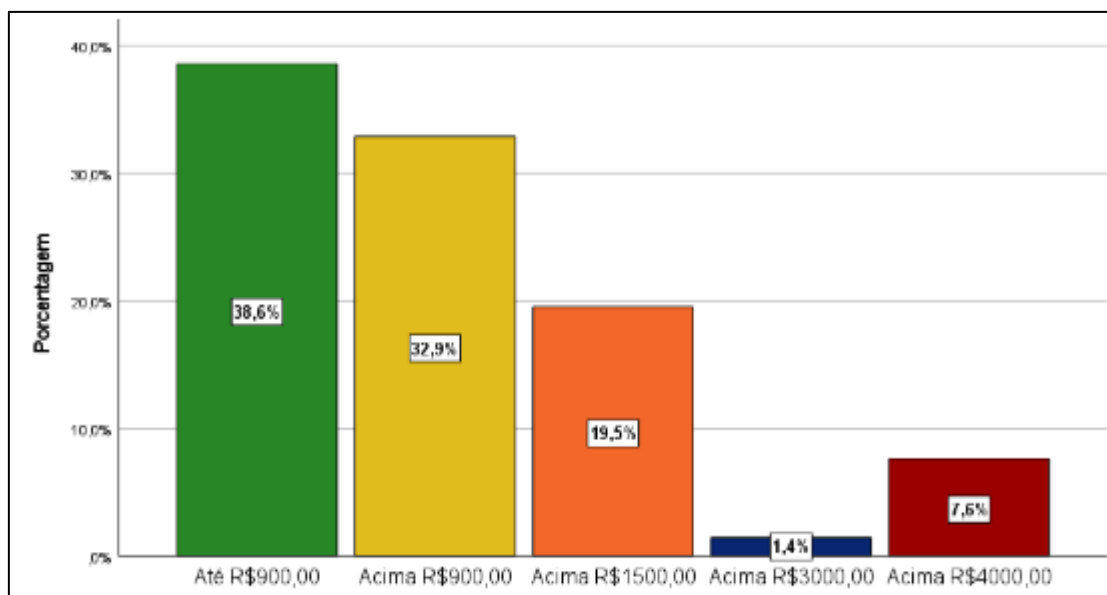
Assim, considerou-se que as relações laborais na educação, reúnem um universo de organismos que caracteriza a jornada de trabalho, como: o número de aulas e o número alunos atendidos como um requisito para remunerar os professores do ensino presencial. O que é outra perversidade com professores e alunos, com relação a quantidade de indivíduos num espaço e o trabalho pedagógico personalizado.

4.1.5. Remuneração dos professores da Educação a Distância

No processo, procurou-se conhecer o *salário mensal que cada professor respondente* (PRE) da EaD é remunerado por seus serviços prestados. E verificou-se que 38,6% dos professores são remunerados com até R\$900,00 e 7,6% dos respondentes são remunerados acima de R\$ 4.000,00. (Ver figura 4.2.)

Figura 4.2.

Salário mensal dos professores da EaD



De acordo com os dados, percebeu-se que uma parte dos respondentes são remunerados por bolsas da CAPES, destacando-se os professores tutores, que são remunerados com valores inferiores a R\$ 900,00, inseridos no sistema público federal de educação.

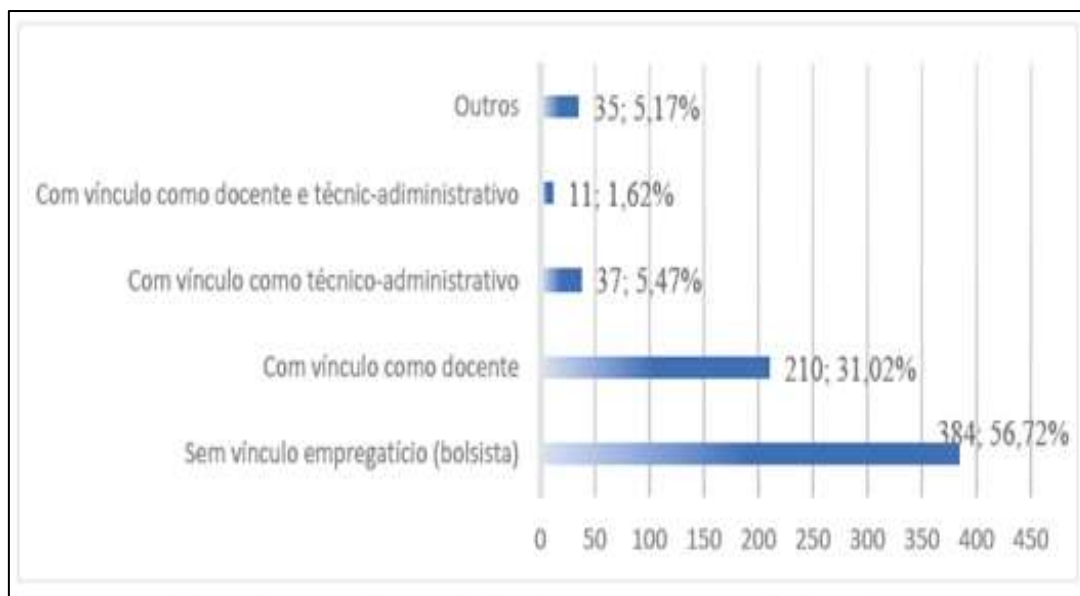
Encontram-se também, professores conteudistas e formadores que são remunerados entre R\$900,00 a R\$3000,00 e outros professores que concomitantemente são coordenadores ou exercem outras funções na instituição. É importante considerar que, dos 211 professores que trabalham na EaD, 69% (n.=146), são contratados como bolsistas ou prestadores de serviços. Os demais encontram-se na forma de CLT, contratos temporários, teletrabalhadores e alguns com a função de monitor.

Nesta perspectiva, Veloso e Mill (2018b), em uma investigação com professores da EaD no âmbito da UAB, os pesquisados procuraram analisar os tipos de vínculos empregatícios estabelecidos entre as universidades e os docentes da EaD em diferentes cursos do ensino superior.

Na pesquisa, foram analisados que 56,72% (n.=384) professores conteudistas, formadores e tutores, não tinham vínculos empregatícios consolidados, mas eram remunerados em forma de bolsas de estudos. Conforme *figura 4.3.*, a seguir:

Figura 4.3.

Tipos de vínculo estabelecidos entre universidades e docentes.



Fonte: Veloso e Mill (2018b, p.121)

Os dados encontrados pelos autores, permitem inferir que a grande maioria dos profissionais da EaD estão sem vínculo empregatício, logo não têm direito a décimo terceiro salário, férias, licença maternidade e outros benefícios. O que contribui para precarizar o trabalho docente, bem como as atividades laborais sob a justificativa da flexibilização, como maneira de destituir o direito e a segurança da categoria, corroborando com os resultados encontrados nesta pesquisa, (ver figura 4.2), que demonstram a falta de políticas públicas que alinhe as formas de remuneração aos profissionais da educação.

Posteriormente, na análise das figuras 4.2 e 4.3, encontram-se profissionais com vínculos de docentes e/ou técnicos-administrativos que se inscrevem para os editais da UAB e trabalham concomitantemente no ensino presencial como servidor público concursado e complementando sua renda na EaD.

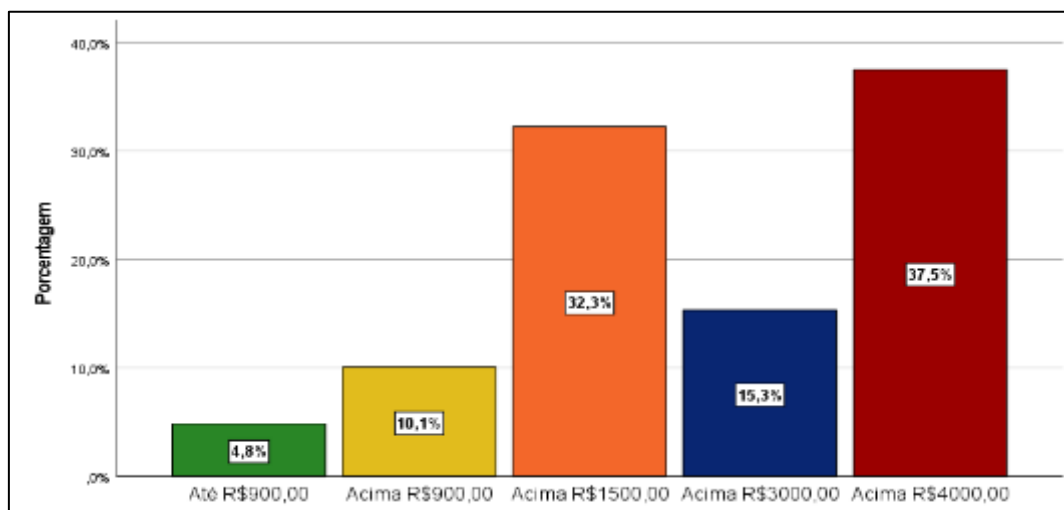
Assim, examinaram-se duas facetas que representam as relações de trabalho docente na contemporaneidade, iniciando-se com os *vínculos empregatícios* e respectivamente a *remuneração* dos profissionais que atuam nessa modalidade.

4.1.6. Remuneração dos professores do ensino presencial

Quanto ao *salário mensal dos respondentes do ensino presencial*, verificaram-se que 4,8% deles são remunerados com até R\$ 900,00 e 37,5% acima de R\$ 4.000,00. Conforme *figura 4.4.*, a seguir:

Figura 4.4.

Salário mensal dos professores (ensino presencial)



Diante do apresentado, analisou-se um comparativo entre as modalidades e considerou-se que a remuneração mensal dos respondentes na EaD, se inicia com R\$ 200,00, o máximo de R\$ 9.200,00 e a média é de R\$ 1677,69. Quanto ao ensino presencial, o mínimo corresponde a R\$ 300,00, o máximo a R\$19.000,00 e a média de R\$ 3.982,23. O que se faz indagar sobre as disparidades entre as modalidades e possibilidades para o reconhecimento da docência na EaD.

No entanto, é importante ressaltar a crise na educação, mesmo no ensino presencial, a partir dos cortes nos orçamentos das universidades públicas, onde muitas instituições correm o risco de fechar, como é o exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que completou em 2021, cem anos de existência enquanto universidade e 280 anos como Universidade do Brasil.

Dessa forma, essa pesquisa traz os fatores que precarizam a figura do professor no contexto da EaD e os avanços da TDIC's na educação. O que é enfatizado por Veloso e Mill (2018b), quando destacam as tecnologias na educação:

Por um lado, elas têm possibilitado benefícios aos trabalhadores, como a flexibilidade quanto aos locais e horários de trabalho – pois entendemos que esse aspecto pode ser profícuo ao trabalhador, dependendo da perspectiva de análise. Por outro, também é por meio dessas tecnologias que o capital, alicerçando-se nas tendências pós-fordistas, tende a flexibilizar os processos de produção com o objetivo perverso de aumentar a extração de mais-valia e precarizar o trabalho (Veloso & Mill, 2018b, p. 114).

A precarização do trabalho docente é um fator que pode influir tanto na qualidade da educação oferecida à população quanto na qualidade de vida do docente, e representa um retrocesso na profissão. Neste sentido, os autores (2018b), enfatizam que esta flexibilização do tempo e do espaço na EaD tem um preço a toda a categoria, ou seja, de precarizar cada vez mais as formas de remuneração, vínculos empregatícios e o reconhecimento dos professores. E ressaltam:

. . . são contratados temporariamente ou em regime parcial, isso quando são, efetivamente, contratados, pois são comuns os profissionais que recebem outros tipos de auxílio que não um salário. Essa flexibilidade, no que diz respeito à contratação, acaba por esfacelar os direitos trabalhistas, estabelecendo uma insegurança e imputando aos trabalhadores a culpa, por exemplo, pelo desemprego (Veloso & Mill, 2018b, p. 116).

Outro fator relevante é a polidocência, do qual Mill (2010), considera como uma das perversidades ao trabalho docente, na perspectiva das novas tendências sociais, econômicas e educacionais; que precariza o professor e suas ações. Segundo o autor existe uma fragmentação no trabalho docente, com atribuições diferenciadas a cada trabalhador, não há um controle e acompanhamento pelo docente. Para Mill,

O trabalho docente na Educação a Distância (EaD) é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles. Apesar de haver variações nos tipos de equipes entre uma experiência de EaD e outra (equipes baseadas numa concepção aditiva, na qual cada integrante executa uma parcela específica do trabalho, ou integrada na qual as atividades são desempenhadas por todos) (Mill, 2010, p.23).

Neste sentido, a fragmentação que a polidocência trouxe à educação, pode ser entendida como um dos aspectos que fragilizam a profissão, e produz consequências como a desvalorização do profissional do magistério, à docência e consequentemente a baixa remuneração na EaD, sob a justificativa da flexibilidade que gera sobrecarga de trabalho, precarização e outros desdobramentos, como o teletrabalho. O que vem impactando as instituições no jogo econômico/capitalista de captar alunos e contratar professores com menos custos.

4.1.7. A modalidade em que os respondentes atuam

Respectivamente, analisou-se *em que modalidade os respondentes atuam* e verificou-se que 52% deles trabalham na EaD e concomitantemente no presencial, 29% trabalham no ensino presencial e 17% trabalham apenas na modalidade EaD. (Ver tabela 4.5.)

Tabela 4.5.

Modalidade em que atuam

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	EaD	53	9,3	17,7	17,7
	Presencial	89	15,7	29,7	47,3
	EaD e Presencial	158	27,9	52,7	100
	Total	300	52,9	100	
Omisso	Sistema	267	47,1		
Total		567	100		

Na análise de dados, verificou-se que a maior parte dos professores (52%) têm vínculos empregatícios em ambas as modalidades, isso significa que muitos professores acumulam atividades em paralelo com a EaD, trazendo para esta pesquisa, considerações da sobrecarga de trabalho para a assistência da família e dos gastos diários. O que Veloso e Mill (2018b, p.10), consideram que:

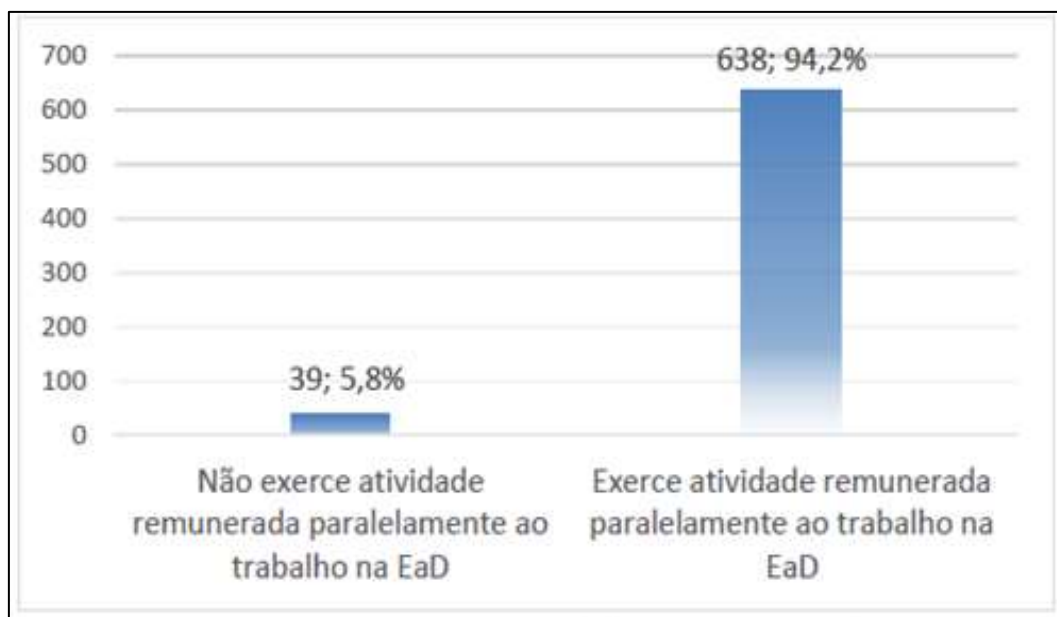
. . . dentre as implicações do trabalho precário e da flexibilização está a necessidade de dois ou mais empregos, colimando manter um padrão mínimo de qualidade de vida, ou simplesmente mitigar a angústia e a insegurança causadas para continuar com o posto de trabalho. Como resultado, ao acumularem duas ou mais funções, ou ao lidarem com as complexidades do trabalho na EaD, os trabalhadores acabam se sobrecarregando.

Com referência ao planejamento das cargas horárias, os referidos autores (2018b), afirmam que os professores organizam suas cargas horárias para posteriormente planejar suas práticas na EaD, tornando-se uma complementação da renda. Um fato que pode determinar a qualidade de vida do professor, o nível do ensino ofertado, entre outras coisas. Os mesmos apresentaram em sua pesquisa no ano de 2018, um gráfico sobre os profissionais que exercem outras atividades remuneradas em paralelo ao trabalho na EaD.

No gráfico, é possível verificar que (94%) dos docentes investigados por Veloso e Mill (2018b), tinham de um trabalho conciliado com o exercido na EaD. (*Ver figura 4.5.*)

Figura 4.5.

Atividades remuneradas



Fonte: Veloso e Mill (2018b, p.126)

Assim, entende-se que ser professor no século XXI é uma tarefa complexa, pois exige muito estudo, determinação e uma série de competências. O qual Mendes (2011), o descreve como gestor da aprendizagem, destacando as competências necessárias à docência contemporânea:

- Domínio da matéria que leciona (competência cultural);
- Qualidades pedagógicas (habilidades didáticas, tutoria, técnicas de investigação, conhecimentos psicológicos e sociais);
- Habilidades instrumentais e conhecimentos de novas linguagens e características pessoais (maturidade, segurança, autoestima, equilíbrio emocional, empatia) (Mendes, 2011, pp.367-368).

Dessa forma, é importante considerar a preparação e a complexidade da função docente, desde o domínio dos conteúdos e do repertório cultural, habilidades didáticas, novas linguagens, domínio das TDIC's e de sua valorização enquanto formador de gerações futuras. Que envolve, um trabalho de formação contínua, crescimento pessoal e profissional, pertencimento, engajamento, pesquisa, projetos, estudos, reflexões e críticas.

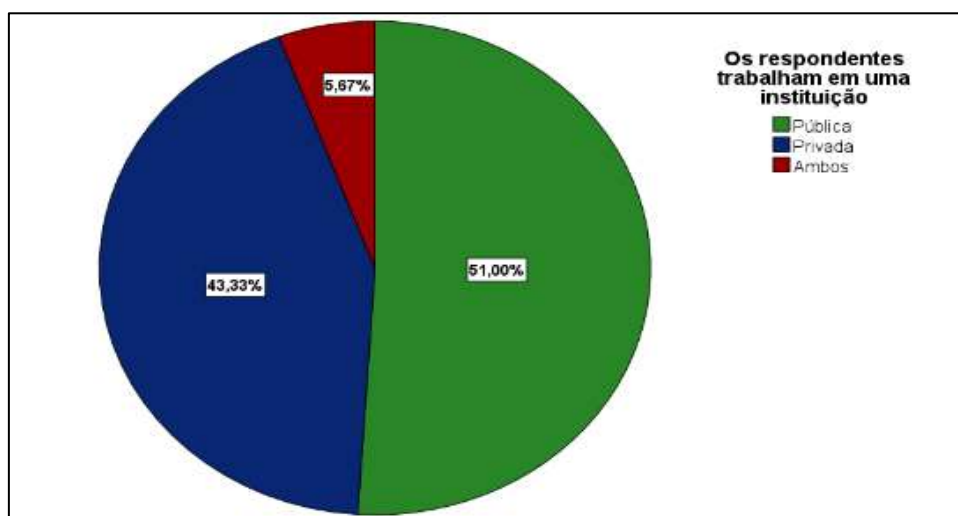
Contudo, verifica-se a formação de professores como uma possibilidade de transformação pessoal e coletiva, de construção e aperfeiçoamento em suas iniciativas pedagógicas e aprimoramento de suas práticas e estratégias, levando em consideração o desenvolvimento de competências, as trocas de experiências para um trabalho mais ativo no que se refere ao protagonismo dos alunos e a mediação do professor, partindo de um trabalho mais personalizado e compartilhado. Isso significa, ambientes mais abertos e acolhedores, interativos, que atendam às necessidades dos professores.

4.1.8. Rede de ensino em que atuam os respondentes

No processo, procurou-se conhecer *em que rede de ensino os respondentes atuam* e verificou-se que 51% deles fazem parte de instituições públicas (no âmbito municipal, estadual e federal), 43,33% em instituições privadas e 5,67% estão incorporados em ambas as redes de ensino. Conforme apresentado na figura 4.6., a seguir:

Figura 4.6.

Redes de ensino em que atuam os respondentes



A partir dos dados coletados, verificou-se que há um equilíbrio entre os respondentes, no que se refere às redes de ensino. Respectivamente buscou-se analisar como são as formas de contratação dos professores na EaD, em diferentes redes (pública e privada). E analisou-se, que as instituições públicas abrem processos seletivos para contratação de professores tutores, com bolsas CAPES no valor mensal de setecentos e sessenta e cinco reais. Também

existem editais internos para servidores concursados, a depender das necessidades e do perfil do curso.

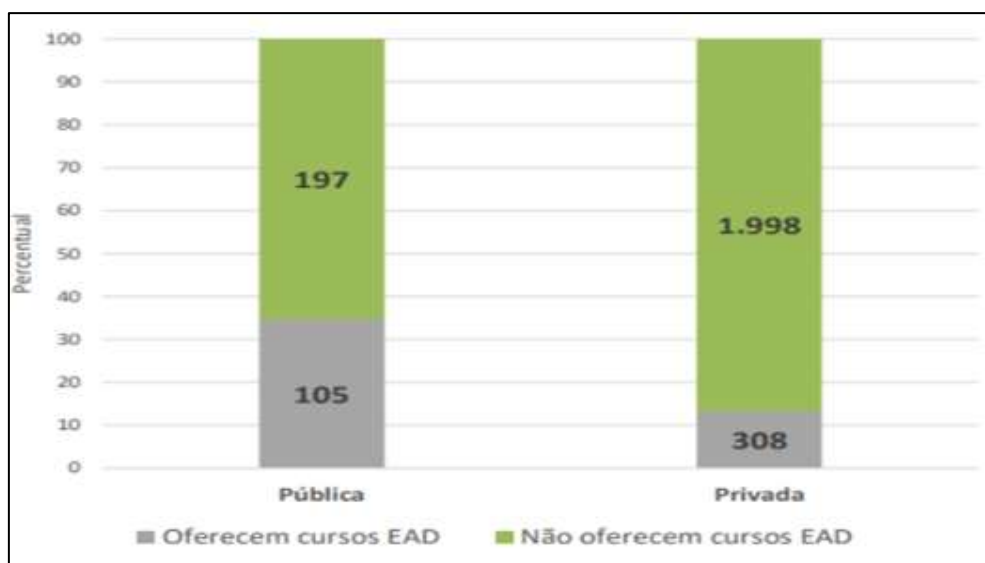
Quanto às instituições privadas, existem diferentes modelos de contratação, desde a *prestação de serviço* como o teletrabalho, prestação de serviços (RPA, PJ e MEI), funcionário CLT com regime de trinta ou quarenta horas semanais de forma presencial, entre outros tipos de contratos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Sob essa ótica, Veloso & Mill (2020, p.26), enfatizam o teletrabalho como uma forma exceder o tempo de trabalho: “significa, portanto, que se o trabalhador, isto é, o docente da EaD, pode exercer atividades a qualquer hora e de qualquer lugar, é plenamente possível que as horas trabalhadas extrapolem aquelas definidas em edital ou em contrato”.

Outro ponto considerado entre as instituições públicas e privadas, é o comparativo do último Censo da Educação Superior -2019 (2020), que *analisou as instituições por modalidade de oferta de cursos em 2019*. (Ver figura 4.7.)

Figura 4.7.

Oferta de cursos na EaD



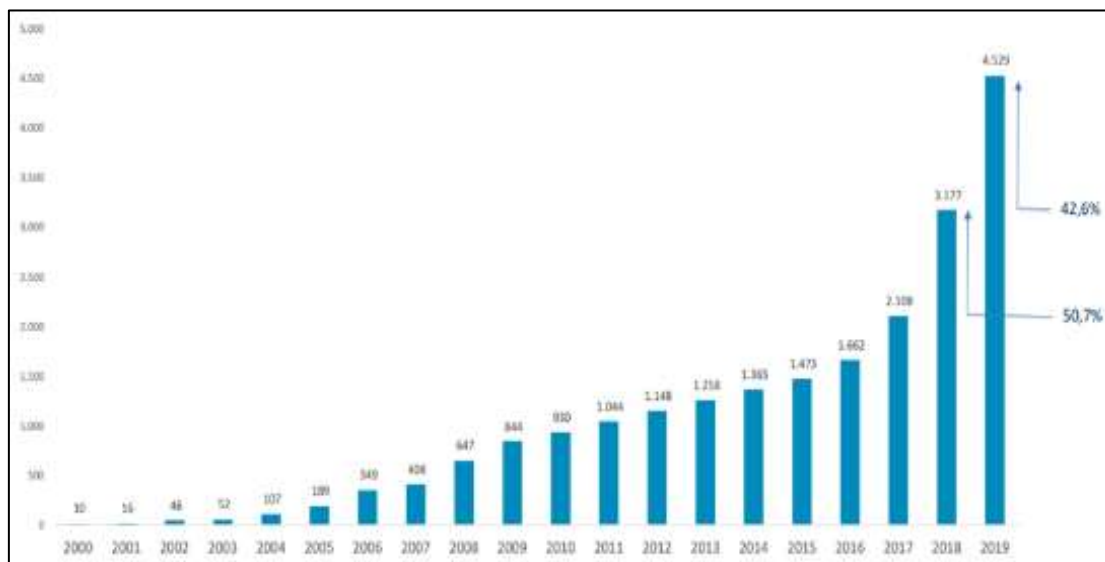
Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p. 31)

Assim, verificou-se que o número de instituições que não ofertam cursos EaD são 1998 na rede privada e 197 na rede pública. No entanto, ao verificar o comparativo (2000 - 2019), percebeu-se a evolução do número de cursos de

graduação na EaD. Constatou-se que a modalidade tem crescido significativamente. Conforme é apresentado na figura 4.8., a seguir:

Figura 4.8.

Expansão da EaD



Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p. 32)

E percebeu-se que a rede privada tem o maior número de matrículas efetivadas em 2019 e as 20 maiores instituições de educação superior, em número de matrículas, são:

Figura 4.9.

Maiores instituições de educação superior, em número de matrículas

NOME DA INSTITUIÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	TOTAL DE MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA %	FREQUÊNCIA ACUMULADA %
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	Privada	Universidade	363.584	14,8	14,8
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Privada	Centro Universitário	281.712	11,5	26,3
UNIVERSIDADE PAULISTA	Privada	Universidade	234.103	9,6	35,9
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Privada	Centro Universitário	180.740	7,4	43,3
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR	Privada	Centro Universitário	142.890	5,8	49,1
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Privada	Universidade	141.522	5,8	54,9
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Privada	Universidade	134.551	5,5	60,4
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	Privada	Faculdade	51.575	2,1	62,5
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Privada	Universidade	51.287	2,1	64,6
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Privada	Centro Universitário	49.855	2,0	66,6
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Privada	Universidade	49.326	2,0	68,6
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Privada	Universidade	43.946	1,8	70,4
UNIVERSIDADE DE FRANCA	Privada	Universidade	42.211	1,7	72,1
Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo	Estadual	Universidade	28.192	1,2	73,3
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	Privada	Centro Universitário	25.791	1,1	74,3
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	Privada	Universidade	25.572	1,0	75,4
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIFPLAN	Privada	Centro Universitário	24.157	1,0	76,4
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA	Privada	Centro Universitário	22.016	0,9	77,3
UNIVERSIDADE SANTO AMARCO	Privada	Universidade	20.657	0,8	78,1
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	Privada	Universidade	19.533	0,8	78,9

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (2020, p. 35)

Frente aos dados, verifica-se que algumas instituições apresentadas na figura 4.9, tem um alcance territorial significativo com relação às regiões remotas do país, onde muitas instituições públicas e presenciais não alcançam. No entanto, é importante destacar os diferentes fatores referentes ao acesso à internet e respectivamente o AVA, como: materiais didáticos e as interações com os professores, uma vez que, todos os detalhes que estão ligados à qualidade dos cursos são necessários no momento da oferta.

Contudo, os dados se mostram relevantes, uma vez que, apresentam o número de respondentes que atuam nas diferentes redes de ensino e para se ter uma prévia dos ambientes e relações laborais em instituições públicas e privadas, considerando a expansão da EaD corpo docente e discente, as tendências do mercado para a educação, entre outros fatores.

4.1.9. Grau de escolaridade dos respondentes

Quanto ao *grau de escolaridade dos respondentes*, verificou-se que em sua totalidade 39,7% têm especialização, 36% são mestres, 16% têm o título de doutor e 8,3% é graduado. (Ver figura 4.6.)

Tabela 4.6.

Grau de escolaridade dos respondentes

		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Gênero dos respondentes	Masculino	6	42	41	16	105
	Feminino	19	77	67	32	195
Total		25	119	108	48	300

No comparativo entre gênero, analisou-se que das 195 professoras (mulheres), 19 delas são graduadas, 77 realizaram especialização, 67 são mestres e 32 tem título de doutora. E dos 105 professores (homens), 06 deles são graduados, 42 realizaram especialização, 41 são mestres e 16 tem título de doutor.

Outro recorte analisado nesta investigação, é especificamente o grau de escolaridade dos respondentes que atuam na EaD, sendo 40% deles mestres, 33% especialistas, 19% doutores e 5% graduados. Considerando, que os

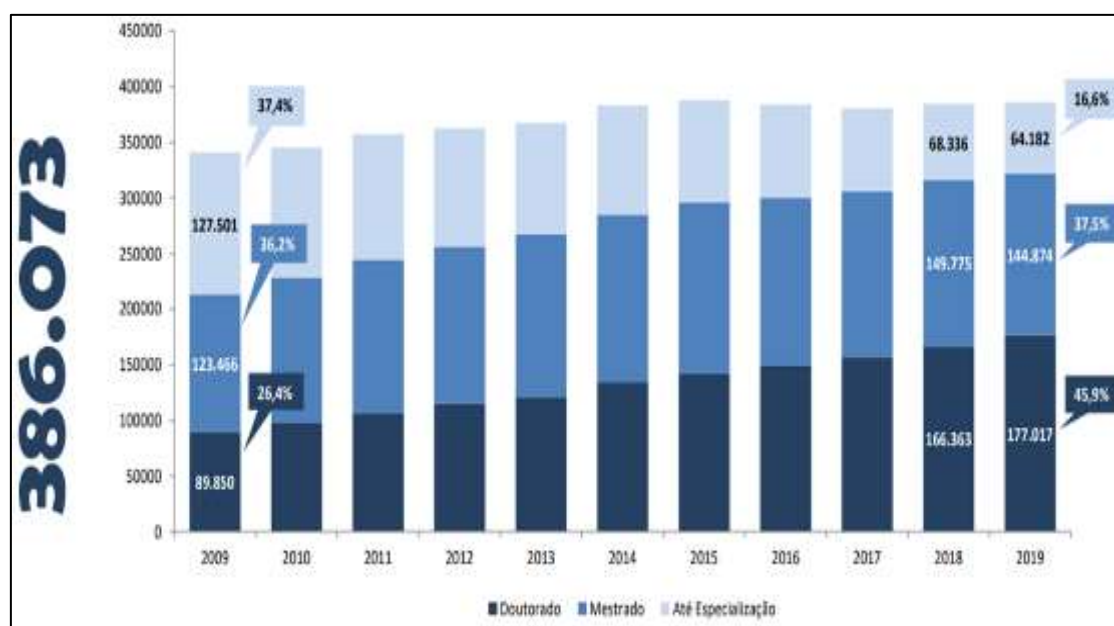
professores da EaD, são em sua maioria mestres e/ou especialistas, mas muitas vezes, não são remunerados e reconhecidos condizentemente.

No percurso, verificou-se as inspirações desses profissionais para permanecerem na modalidade, onde muitos deles são remunerados em forma de bolsas de estudos, prestadores de serviços ou monitores de cursos livres e virtuais. E as devolutivas estavam na complementação da renda, experiência na docência no ensino superior, disciplina de estágio docente para os cursos de mestrado e doutorado, entre outros.

Em comparação aos dados coletados, o Censo da Educação Superior, *Docentes em exercício, na educação superior, por grau de formação - Brasil 2009-2019, Brasil (2019)*, constatou-se que dos 386.073 professores do ensino superior, 16,6% têm grau de formação até a especialização, 37,5% são mestres e 45,9% são doutores. (Ver figura 4.10.)

Figura 4.10.

Grau de escolaridade

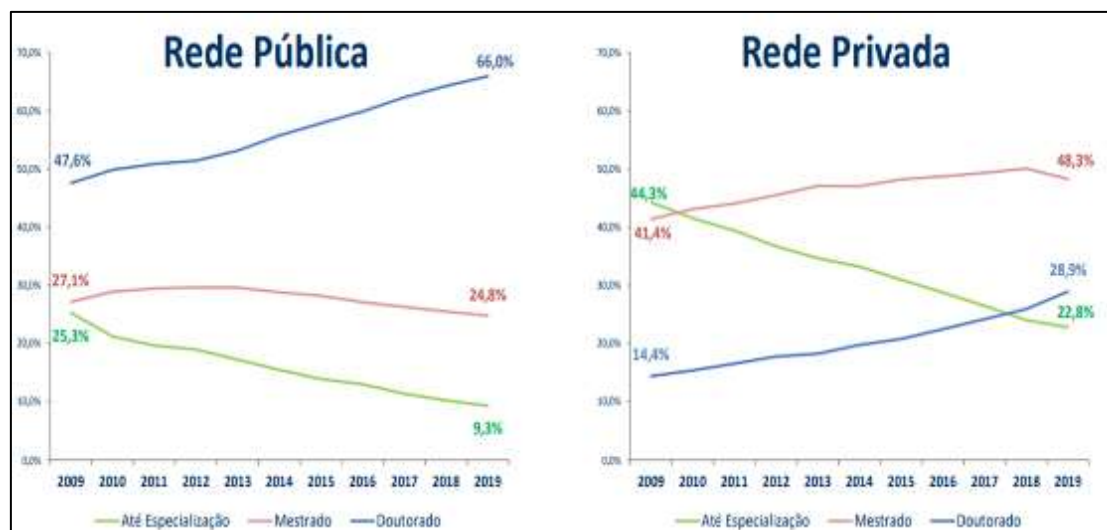


Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p. 70)

Outro fator considerado nesta investigação, são os resultados do Censo da Educação Superior (2019), com um comparativo entre a rede pública e privada, por grau de formação. Conforme figura 4.11., a seguir:

Figura 4.11.

Comparativos: público e privado



Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p. 71)

Os dados mostram o crescimento de professores doutores na educação superior em ambas as modalidades, com crescimento de 18,4% na rede pública e 14,5% na rede privada, considerando os dados desde 2009.

Por outro lado, procurou-se também conhecer as atribuições e ações que os professores devem proceder em seu trabalho pedagógico e a necessidade de formação para possíveis práticas. O qual Maron (2014), destaca:

. . . levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. para que estes possam produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Por outro lado, a postura de pesquisador também é considerada essencial na produção de conhecimentos pedagógicos quando o professor investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens (Maron, 2014, p. 7).

Maron (2014) considera que os professores em geral necessitam ter um espírito pesquisador e deve desenvolver a capacidade de preservar em sua

essência: “curiosidade diante da vida, diante de sua profissão, diante das mais variadas formas do conhecimento, sendo capaz de se renovar, capaz de se recriar, de se desenvolver e de se construir como profissional da educação em permanente formação” (Maron, 2014, p. 8).

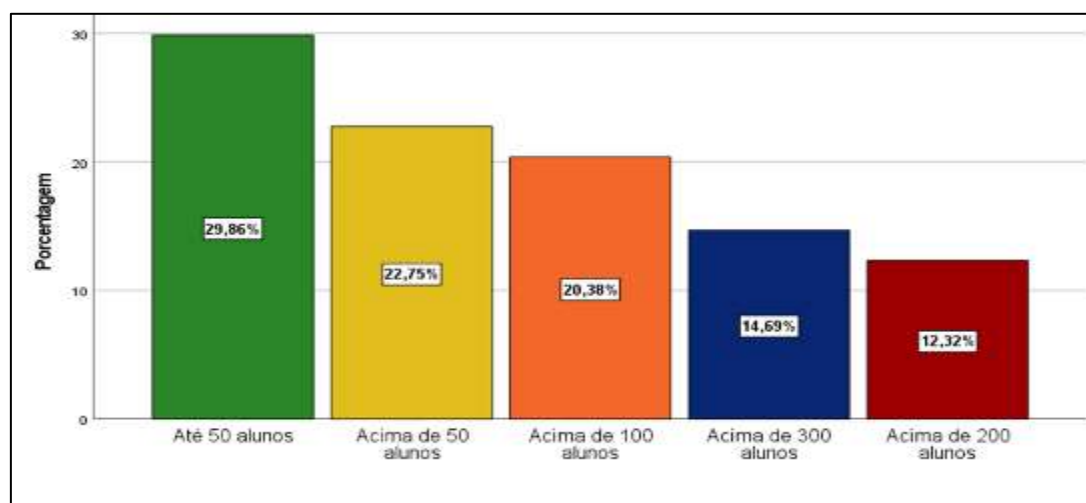
Em síntese, essa investigação procurou analisar as relações laborais dos professores EaD diante de um segundo olhar, que é o ensino presencial, tornando-se a análise mais rica em detalhes e para além do ensino superior, a educação básica também foi contada no escopo da pesquisa, fazendo-se necessário reforçar a formação continuada, a partir das considerações de Pintoco (2017), quando atentou ao fato de que a universidade se afastou da formação continuada e da educação básica, o que dificultou: “a construção da identidade do professor como cientista e pesquisador e de modo simultâneo rejeita à educação, o estatuto epistemológico da ciência em que a tecnologia e a ciência aplicada são consideradas banais, sem importância” (Pintoco, 2017, p.131).

4.1.10. Quantidade de alunos que os professores acompanham na Educação a Distância

No processo, analisou-se a *quantidade de alunos que os professores respondentes acompanham na modalidade a distância*. E verificou-se que 29% dos professores acompanham até 50 alunos e 22% acima de 50 alunos por turma. Conforme figura 4.12., a seguir:

Figura 4.12.

Quantidade de alunos por turma que os professores acompanham na EaD



Para Machado e Teruya (2009), o número de alunos na EaD é um fator fundamental quando se quer atingir níveis de qualidade na aprendizagem, ressaltando “quando os tutores não conseguem acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma efetiva, um desconforto acaba acontecendo no curso, principalmente para aqueles que cumprem suas atividades de maneira correta e pontual” (Machado & Teruya, 2009, p.1734).

Nesta perspectiva, é importante pensar nas salas de aulas e nos AVA como espaço de acolhimento em que os alunos sejam oportunizados e os professores tenham possibilidades de desempenhar suas funções de forma qualitativa, ou seja, tempo para desenvolver os conteúdos, intervir e ouvir os alunos. No entanto, isso se torna inviável quando não há um equilíbrio de alunos por turma.

Outro fator apresentado pelos autores (2009), são as percepções dos alunos sobre a docência na EaD, a afetividade, a mediação e a qualidade do atendimento.

A afetividade também é manifestada como fator importante na mediação virtual para alunos no AVA. Eles consideram essencial criar laços afetivos nesses espaços, a fim de melhorar a qualidade da mediação. Os alunos afirmam que a mediação de qualidade depende de o tutor estar “presente”, percebendo as “ausências”, possibilitando assim, que o aluno se sinta parte do grupo (Machado & Teruya, 2009, p.1735).

Nesse viés, confrontando com o pensamento de Machado e Teruya (2009), nesta pesquisa, o elevado número de alunos por professor, nem sempre é condizente com os processos de ensino e aprendizagem e a criação de vínculos afetivos que muito provavelmente contribuíram para melhorar os resultados dos alunos. Portanto prevalece, o aspecto mercantilista de economia e baixo custo.

Os mesmos autores (2009), consideraram a importância da ação personalizada do professor na EaD, enfatizando a organização das turmas e o número de alunos estrategicamente pensado:

. . . como é significativa, para o aluno, a assistência individual na realização das atividades e, especialmente, nos momentos próprios de interação, como nos fóruns e chats. Por isso que, na educação desenvolvida em AVA, apesar da aprendizagem ser mais autônoma, o aluno necessitará de uma mediação direcionada a ele. As respostas indicam também a necessidade de o professor tutor responder às atividades, fazendo comentários às respostas dos alunos e, principalmente, tendo sensibilidade para perceber quando este está “distante” do curso, a fim de oferecer atenção especial para o mesmo (Machado & Teruya, 2009, p.1735).

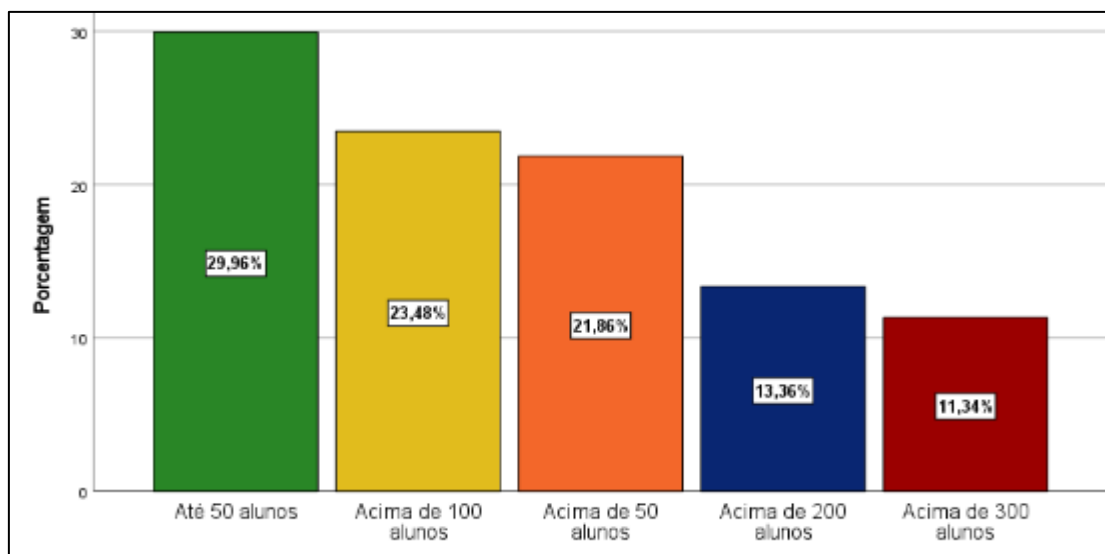
Assim, as instituições de ensino EaD, devem estar abertas no sentido de organizar e equilibrar as turmas, a partir das demandas de cada curso, atividades e ferramentas tecnológicas, para que os professores consigam desenvolver um trabalho mais personalizado e próximo aos alunos, mesmo online. O que é destacado pelos professores respondentes, que não há um tempo condizente para dar devolutivas na EaD, por conta do número elevado de alunos e das demandas do AVA, como: fórum de discussão, chats, portfólios, entre outros.

4.1.11. Quantidade de alunos por turma que os professores acompanham no ensino presencial

Quanto à quantidade *de alunos que os professores do ensino presenciais acompanham*, 29% dos respondentes afirmaram que têm até 50 alunos por turma, 21% estão acima de 50 alunos, 23% estão acima de 100 alunos, 13% estão acima de 200 alunos e 11% estão acima de 300 alunos. (Ver figura 4.13.)

Figura 4.13.

Quantidade total de alunos que os professores acompanham no ensino presencial



Segundo os dados, observou-se que os professores do ensino presencial atendem um número de alunos bem significativo ao considerar o número de turmas e a média de 40 alunos em cada uma delas.

Já no ensino superior a base está em aproximadamente 45 alunos. Embora existam realidades, de turmas de graduação, acima de 60 alunos. O que se fez considerar a qualidade dessas aulas ou podendo-se chamar de palestras presenciais, propriamente ditas.

Ao realizar um comparativo entre os dados da EaD e do ensino presencial, constatou-se a existência de uma relação entre as modalidades quando se trata da quantidade de alunos atendidos. No entanto, ao verificar dentro da porcentagem acima de 200 alunos e acima de 300 alunos, encontram-se professores com um número elevado de atendimentos, que chegam a atingir as casas de milhar, conforme o RE104, que expõe o número de alunos que acompanha na EaD: “2350” alunos. O que é humanamente impossível de realizar intervenções e ao menos conhecer os alunos pelos nomes. O que pode ser entendido, que a educação passou a ser uma mercadoria, quando se vê um professor atendendo um número elevado de alunos, que é impossível de se fazer um trabalho personalizado e de qualidade.

Pintoco (2017), destaca que a quantidade de alunos e/ou tamanho da escola está “associado com o clima escolar e tem relevâncias significativas com

melhores rendimentos, no que se refere a individualidade no tratamento entre alunos, afetividade e ausência ou poucos casos de violência ou indisciplina” (Pintoco, 2017, p.122). Desse modo, é importante considerar o efeito do trabalho em turmas com tamanhos reduzidos e a eficácia do desenvolvimento dos alunos e sua aprendizagem, desde os anos iniciais, bem como nos demais segmentos e níveis de ensino, a médio e longo prazo.

Assim, o trabalho com turmas mais equilibradas e intencionalmente estruturada dá mais resultados, uma vez que, os professores conseguem dar mais atenção, planejar e direcionar atividades a partir das facilidades e dificuldades de cada aluno.

4.1.12. Tempo de serviço dos professores educação a distância

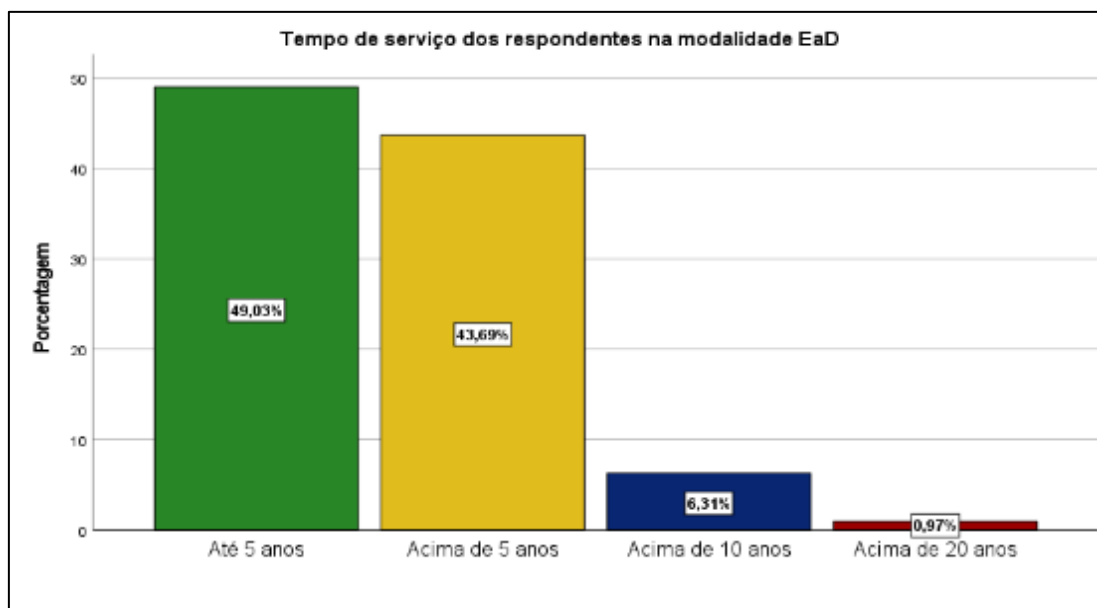
O tempo de trabalho em qualquer função, endossa e consolida competências e experiências que vão influir na qualidade dos serviços prestados e no produto final. No processo, analisou-se o tempo de serviço dos respondentes na EaD desde a possibilidade da consolidação da modalidade em si e respectivamente, e o alicerçamento do plano de carreira de seus professores ao longo dos anos como um processo de estabilidade.

Nesse viés, verificou-se que 49% dos respondentes que atuam na EaD têm até 5 anos de experiência (0-5 anos), 43% acima de 5 anos (6-10 anos), 6% acima de 10 anos (11-20 anos) e 0,9% acima de 20 anos.

Diante dos dados encontrados na figura 4.14 a seguir, é importante enfatizar que os professores respondentes que atuam na EaD, em sua maioria, não ultrapassam 10 anos de magistério, ademais uma parte desses profissionais são remunerados por bolsas da CAPES, o vínculo está associado ao andamento dos cursos e não existe plano de carreira quando se pensa em instituições públicas, porque não há contribuição previdenciária para tal função. O que pode ser considerado no momento se pensa num projeto de vida, visão de futuro, estabilidade financeira, no recolhimento previdenciário, de normas especiais de tutela do trabalho para professores, entre outros fatores dignos de uma carreira profissional.

Figura 4.14.

Tempo de serviço dos respondentes na EaD



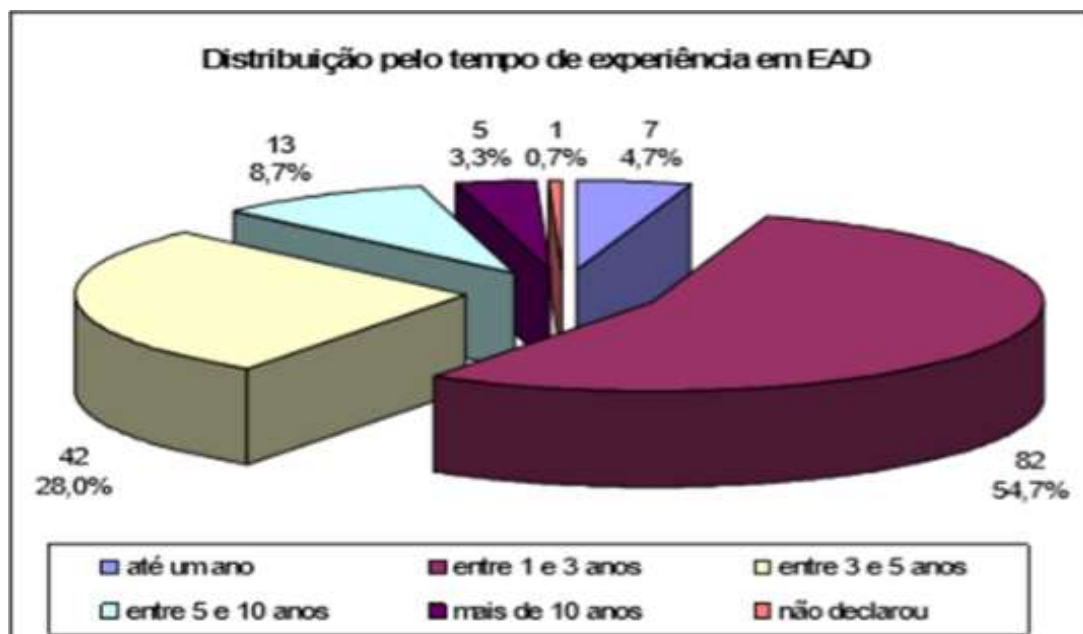
Indiferente da rede pública, nas instituições privadas, encontram-se professores atuando na EaD com contratações na forma de prestação de serviços na modalidade de teletrabalhador, bolsas de estudo ou trabalho, que estão fora da categoria do magistério, por isso, muitos profissionais não permanecem na EaD, por falta de estabilidade na profissão e dos direitos estabelecidos por lei.

Neste sentido, Mill (2006), em sua tese doutoral, analisou as relações laborais na EaD e verificou que 54,7% dos professores que atuam nesta modalidade estão entre 1 e 3 anos de experiência, 28% deles estão entre 3 e 5 anos e 8,7% estão entre 5 e 10 anos.

Comparando os resultados de tempo de serviço dos respondentes na EaD, em um intervalo de 0-5 anos, com os obtidos pelo autor (2006), que encontrou uma porcentagem de (82,7%), os resultados desta pesquisa apontaram uma porcentagem de (49,03%), o que leva a crer que na atualidade, esses números vêm diminuindo, ou seja, decresce de permanência de professores na modalidade EaD. O que é importante considerar quando não há um plano de carreira e remuneração condizente com a função, bem como condições de trabalho e reconhecimento

Figura 4.15.

Distribuição pelo tempo de experiência em EaD



Fonte: Mill (2006, p. 79)

Ao comparar os dados coletados nesta investigação com os de Mill (2006), verificou-se que, a maioria dos professores, em ambos os resultados, se encontram entre 1 e 5 anos. O que direciona a uma reflexão sobre a necessidade de um plano de carreira e reconhecimento dessa categoria. O que, diferentemente, foi apresentado quando se analisou o tempo de serviço dos professores que atuam no ensino presencial, ou seja, o plano de carreira se torna fundamental para a consolidação de um corpo docente e do reconhecimento de uma modalidade de ensino.

Por fim, compreende-se que a EaD pode ser considerada uma forma de experiência ou trampolim para galgar o magistério superior presencial, como forma de se comprovar à docência e/ou para complementar renda tanto para os professores quanto alunos de mestrado e doutorado, assim evidenciado por (Veloso & Mill, 2018b).

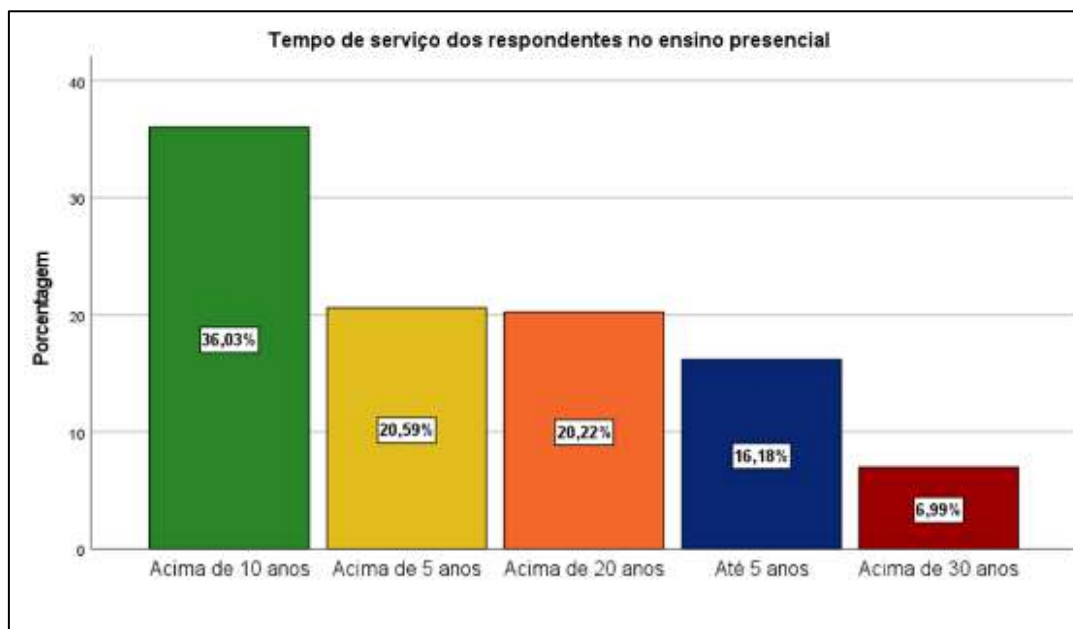
4.1.13. Tempo de serviço dos professores no ensino presencial

No contexto, analisou-se o *tempo de serviço dos professores respondentes que atuam no ensino presencial*. E verificou-se, que 16% têm até

5 anos de magistério, 20% acima de 5 anos, 36% acima de 10 anos, 20% acima de 20 anos e 6% acima de 30 anos. Conforme figura 4.16., a seguir:

Figura 4.16.

Tempo de serviço no ensino presencial



Diante dos dados, considerou-se as reflexões de Sbrissia e Kogut (2015), quando enfatizaram a construção da identidade docente, que “é feita a partir de saberes científicos e pedagógicos, alicerçados pelas experiências, por opções tomadas e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. Reafirmando que o desenvolvimento da identidade profissional é feito a longo prazo e construído por experiências” (Sbrissia & Kogut, 2015, p.10238).

Os referidos autores (2015), consideram que essa construção se dá pelo processo de desenvolvimento e aquisição das habilidades profissionais para a atuação no dia a dia escolar e, por conseguinte nos processos de ensino e aprendizagem que se processam na educação. Nesse viés, as competências adquiridas, serão um fator que facilitará o processo de ensino e aprendizagem. Considerando, que “para se tornar um bom professor é necessário investir em uma formação continuada, fazer da experiência um conhecimento construído através da prática e sempre almejar algo melhor” (Sbrissia & Kogut, 2015, p.10249).

Neste sentido, é importante ressaltar a qualificação pessoal, profissional e a solidificação do corpo docente de uma instituição. Enfatizando, a formação

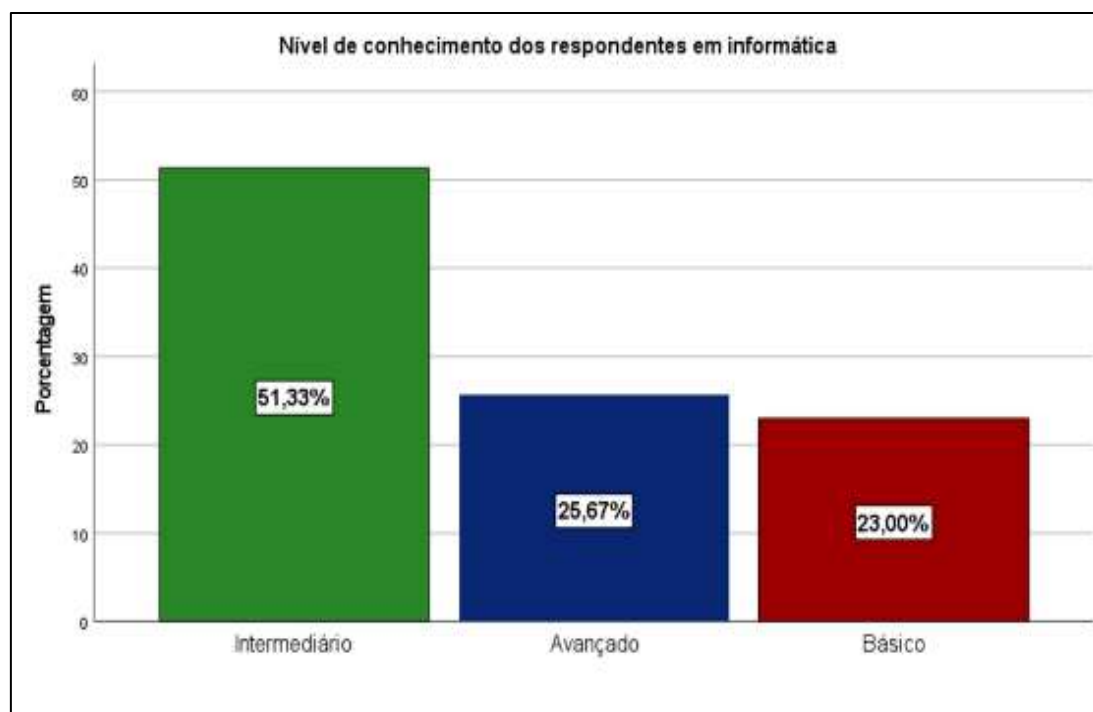
continuada como caminho para o desenvolvimento de competências, o enriquecimento as práticas cotidianas, a transposição didática e o trabalho coletivo.

4.1.14. *Nível de conhecimento em informática*

Outro fator analisado, é o *nível de conhecimento em informática dos respondentes*. E verificou-se que, cento e cinquenta e quatro deles (51%) estão em nível intermediário, setenta e sete (25%) estão em nível avançado, sessenta e nove (23%) estão em nível básico. (Ver figura 4.17.)

Figura 4.17.

Nível de conhecimento em informática



A análise de dados ilustrou, que a maioria dos professores se encontram em *nível intermediário* e respectivamente no *avançado*, ou seja, estão em grau mais evoluído com relação: a utilização do computador, navegação na internet e a segurança na web. No entanto, encontram-se sessenta e nove (23%) dos professores em nível básico. O que faz relevante um trabalho de formação continuada para capacitar esses professores, no que se refere à integração de recursos tecnológicos as práticas pedagógicas.

Para Almeida (2010), a formação de professores tem o objetivo de desenvolver um arcabouço de saberes necessários aos docentes e ressalta as competências tecnológicas como caminho para o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

. . . o trabalho docente on-line envolve o domínio do conteúdo de estudo, das tecnologias em uso e do processo pedagógico, no que se refere às concepções teóricas e metodológicas; a criação de estratégias didáticas que proporcionem a aprendizagem; a articulação do conteúdo com a tecnologia no desenvolvimento das atividades; a atitude de questionamento, diálogo, produção de conhecimento, colaboração e reflexão sobre a própria atuação; e a capacidade para trabalhar em grupo. (Almeida, 2010, p. 72)

Nesta perspectiva, é importante enfatizar a articulação dos conteúdos com o uso das tecnologias na sala de aula ou no AVA, como uma necessidade da contemporaneidade e das relações pessoais, interpessoais e profissionais, que estão voltadas a diferentes interfaces pelos organismos sociais.

Segundo Marihama (2020, p. 218), em uma análise sobre a formação de professores, em tempos de pandemia, destacou “as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC’s) como ferramentas necessárias para o acesso à educação”, enfatizando o distanciamento social, regiões remotas do país, possibilidades de realizar cursos de educação básica e superior com mais flexibilidade e a viabilidade de materiais digitais.

O autor (2020), em sua pesquisa, percebeu em um grupo de 30 professores da rede pública e privada, que 22 professores da educação básica (73,3%) tinham conhecimentos básicos em informática e concluiu que este nível de conhecimento, comprometeu o trabalho remoto na pandemia e muitas instituições de ensino ficaram estagnadas por falta de conhecimento no uso de plataformas digitais e as ferramentas de interação, de forma síncrona e assíncrona. (Ver figura 4.18.)

Figura 4.18.

Conhecimento em informática



Fonte: Marihama (2020, p.222)

Diante dos dados, o autor (2020), afirmou que as instituições de ensino devem proporcionar momentos de formação continuada e desenvolver competências docentes para o século corrente:

. . . a gestão escolar deverá na medida do possível, buscar estratégias para capacitar seus professores, no que se refere às TDIC's, proporcionar mecanismos de interação com os alunos e com o grupo de professores (cultura do feedback), bem como propiciar um espaço de trocas de experiências, escuta, estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas e a formação de competências necessárias à docência, mesmo em tempos de pandemia (Marihama, 2020, p. 226).

Assim, constou-se nos dados sociodemográficos, que o gênero feminino é o mais eminente, a idade está entre 31-40 anos, a grande maioria dos professores são casados, a jornada de trabalho está na média de 20-28 horas semanais, há uma disparidade entre a remuneração da EaD para o ensino presencial, a maioria dos respondentes, trabalham na EaD e concomitantemente no ensino presencial.

Quanto ao grau de escolaridade, a maioria dos respondentes tem especialização, a quantidade de alunos está na média de 40-45 alunos por turma com realidades diversas, o tempo de serviço no ensino presencial é bem superior à EaD e o nível de conhecimento em informática, em sua maioria, é intermediária.

Por conseguinte, os dados apresentados até aqui, possibilitaram um olhar macro das diferentes realidades da EaD e do ensino presencial, enfatizando as relações e condições de trabalho dos professores.

4.2. A percepção dos professores

No segundo momento da coleta de dados, foram analisadas as percepções dos respondentes, sobre: as modalidades EaD e presencial, relações e condições de trabalho, formação continuada, uso das tecnologias, demandas de trabalho e demandas pessoais. A partir dos eixos temáticos que lançaram olhares às relações laborais.

4.2.1. Eixo 02: Educação a Distância

Ao analisar as percepções dos respondentes, buscou-se compreender a modalidade EaD, referindo-se aos momentos marcantes de interação com os alunos no AVA, produção e correção dos materiais, atividades presenciais, assim como, as TDIC's e as relações laborais.

O RE37 afirmou que precisa haver políticas públicas que reconheçam e incentive os professores da EaD e do ensino presencial, e precisa haver uma ressignificação:___“a modalidade EaD tem uma importante missão social que não é reconhecida por muitos atores da área da educação e é vista como algo inferior e menos qualificado por muitos professores e alunos. O ensino presencial passa por uma profunda crise e a evasão é um dos sintomas dessa crise”.

Neste sentido, é importante apontar que a EaD precisa ser mais ativa e alinhada para garantir melhores resultados e buscar excelência na aprendizagem, uma vez que, necessita de reconhecimento aos professores, ressignificando o imaginário da polidocência como algo fragmentado, separado e perverso, como o alinhamento das atribuições de cada professor na EaD.

Para Alonso (2010), a EaD necessita ser ressignificada enquanto modalidade educativa:

. . . mais do que se preocupar com a instrumentalização de seus sistemas, haveríamos que pensar nas formas, possíveis e passíveis, da convivência dos sujeitos. Isso como uma das condições da formação. Assim, os itens básicos de um sistema de EaD, como os apontados nos documentos que a referenciam, poderiam integrar determinadas funcionalidades a perspectivas de diálogo e de convivências, evidenciando, claro, concepções de aprendizagem. É desse pressuposto que surge a necessidade de se ter presentes indicadores que sustentem a organização dos sistemas de EaD (Alonso, 2010, p.1328).

Outro fator considerado pelo autor (2010), é a exclusão dos alunos da EaD na matriz orçamentária das instituições públicas:

Os alunos da EaD são excluídos da matriz orçamentária das instituições de ensino superior público e os programas nesta modalidade terminam por não serem instituídos de fato nelas. Isso tem gerado enormes problemas e distorções no interior dessas instituições. Entre os principais deles, estão os relacionados ao financiamento e sobrecarga do trabalho docente. Como o financiamento é restrito aos anos de integralização de um curso, a possibilidade de que os alunos da EaD sejam respeitados em seus ritmos e tempos de aprendizagem é equivocada, gerando diferenças significativas entre o aluno do presencial e o do não presencial (Alonso, 2010, p.1328).

Assim, entende-se que há uma crise em ambas as modalidades, levando em consideração: a evasão de alunos, motivação, infraestrutura, remuneração e gratificações, entre outras vulnerabilidades pertinentes aos requisitos básicos de um sistema.

Contudo, verificou-se entre os 271 professores atuantes na EaD, que a maioria (51,3%) *avaliam a modalidade como adequada* (estruturada para atender os alunos e professores), em contrapartida 48,7% consideram a modalidade *inadequada*, ou seja, sem estrutura física e virtual para atender os alunos e professores. (Ver tabela 4.7.)

Tabela 4.7.

Percepções sobre a EaD

Como os respondentes avaliam a modalidade EaD				
		Adequado	Inadequado	Total
Gênero dos respondentes	Masculino	41	57	98
	Feminino	98	75	173
Total		139	132	271

No comparativo entre gênero e avaliação da modalidade EaD, analisou-se, que 98 professores (homens), 57 deles (58,2%) consideram a modalidade como *inadequada*. Quanto às professoras (mulheres), 98 delas (56,6%) consideram a modalidade *adequada*.

Assim, procurou-se entender, a partir das percepções dos respondentes, as convergências e divergências da modalidade. E segundo o RE06, prefere aulas presenciais__“o contato olho no olho com o aluno permite captar mais facilmente as dificuldades dos alunos, na modalidade EAD o entendimento é mais difícil, é um contato frio”.

No entanto, é relevante considerar o trabalho na EaD como uma *educação sem distância*, no sentido de fazer pontes e criar laços, para que o processo seja significativo aos alunos e professores, ou seja, o professor deve dispor de mais tempo para dialogar virtual com os alunos por meio do AVA e das redes sociais para motivar o grupo. Frente as interações, Dalla Nora et al. (2018), afirma que é importante desenvolver nos professores, competências socioemocionais, que tragam mais interação, “o autoconhecimento, a amabilidade, a autoconfiança, o autocontrole, a autonomia, a comunicação intra e interpessoal, a cooperação, o engajamento, o interesse por aprender e a motivação, respaldados pelos valores de amor, gratidão, gentileza, humildade, senso de justiça, respeito e solidariedade” (Dalla Nora et al., 2018, p. 312).

Os autores (2018), acreditam que a educação tem um papel fundamental, que é despertar as potencialidades dos alunos e desenvolver competências, reforçando a curiosidade, interesse, capacidade e: “conquistarem melhores oportunidades produtivas, construir relações sociais mais estáveis e realizarem projetos de vida que beneficiam toda a sociedade, tornando-se um adulto capaz para si mesmo e funcional para a sociedade” (Dalla Nora et al., 2018, p. 312).

Neste sentido, as competências docentes são reveladas como a capacidade de transformar a realidade, sob os domínios dos *saberes* mobilizados pelo indivíduo, que ao interagir, o professor usufrui de *atitudes* (cognitiva, afetiva e social) e de seus *valores* para produzir conhecimento e se relacionar.

Gouvêa e Cesar (2009), afirmaram que os professores devem estar atentos ao desempenho dos alunos:

. . . chamando sempre os mais calados para discussão, e procurando identificar as dúvidas e os mais variados ritmos da aula, esforçando-se para agir como problematizador, incentivando e fomentando debates com questões que possam levar a reflexões. Portanto, necessita de flexibilidade para lidar com situações imprevistas (Gouvêa & Cesar, 2009, p. 9).

Por outro lado, os professores da EaD devem ter dentro de suas cargas horárias diárias, um tempo específico para o contato e interação com os alunos para suprir a distância e tornar as suas intervenções mais próximas, mantendo um vínculo contínuo com o grupo de ida e vindas.

Quanto ao RE64, destacou a importância da EaD e do ensino presencial como possibilidades de acesso à educação: “na EaD a flexibilidade com os horários e espaço e no presencial com as intervenções pontuais do professor”. No entanto, as duas modalidades podem agregar essas percepções às suas práticas, tornando-as melhores no atendimento aos alunos e professores, ou seja, espaços mais flexíveis e abertos com mentorias e intervenções pontuais.

Nesta perspectiva, o RE120 enfatiza a relevância da EaD no que se refere a acessibilidade considerando os momentos presenciais: __“a EaD acessa regiões do pantanal não assistidas pelo ensino presencial, mas o contato presencial é fundamental”.

Neste sentido, é importante enfatizar que as modalidades são fundamentais e indispensáveis para o acesso e democratização da educação em diferentes segmentos e regiões do país, embora existam contradições com relação ao reconhecimento do professor, atendimento aos alunos, materiais didáticos, métodos, entre outros fatores.

Souza et al. (2020) afirmam que a EaD no Amazonas tem impactado positivamente no atendimento à população:

A primeira coisa que precisamos entender é que este tipo de educação é inclusivo, isto é, ela não apresenta limites geográficos e também traz de volta aquelas pessoas que ficaram impossibilitadas de estudar por conta da família, do trabalho, e principalmente por estar em uma região pouco atendida pelas instituições presenciais, entre outros (Souza et al., 2020, p. 3).

Os mesmos autores (2020), consideram que as populações mais impactadas são os ribeirinhos e os moradores da zona rural, que não conseguem se deslocar aos grandes centros:

Um dos grandes problemas para aumentar o nível superior no estado do Amazonas é a distância geográfica entre os diversos municípios da região em relação à capital Manaus, onde se localiza a maioria das Universidades existentes no Estado. E no que se diz respeito ao transporte, este é realizado para o interior na maioria dos casos por via fluvial, e na Amazônia este transporte é muito lento (Souza et al., 2020, p. 3).

Quanto ao RE03, ressaltou que: __“a qualidade do trabalho do professor está em se fazer presente de alguma forma no processo de aprendizagem de

seus alunos, tanto na modalidade presencial quanto à distância. A partir de um material bem elaborado, atividades diversificadas e atraentes, pode garantir bons resultados tanto no presencial quanto na EaD. A questão é o compromisso que se deve ter com a formação do outro, sempre”.

Por essa razão, a empatia, a excelência, o respeito e o comprometimento são valores fundamentais nas práticas e na identidade docente. Embora existam fragilidades no sistema educacional brasileiro, falta de recursos e infraestrutura, número elevado de alunos, deficiência da formação de professores, entre outros fatores que afetam as práticas pedagógicas. O que é complementado pelo RE130, quando destaca:___“acredito que a modalidade EaD será a educação dominante no futuro. Ainda precisando de muitos ajustes, tanto no campo do esclarecimento de que a educação EaD tem valor, quanto a responsabilidade das escolas e faculdades nessa modalidade”.

Dessa forma, compreende-se que a modalidade deve ser mais valorizada pelas instituições e órgãos governamentais, considerando todas as deficiências anteriormente destacadas.

Quanto ao RE35, apresentou o perfil dos alunos da EaD e do ensino presencial, considerando:___“para estudar na modalidade EaD é necessário muita disciplina, esforço e técnicas para estudar sozinho. Visto que muitos alunos ainda não adquiriram essa expertise, onde ele precisa buscar as fontes para estudo e recorrer a escola somente para as dúvidas. Diferente do ensino presencial, onde existe um professor orientando todos os dias o que estudar fazendo toda a sua mediação e debate em sala, muitos ainda estão habituados a este modelo de ensino. Mas visando em falta de disponibilidade para frequentar a sala de aula todos os dias o EaD vem para somar como recursos e oportunidade para quem quer estudar, porém não tem tempo para ir à escola todos os dias”.

Assim, é compreendido a expressão *expertise*, por alunos *autônomos*, mas é um trabalho que precisa ser desenvolvido nas instituições e motivado/mediado pelos professores, instigando-os a utilizar os recursos necessários, tornando-se o *protagonista* da sua própria aprendizagem. No entanto, esse processo de mediação constante que há no presencial, deve ser praticado na EaD, pelos professores tutores e demais.

Para Carmo e Franco (2019) a cultura digital flexibiliza e amplia as oportunidades de intercâmbio de informações e na educação, a única diferença entre as modalidades é o contato via tecnologia e a possibilidade de ser síncrona ou assíncrona e enfatizam que a EaD é “uma pedagogia permeada pelas marcas da cultura digital tais como flexibilidade, abertura, interlocução, intercâmbio, complexidade, criação, colaboração” (p. 4).

O autor considera que as possibilidades oferecidas pela cultura digital podem representar algo mais que resultados e afirma que “é uma prática educativa que deve se interessar por processos, relacionamentos e trocas estabelecidas entre e pelos sujeitos participantes do ato educacional” (Carmo & Franco, 2019, p. 4).

Por outro lado, Carmo e Franco (2019) ressalta que existem peculiaridades na EaD com relação aos saberes docentes e as práticas pedagógicas, e que envolvem vários aspectos os quais demandam uma gama de habilidades, nesse viés, destacam que a “dimensão espaço-temporal da sala de aula online, exige desse educador competências e saberes orientados para o desenvolvimento de seu trabalho docente” (p. 6), e consideram: “organização, correção, presteza, cordialidade e sensibilidade, fatores necessários à criação e à manutenção de um ambiente de interfaces tecnológicas propício à educação” (Carmo & Franco, 2019, p. 6).

Considerando as afirmações de Carmo e Franco (2019), analisou-se as diferentes realidades da EaD, sob o processo de ensino e aprendizagem, destacando: a falta de suporte, um trabalho mais elaborado nas formações de professores, dinamismo das plataformas, falta de interação com os alunos, que muitas vezes, se encontram sozinhos no processo formativo e é sistematicamente avaliado por sua performance, ou melhor, os conteúdos são disponibilizado na plataforma, o aluno faz a leitura do conteúdo sob o seu olhar, sem quaisquer intervenção ou discussão, podendo apreender os conceitos sem nenhuma intervenção do professor.

Outra questão levantada sob o olhar pedagógico, é a avaliação sem significado, que faz o aluno decorar ou copiar os fragmentos dos livros digitais para ter um resultado melhor. No entanto, será que esse tipo de instrumento avaliativo pode ser considerado na EaD?

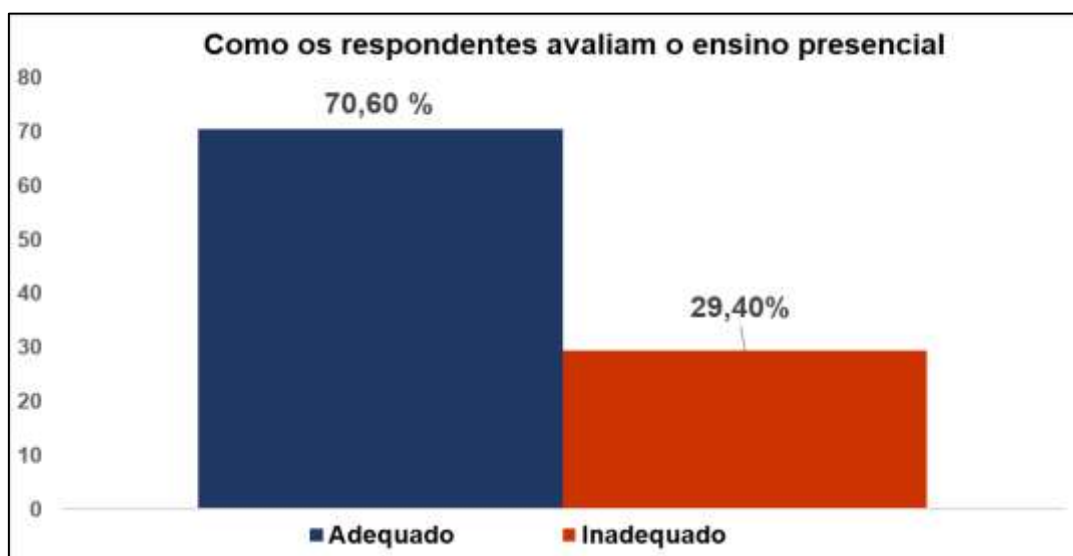
Assim, entende-se que o ensino presencial e a EaD são fundamentais para a sociedade, como um processo democrático para a educação no Brasil, embora a estrutura de ambas as modalidades necessita de ajustes e transformações. O que é mensurado pelo RE23 como possibilidade: __ “modelo híbrido, metodologias ativas e com muito comprometimento”.

4.2.2. Eixo 03: Ensino presencial

Na sequência, analisou-se as respostas dos 269 professores que atuam no ensino presencial e a partir de suas concepções sobre a estrutura e logística dessa modalidade, verificou-se que 70,6% avaliaram a modalidade como *adequada* (estruturada para atender os alunos e professores), em contrapartida 29,4% consideraram a modalidade *inadequada*. Conforme figura 4.19., a seguir:

Figura 4.19.

Percepções sobre o ensino presencial



Frente aos dados, foram considerados pela maioria dos professores atuantes no ensino presencial, que a modalidade é adequada. No entanto, há de se destacar as fragilidades e ajustes, partindo das condições da docência e discência.

Para Schwartzman e Brock (2005), esses ajustes são complexos porque fazem parte de um contexto social, educacional e político e são consequências do progresso. “Quando não havia escolas, os gastos em educação eram poucos, e as administrações escolares eram usadas como moeda político-eleitoral, não era difícil saber o que fazer” (p.37). Atualmente, os gastos são maiores, e os

órgãos públicos de Educação não são gerenciados por professores, o aumento do número de estudantes nas escolas aumentou, o que complica ainda mais a situação e as dificuldades da gestão escolar. Para o autor,

É mais fácil construir um prédio escolar do que administrar uma escola; é mais fácil trazer uma criança para a escola do que ensiná-la a ler e escrever; é mais fácil contratar professores em dedicação exclusiva do que transformá-los em pesquisadores (Schwartzman & Brock, 2005, p. 37).

Isso quer dizer, que existe dois fatores em questão, quantidade e qualidade, com relação a oferta e os processos ligados ao sistema educativo, desde a democratização da educação, a organização seriada e a qualidade dos cursos foram colocadas em xeque, no sentido de atender a todos de forma personalizada e dar todas as condições para se ter um ensino de excelência.

Nesta sentido, o RE30 traz experiências significativas na educação, como: __“no ensino presencial, cada conquista de um aluno é especial. Mas ver aqueles que estão em alguma condição especial, como o autismo, quebrando barreiras, conseguindo socializar e de fato aprender, é especial”. O que também é considerado pelo RE63, quando destacou, que no ensino presencial existe um trabalho bem próximo aos alunos de inclusão: __“quando vi um autista formado por nós, sair da escola e pegar o ônibus sozinho”.

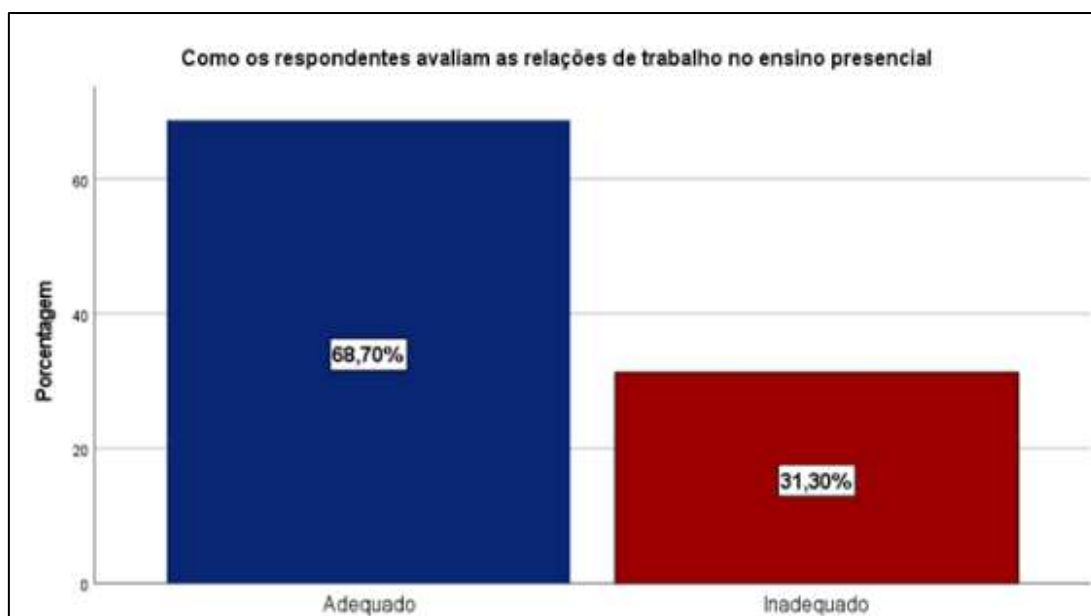
Contudo, é importante destacar a importância do trabalho docente com os alunos, seja no presencial como na EaD, a intencionalidade do professor faz a diferença com aqueles que tem dificuldades de aprendizagem ou mesmo os considerados *normais*, que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem (abaixo do básico, básico, intermediário e avançado) e necessitam de uma atenção do professor.

4.2.3. Eixo 04: Relações laborais no ensino presencial

Referente às percepções dos professores sobre as relações laborais no ensino presencial, verificou-se que 68,70% veem as relações de trabalho como *adequadas* à realidade. Conforme figura 4.20., a seguir:

Figura 4.20.

As relações de trabalho no ensino presencial



De acordo com a temática, o RE04 afirmou que no ensino presencial, a interação é mais rica: “esta relação se faz no dia a dia, face a face na sala dos professores, nos corredores, nas reuniões pedagógicas ou em atividades interdisciplinares (Seminários, Mostras, Roda de Professores)”. Isso é destacado por Santos e Campos e Marihama (2020), quando enfatizaram as reuniões pedagógicas como:

. . . riqueza trazida pelos diálogos e trocas de experiências, onde o professor pode contextualizar para sua disciplina a experiência do outro colega ajudam na comunicação e principalmente no espírito de coletividade entre os professores. Assegura ser momentos de acompanhamento e socialização das informações (Santos e Campos & Marihama, 2020, pp.112-113).

No contexto, o RE53 ressaltou, que na instituição em que trabalha: “_ todos os dias, há momentos denominados como reuniões formativas, onde os professores de todas as disciplinas reúnem para discutir a respeito das metodologias, avaliação, didática e desempenho”. O mesmo respondente, enfatizou que esses momentos são leves e partem de conversas informais do

dia a dia da sala de aula e são pontuados os momentos significativos e que necessitam de discussão coletiva.

Interessante analisar, que o RE53 traz esses momentos de formação como leves e abertos para o diálogo, informalmente o trabalho vai se alinhando e são pontuadas questões pedagógicas e educacionais, que em algumas situações são cansativas e sem nenhum significado ao professor.

Quanto ao RE09, considerou que as relações no ensino presencial e os momentos de reuniões pedagógicas, são:___“mal aproveitadas e pouco valorizadas. As instituições deveriam proporcionar ambientes estimulantes para o favorecimento dessas práticas. Isso resultaria em trabalho mais produtivo e satisfação para os envolvidos; mantendo o engajamento”. O que vai ao encontro da investigação de Marihama (2020), sobre a percepção dos professores e o que realizam nas reuniões pedagógicas: “existe uma certa cobrança por parte das instituições quanto aos materiais que devem ser postados nas plataformas. Reforçaram, que não foram ouvidos e deveriam existir espaços de formação, com trocas de experiências e estudos, como suporte ao trabalho remoto” (Marihama, 2020, p.225).

Dessa forma, analisa-se as experiências vivenciadas pelos professores do ensino presencial, que emergencialmente foram para as aulas remotas e pouco houve um diálogo e suporte para interagir, produzir materiais, ministrar aulas e avaliar os alunos virtualmente. No entanto, o autor (2020), reforça que o tom de cobrança das instituições foi forte na pandemia e muitas não consideraram uma arquitetura pedagógica que atendesse o momento de distanciamento social e a realidade dos professores.

O mesmo autor (2020), em sua pesquisa, expõe as percepções dos professores sobre a pandemia e a necessidade de formação continuada para atender os alunos remotamente. Reforçando o investimento em plataformas e recursos digitais, suporte técnico, acompanhamento da coordenação, entre outros. (*Ver tabela 4.8.*)

Tabela 4.8.

Percepção dos professores respondentes

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES
PRE12 - A supervisora me orienta via WhatsApp sobre a sala classroom e as atividades. Não temos outro tipo de reunião.
PRE09 - Fazemos semanalmente uma reunião com a supervisora e direção pelo zoom. E o prof. de informática dá todo o suporte no portal.
PRE07 - Penso que as reuniões pedagógicas deveriam oportunizar, mesmo online, um diálogo/trocas de experiências com os professores sobre as práticas desenvolvidas nas diferentes plataformas e aplicativos utilizados.
PRE26 - Tenho muita dificuldade com o computador. E não tive nenhuma ajuda da escola, mas dos meus filhos para entrar no google meet, no google classroom e para fazer os portfólios no padlet. No entanto, aprendi muito estando em casa, com as tecnologias.
PRE18 - O contato da escola é apenas de cobrança, sobre: o acesso ao Google Classroom, responder WhatsApp e postar atividades. Sem contar o número de mensagens que respondo diariamente.
PRE29 - Deveria existir momentos de formação com os professores para o uso das plataformas e possíveis estratégias. Infelizmente isso não existe.
PRE30 - Utilizamos o WhatsApp para nos comunicar com a escola, mas não existe nenhum tipo de reunião de formação.
PRE10 - Nossa supervisora fez algumas reuniões por Zoom, nos orientando sobre a plataforma Google Classroom e o encaminhamento das atividades.
PRE16 - Nossas reuniões pedagógicas estão longe de ser um tipo de "formação de professores".
PRE27 - Não temos reuniões de professores, apenas um grupo de WhatsApp de professores que não funciona (apenas mensagens motivacionais).
PRE06 - As reuniões pedagógicas não estão sendo realizadas por conta da alta demanda de trabalho com as aulas online.
PRE22 - As únicas palavras da supervisão é: "fazer" e "prazo". Não fomos ouvidos, se: temos computador, internet, conhecemos as plataformas, etc.

Fonte: Marihama (2020, pp.224-225)

Nesta perspectiva, o RE102 afirmou que as relações de trabalho no ensino presencial têm: “um distanciamento maior, e pouca interdisciplinaridade, cada um parece uma ilha na sua disciplina e a parte coletiva da escola e dos trabalhos coletivos não acontecem”. Por isso, é importante que a formação de professores, trabalhe o imaginário, fomentando um ambiente de confiança e respeito, de espaços interessantes, criativos, empreendedores e humano. O que é ressaltado por Santos e Campos e Marihama (2020), que as instituições devem trazer os professores a discussão, criando identidade, incentivando o trabalho coletivo, o diálogo, os estudos, as reflexões e a interdisciplinaridade. Bem como desenvolver competências intrínsecas à função de professor.

O RE63 afirmou que o ensino presencial: __“é precário por conta da falta de interesse em melhorar as práticas pedagógicas”. O mesmo é evidenciado pelo RE147, que: __“no ensino presencial, essa prática é um pouco conturbada, até porque o individualismo contribui muito, fica muito a desejar, sempre acontece práticas, porém sem muito envolvimento de um todo”.

Cruz (2016), em sua dissertação, percebeu na fala de uma das professoras entrevistadas, o quanto estava:

. . . desestimulada, cansada e desanimada com a docência e, por conseguinte com as relações interpessoais entre ela e os colegas e com o diretor e finalmente com os alunos, ressaltando o individualismo, a falta de proximidade com a gestão escolar e a competição entre professores (Cruz, 2016, p. 60).

Contudo, percebeu-se a necessidade de se investir na aproximação e nas relações de trabalho entre os professores e gestão escolar, trazendo-os à coletividade, a discussão e estudos mais aprofundados sobre suas experiências na sala de aula e com os colegas professores.

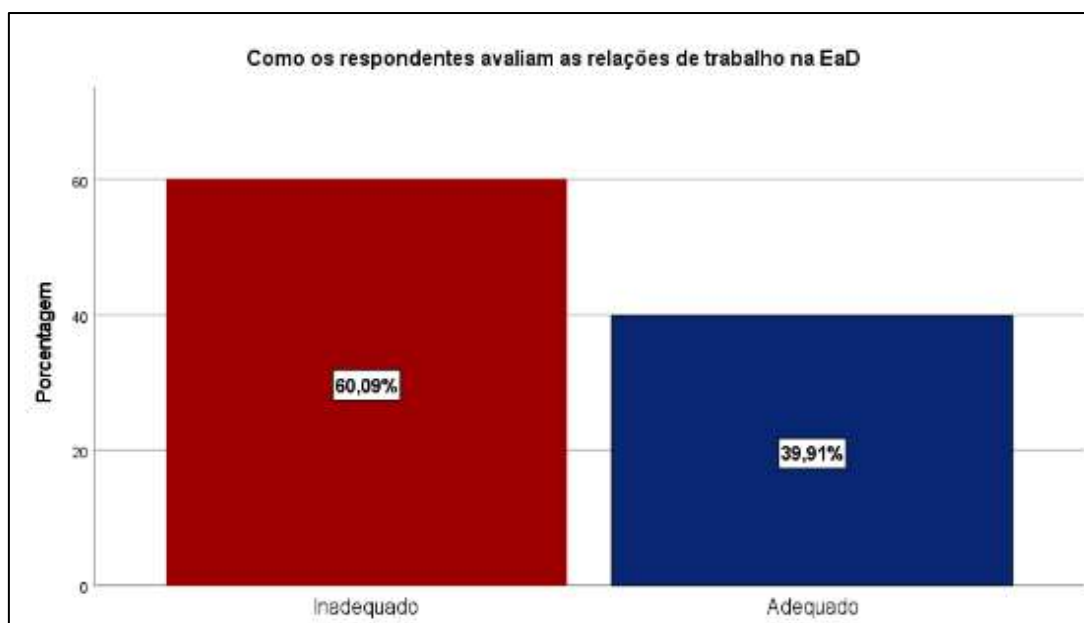
4.2.4. Eixo 05: Relações laborais na EaD

Respectivamente, buscou-se conhecer dos professores as suas percepções frente as relações de trabalho na EaD, enfatizando a contratação dos profissionais, as relações pessoais e interpessoais, entre outros. E verificou-se que, 60,09% veem as relações de trabalho nesta modalidade como *inadequadas*.

A análise de dados ilustrou que a maior parte dos professores veem as relações de trabalho na EaD como inadequadas, referindo-se à reestruturação produtiva e as tendências associadas ao trabalho contemporâneo, o que faz esmorecer as interações entre os docentes e um trabalho engessado. O que é destacado pelo RE128, quando enfatizou a divisão do trabalho docente na EaD: __“as aulas são construídas pelos professores e o tutor só realiza o acompanhamento dos alunos, não havendo nenhuma reavaliação do trabalho e dos materiais”. (Ver figura 4.21.)

Figura 4.21.

Relações de trabalho na EaD



Na sequência, o RE04 apontou as dificuldades das relações interpessoais na EaD: “Entre os professores não há relação de compartilhamento de recursos ou atividades, mas a presença dos tutores e do designer instrucional é importante para que as aulas em EaD funcionem e esta equipe funciona bem”. O que vai ao encontro de Veloso (2020), quando retratou o conceito de polidocência: “embora existam nuances de acordo com as especificidades de cada instituição, constatamos, anteriormente, que a organização do trabalho docente na EaD, em experiências brasileiras, não foge à regra da divisão e fragmentação das atividades” (Veloso, 2020, p.40).

Neste ponto de vista, é relevante retomar o conceito de polidocência e a fragmentação do trabalho docente, uma vez que, foi criada emergencialmente para atender uma demanda de alunos, de forma a operacionalizar o fazer pedagógico no AVA e os processos de criação de materiais.

Veloso (2020), reforçou que a docência na EaD: “é em demasia complexa, haja vista as especificidades inerentes à modalidade, como separação física entre professores e alunos” (Veloso, 2020, p.40). O que é complementado pelo RE10, quando destacou a docência e discência na EaD: “ainda têm muito o que aprender e precisam de humildade para pedir ajuda quando necessário, muitos encontram-se perdidos e desinteressados”.

Ripa et al. (2020), afirmam que a organização da EaD, segue em ritmo precário e fragmentado, onde os professores se veem distantes de realizar suas atividades e não lhe é permitido vivenciar todas as etapas da docência em meio ao AVA, materiais didáticos, metodologias, estratégias e interações com os alunos nos momentos virtuais e presenciais. O que é reforçado por Mill (2012), que à docência nesta modalidade é uma força de trabalho: “geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade - um tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado” Mill (2012, p. 45).

Para Veloso e Mill (2018a), o trabalho docente na EaD é precarizado, a partir das funções conhecida por polidocência:

Mais do que possibilitar o atendimento de um grande número de alunos, essa divisão viabiliza a contratação de profissionais com menor titulação enquadrados como bolsistas que, conseqüentemente, recebem menor valor para o exercício de suas funções. Isto é, contratam-se profissionais que, em tese, possuem competências para realizar as atividades, mas que receberão menos por elas (Veloso & Mill, 2018a, pp.116-117).

Isso quer dizer, que o magistério vem sofrendo modificações com relação aos direitos garantidos por lei e essas alterações começam na EaD, com a prestação de serviços e serviu como experiência na pandemia, onde professores contratados na forma de CLT, foram trocados por teletrabalhadores.

No percurso, o RE117 destacou a existência de muitas barreiras dentro das instituições: “o planejamento na EAD é uma das maiores barreiras que encontramos, em muitos momentos falta articulação entre coordenação de curso, professores e tutores (presencial e EAD). O desenvolvimento de atividades atrativas que auxiliem na redução da evasão escolar do ensino a distância é outro desafio”.

Nesta perspectiva, é fundamental que as instituições desenvolvam por meio da formação de professores, competências docentes que instigue a criação de novas práticas e estratégias, o qual Santos e Campos e Marihama (2020, p.108), consideram:

. . . Organizar/Planejar situações de aprendizagem – Dirigir situações de Aprendizagem – Criar um ambiente de aprendizagem que envolva o aluno em seu trabalho – Mediar relações e questões éticas – Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e avaliação – Trabalhar a partir de objetivos longitudinais para o ensino – Trabalhar em equipe (trabalho colaborativo).

O RE141 considerou não haver relações de trabalho na EaD:___“seguimos uma cartilha/ um método e o trabalho é bem individualizado, você avalia, o outro professor avalia do jeito dele e não há uma discussão sobre estratégias, práticas, avaliação, entre outros”. O que é percebido pelo RE232, que na EaD:___“parece um território oblíquo, indefinido e fragmentado. Não existe nenhum tipo de relacionamento entre os professores (parecem lobos solitários). Minha relação é apenas com o coordenador e nada mais”.

Neste sentido, há de se considerar a existência de precarização e fragmentação do trabalho docente. O que é vivenciado pelo RE264, quando destacou sua experiência na EaD, como um processo mercadológico:___“Infelizmente, vejo uma desqualificação na EAD, principalmente na compra e venda de materiais, pelos professores conteudistas. Isso quer dizer, que um professor produz e vende para a instituição, para o tutor acompanhar os alunos”.

Em contrapartida, o RE17 considerou o trabalho eficiente da instituição em que trabalha:___“sou bem acompanhada por uma orientadora, que da melhor forma possível se empenha para o desenvolvimento qualitativo da formação dos alunos e juntas buscamos melhorias no atendimento aos alunos que estão sob nossos cuidados. Como trabalhamos por área do conhecimento, temos um coordenador por disciplina que é responsável por elaborar as atividades, provas e algumas oficinas e também usando recursos tecnológicos tirar todas as nossas dúvidas para que possamos auxiliar os alunos da melhor forma possível”. O mesmo afirmou o RE176, sobre as relações de trabalho em sua instituição:___“os professores interagem bastante com os tutores a partir de reuniões frequentes e do envio de mensagens. Mas algumas coisas acordadas na reunião demoram para acontecer, o que atrasa e dificulta o trabalho dos tutores”.

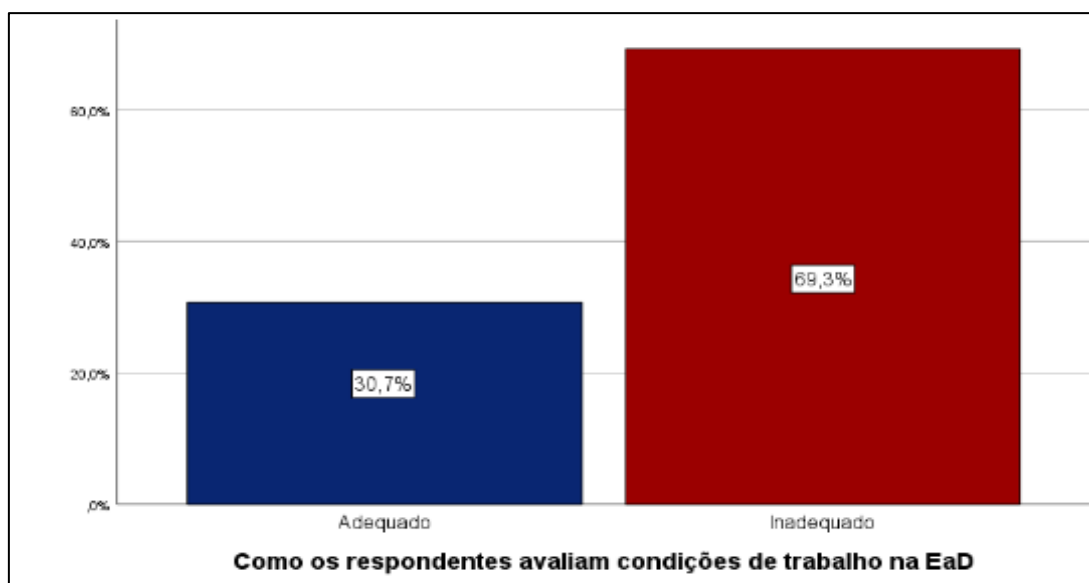
Assim, foram consideradas as percepções dos respondentes e dos referenciais teóricos sobre as relações laborais na EaD, considerando a falta de diálogo, trabalho coletivo, formação continuada, gestão participativa entre outros fatores referentes à docência. O que vai ao encontro das afirmações do RE163, sobre as relações de trabalho na EaD: __ “Não há um contato com os professores conteudistas, tutores e designers instrucionais. Cada profissional tem sua função e trabalha de acordo com o que lhe é solicitado. Vejo que falta um pouco de diálogo para alinhar as formas de avaliar e orientar os alunos no ambiente virtual”.

4.2.5. Eixo 06: Condições de trabalho na EaD

Outra questão analisada nesta investigação, são as percepções dos respondentes com relação às condições de trabalho na EaD. E verificou-se que 69,3% veem as condições de trabalho na EaD como *inadequadas*. Conforme figura 4.22., a seguir:

Figura 4.22.

As condições de trabalho na EaD



De acordo com a temática, o RE135 afirmou que os recursos do polo presencial é um complicador na qualidade das aulas: __ “no polo, a internet está sempre lenta ou sem acesso e os computadores gastam mais de 5 minutos para logar, isso atrapalha a qualidade do curso e as aulas que são ministradas quinzenalmente”. Outro fator apresentado por este professor foi a remuneração: __ “os

tutores são remunerados como estagiário ou monitores, mas na realidade fazem o trabalho de professor e são licenciados”.

No contexto, verificou-se que existem polos presenciais em condições precárias, com recursos obsoletos, comprometendo o trabalho e qualidade da educação oferecida, uma vez, que muitas instituições não veem a necessidade de dar um suporte melhor aos alunos e professores, sabendo que o pré-requisito para um bom curso a distância é o acesso a plataforma digital. E complementam Veloso e Mill (2020), quando consideram que a EaD necessita proporcionar melhores condições de trabalho aos docentes, ressignificando os processos de ensino e aprendizagem. E reforçam:

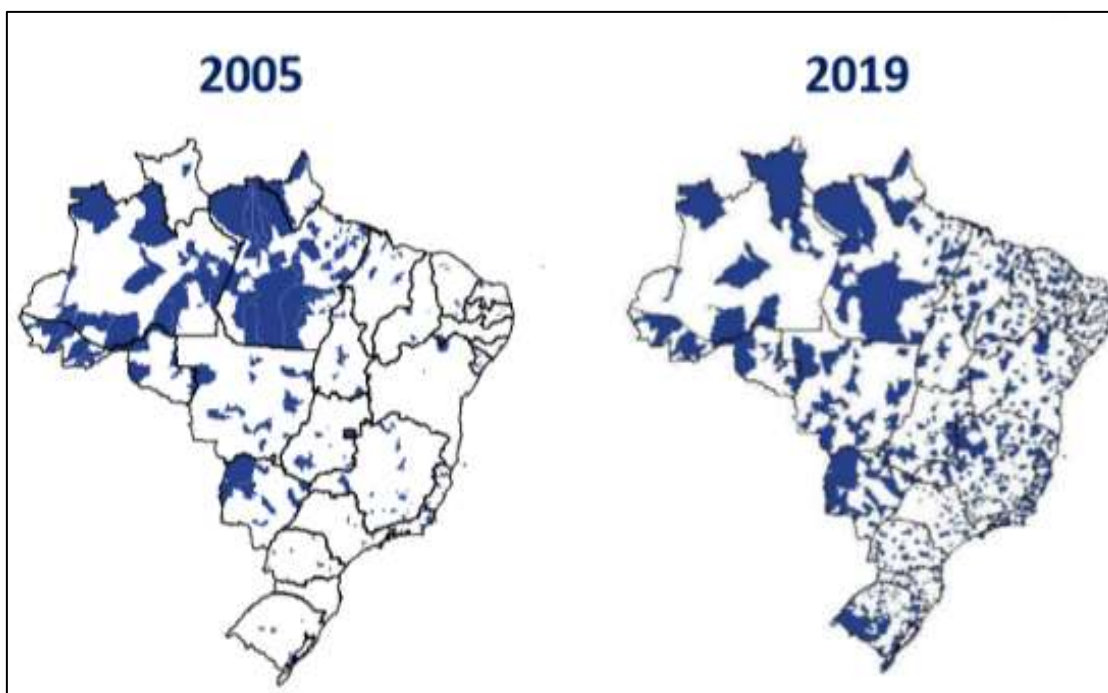
. . . a fragilidade dos vínculos entre universidade e docentes e a baixa remuneração desses profissionais não parecem condizer com as excessivas cargas de trabalho a que os docentes da EaD têm se submetido . . . por ser notório o crescimento da EaD no Brasil, parece-nos mister que as problemáticas sejam consideradas para que melhores condições de trabalho sejam oferecidas aos profissionais, principalmente se considerarmos que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem depende, em especial, de uma boa atuação da equipe docente (Veloso & Mill, 2020, p. 33).

Os mesmos autores (2020), destacam a importância de se dar melhores condições aos professores, englobando os espaços virtuais, a infraestrutura física e os recursos tecnológicos necessário e atuais para garantir a interação professor e aluno e atividades diversificadas que atendam às necessidades dos alunos em suas dificuldades e facilidades.

Em contrapartida, é relevante considerar os polos presenciais, que têm possibilitado um expressivo número de atendimento e sua presença tem crescido em todo o território nacional, o qual foi apresentado no último Censo EAD.BR (2018), onde registrou 10.317 polos presenciais, sendo criados em 2018 - 3.455 novos polos. O que vai ao encontro do último Censo da Educação Superior - 2019 (2020), quando faz um comparativo entre 2005 e 2019, sobre a expansão de matrículas da rede federal em cursos presenciais ou de polos EaD. (Ver figura 4.23.)

Figura 4.23.

A rede federal de educação superior



Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (2020, p.24)

No processo, o RE03 relacionou a dedicação exclusiva e a remuneração com a qualidade do trabalho: __“a jornada de trabalho na universidade pública é integral e isto favorece um trabalho de qualidade, com os recursos necessários à docência. Penso que as bolsas que remuneram as atividades na modalidade EaD não são condizentes com o trabalho que se tem nem com o tempo que se gasta para garantir atendimento às necessidades dos alunos, ao preparo das aulas e material”.

Assim, destacou a diferença de um professor concursado da universidade pública, de tempo integral, que tem todo o suporte e recursos, em contrapartida um departamento de EaD com professores bolsistas (sem vínculos empregatícios), jornada de trabalho (sobrecarga de trabalho) não condizente com a remuneração, entre outros fatores significativos para a qualidade dos cursos ofertados. Tal posicionamento vai ao encontro das considerações do RE292, quando enfatiza as condições de trabalho dos docentes na EaD: __“melhorar a remuneração das bolsas, proporcionar mais formação continuada e melhores políticas educacionais para a formação do professor e enfatizo problemas de conexão para assistência dos alunos”.

O mesmo respondente, salientou os vínculos empregatícios e os descontos como prestador de serviços: __“realizei um trabalho como professor conteudista e fui contratado como prestador de serviço para produzir o material didático da disciplina de Didática, o valor estabelecido era de R\$ 4000,00, entreguei o conteúdo com slides, agenda e materiais complementares, assinei um termo sobre a responsabilidade caso cometesse plágio, cópia ou falta da fonte original. No entanto, ao receber o valor do trabalho, verifiquei que além de ser um valor baixo para o serviço, foram descontados 11% de INSS. O que torna ainda mais evidente a exploração do trabalho docente”.

Dessa forma, para se chegar a um patamar de reconhecimento na EaD, é preciso: políticas públicas, recursos tecnológicos, remuneração condizente, reconhecimento e formação continuada aos professores. O qual Mill e Santiago (2020), quando apresentaram uma proposta de formação diferenciada envolvendo a incorporação das TDIC's no seio educacional, ressaltando: “flexibilidade pedagógica, formação aberta, ubiquidade, sala de aula invertida, metodologias ativas, mobilidade, personalização da formação, aprendizagem por pares, avaliação por pares, gamificação, certificação de competência, objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos, entre outros” (Mill & Santiago, 2020, p. 157).

Quanto ao RE205, reconheceu que: __“os ambientes são propícios aos professores, o projeto é excelente, mas a remuneração é baixa, as bolsas atrasam e não há vínculo algum. Encerrada a disciplina, o professor deixa de fazer parte do curso. É necessário constituir corpo docente efetivo na modalidade EAD para que haja vínculo com a modalidade e não apenas uma oportunidade de trabalho temporária que pode e muitas vezes é encarada como um bico”.

As falas supramencionadas, permitiram analisar que os vínculos empregatícios e a remuneração são fatores determinantes, revelando precariedades na EaD e a falta de reconhecimento do trabalho docente por parte das instituições de ensino e de ações governamentais.

Outro fator relevante, são os direitos autorais, o qual o RE04, julgou ter sido abusado intelectualmente: __“na EaD, o aspecto negativo é o desrespeito à Propriedade Intelectual do material produzido pelo professor, o qual a qualquer momento pode ser dispensado e ter seu material pedagógico apropriado e

utilizado depois por outros professores da mesma Instituição de Ensino. Este caso ocorreu comigo numa Instituição na qual trabalhei e considero ter sofrido abuso intelectual”. O que vai de encontro com as reflexões de Carboni (2009), quando afirma que a propriedade intelectual é a preservação do patrimônio artístico e cultural, onde dá ao autor todo o direito da não publicação e/ou da retirada da obra de circulação.

Neste cenário, entende-se que os direitos autorais são prerrogativas conferidas às pessoas que produzem conhecimento, dando-lhes o reconhecimento e posse de usufruir de todos os benefícios de suas criações, mesmo estando ou não vinculada na instituição.

Quanto ao RE62 afirmou que as condições de trabalho são adequadas, mas vê uma diferença de reconhecimento entre as modalidades:___“disponho da maioria das tecnologias de que preciso para trabalhar; outras eu providencio, principalmente as que estão disponíveis na internet (aplicativos, redes sociais etc.). Minha jornada de trabalho é justa e adequada às minhas necessidades profissionais. O plano de carreira institucional diferencia a dedicação na EaD e no ensino presencial. Os professores da EaD têm o seu trabalho subvalorizado e pouco compreendido”.

Segundo a percepção do RE62, observou-se que o professor utiliza de seus recursos tecnológicos para ministrar suas aulas ou atender às dúvidas dos alunos. O que demonstra, uma economia para as instituições com relação a compra de recursos e espaço físico, bem como uma remuneração justa e tão pouco reconhecida. O que vai ao encontro do RE141, quando ressaltou suas vivências na EaD:___“na minha disciplina a exigência é maior porque você avalia ortografia, as questões gramaticais e pontuação. Torna-se um trabalho complexo e cansativo porque, são praticamente 300 alunos, respondendo: fórum de discussão, portfólio, chat e outros exercícios. Assim, o trabalho ultrapassa o tempo de descanso, os finais de semana e o lazer. Outra questão, com relação às condições de trabalho, é o número elevado de alunos e a remuneração não condiz com a realidade, ou seja, ganho mais no ensino presencial com menos alunos e trabalhos para casa”. O que também é considerado pelo RE81, quando enfatizou a falta:___“normas trabalhistas e regulamentações específicas que contemplem os diversos aspectos do Ensino a Distância”.

Nesta perspectiva, Veloso e Mill (2020), ressaltam as condições de trabalho dos professores da EaD e evidencia a função do professor tutor:

. . . as condições de trabalho dos tutores não condizem com a importância e complexidade das funções desses trabalhadores na EaD. Embora sejam responsáveis por auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo dúvidas, corrigindo atividades, aplicando provas etc., esses docentes lidam com variadas problemáticas que não imprimem um status de profissão ao seu trabalho. O próprio termo “tutor” parece estar imbuído de elementos perversos que visam tão somente desvalorizar esse profissional (Veloso & Mill, 2020, p.15).

Assim, a EaD necessita de uma reformulação em políticas públicas no que se refere ao reconhecimento de seus profissionais, a disparidade de salários em comparação ao ensino presencial e a polidocência: tutores, professores conteudistas e formadores, as próprias bolsas da UAB que acabam desvalorizando o trabalho docente nesta modalidade.

Outro fator considerado, são as afirmações do RE205, quando afirmou que a EaD não tem um corpo docente constituído, portanto não há vínculo efetivo. O que foi enfatizado pelo RE03, sobre a diferença de suporte entre o professor concursado do ensino presencial e o professor bolsista da EaD.

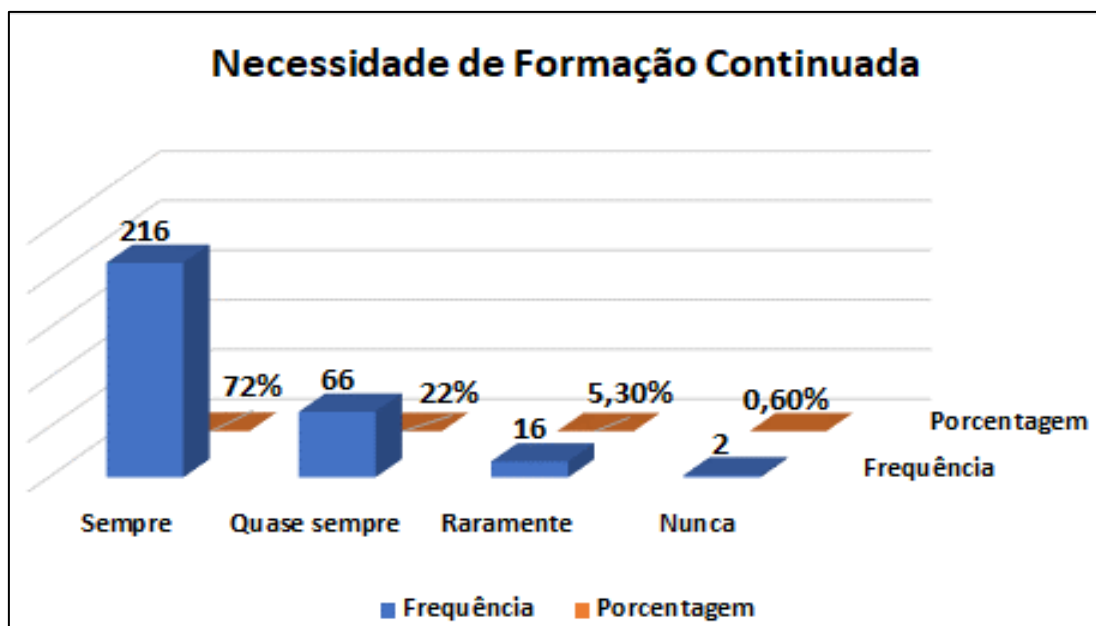
Para tanto, as estatísticas e as percepções, emergiram dados que buscam o reconhecimento, a satisfação da docência, que é uma remuneração justa, condizente com a jornada de trabalho e o plano de carreira como uma possibilidade de futuro.

4.2.6. Eixo 07: Formação continuada

Uma vez identificadas as concepções dos respondentes sobre a *necessidade de formação continuada*, verificou-se estatisticamente que 72% deles *sempre* tem necessidade de formação continuada e 22% avaliam que *quase sempre*. Conforme figura 4.24., a seguir:

Figura 4.24.

Necessidade de formação continuada



Neste sentido, percebeu-se que a grande maioria dos professores tem necessidade de formação continuada, principalmente na EaD onde a polidocência, muitas vezes, fragmenta o trabalho docente.

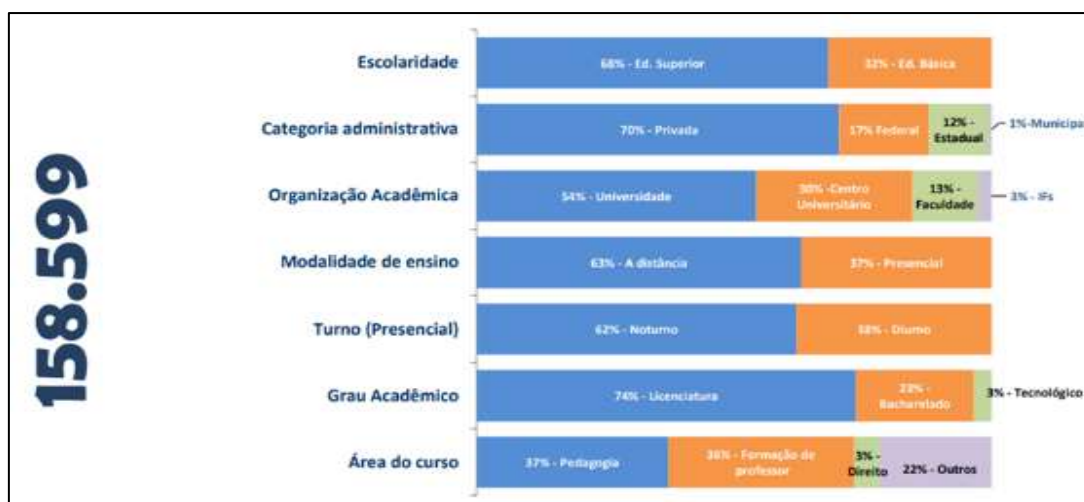
Quanto ao RE121, ressalta a importância da formação de professores como momentos:___“fundamentais para discutirmos as ações pertinentes para um bom desempenho de todos”. O que se aproxima da reflexão do RE85 quando afirma que a formação continuada deve trazer:___“uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas; que possibilitam uma nova dinâmica escolar”.

Para Junges et al. (2018), o professor precisa ter a possibilidade de recriar suas práticas: “ele deve ser o sujeito que, junto com a formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, na medida em que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino” (Junges et al., 2018, p.91).

Assim, procurou-se conhecer a formação de professores de nível básico e verificou-se, através do Censo da Educação Superior – 2019 (2020), que 158.599 professores da educação básica frequentam cursos de educação superior. (Ver figura 4.25.)

Figura 4.25.

Comparativos e categorias



Fonte: Censo da Educação Superior – 2019 (2020, p. 81)

Os dados ilustram que 32% deles não têm formação superior, 25% estão frequentando cursos que não são de licenciatura e a rede estadual e municipal contabilizam 13% apenas. O que se faz necessário ressignificar e reconhecer a formação de professores, o papel da universidade enquanto formadora (formação inicial e continuada) e a própria carreira do magistério.

4.2.7. Eixo 08: As instituições EaD oportunizam formação continuada

No contexto, procurou-se apresentar um comparativo entre *gênero e as instituições que oportunizam formação continuada na EaD*. E verificou-se que 54,2% dos professores (homens) responderam que “raramente” e 56,6% das professoras (mulheres) responderam “raramente”. Conforme tabela 4.9., a seguir:

Tabela 4.9.

Comparativo: gênero, instituição e formação continuada

A escola e/ou universidade, de modalidade EaD, oportuniza formação continuada		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Total
Gênero dos respondentes	Masculino	5	16	45	17	83
	Feminino	5	34	82	24	145
Total		10	50	127	41	228

A análise dos dados demonstra, que a maioria dos respondentes *raramente* são contemplados com formação continuada por parte das instituições, refletindo uma das precariedades da modalidade com relação à docência. E buscou-se conhecer as percepções dos entrevistados, considerando a investigação de Veloso (2020), sobre a divisão do trabalho docente, na perspectiva da polidocência.

No processo, o RE117, afirmou que a instituição onde trabalha realiza: __“reuniões de forma quinzenal entre coordenação e tutoria que possibilitam o ajuste de ações, e organização do grupo”. O mesmo respondente, considerou, que essas reuniões reúnem apenas a coordenação e os tutores, ficando de fora os professores conteudistas, professores formadores e os designers instrucionais.

Neste viés, considera-se que a fragmentação gerada pela polidocência, onde cada faceta é executada por um professor e quem pensa por todos é a instituição, ou seja, é a instituição que planeja e os professores são os executores da polidocência.

Segundo Mill (2010), a polidocência traz muitas implicações nas práticas pedagógicas e destaca o trabalho docente, a partir do professor conteudista, como responsável pela criação dos materiais didáticos, que repassa as suas produções ao projetista educacional (design instrucional) realizando a transposição dos materiais para as diferentes mídias/ interfaces, que disponibiliza para os professores-tutores no AVA.

Portanto, o mesmo autor (2010, p.24), julga que: “em EaD, quem ensina é um polidocente”. O que é complementado por Veloso (2020, p. 44), quando enfatiza a divisão do trabalho na EaD como um processo multifacetado e intrincado: “Permite-nos, ainda, compreender que a divisão e a fragmentação do trabalho não são aspectos sem precedentes, mas sim processos atinentes a tendências como o fordismo, pós-fordismo, reestruturação produtiva, etc.”

Entretanto, qualquer discussão que trate da polidocência e do trabalho docente na EaD, se deve a discussão das relações interpessoais e profissionais, do trabalho coletivo e das interações no AVA com alunos e professores. Enfatizando as provocações de Mill (2010), que quem ensina é o polidocente.

O RE239 reconheceu que as relações interpessoais e profissionais na EaD é fragmentadas e isoladas: “Porque é tudo muito fragmentado. Os professores trabalham isolados uns dos outros”. O que vai ao encontro das investigações de Veloso (2020), com relação às atribuições e parcelamento do trabalho docente na EaD, com vista à oferta de reuniões pedagógicas, criação e reformulação dos materiais didáticos, interação com os alunos, entre outros fatores. (Ver tabela 4.10.)

Tabela 4.10.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-autor/conteudista

Atividades referentes ao docente-autor/conteudista	Exercem	Não exercem
Elaborar o material didático para a disciplina	238 (87,50%)	34 (12,50%)
Adequar o material didático às diferentes mídias e a proposta pedagógica do curso	163 (59,93%)	109 (40,07%)
Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias	157 (57,72%)	115 (42,28%)
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino	195 (71,69%)	77 (28,31%)

Fonte: Veloso (2020, p.45)

Segundo os dados, compreendeu-se que não há um alinhamento das atribuições dos professores conteudistas, destacando que, 71,69% deles participam de reuniões pedagógicas promovidas pelas instituições de ensino e 28,31% que não participam. Outro dado importante, é o fato de 59,93% dos professores realizarem também o trabalho do design instrucional (Adequar o material didático às diferentes mídias e a proposta pedagógica do curso) e 42,28% deles que não realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias.

Outro fator evidenciado por Veloso (2020), sobre o professor-conteudista, é falta a interação com os alunos, ou seja, eles produzem os materiais, enviam ao designer instrucional, validar o material produzido digitalmente, mas em algumas instituições esse profissional não tem acesso aos alunos ou pouco conhecem a realidade dos cursos. Há de se considerar que existem professores

conteudistas que nunca foram na instituição presencialmente e nunca teve quaisquer tipos de contato com os outros professores.

Nesta perspectiva, observa-se na tabela 4.11 a seguir, que 58,46% dos respondentes não exercem nenhum tipo de relação com os alunos.

Tabela 4.11.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-autor/conteudista, houve acentuada discrepância nas respostas

Atividades referentes ao docente-autor/ conteudista	Exercem	Não exercem
Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.	113 (41,54%)	159 (58,46%)

Fonte: Veloso (2020, p.46)

Nesta perspectiva, compreende-se que o professor-conteudista está mais limitado à criação dos materiais que serão manipulados pelos tutores e alunos no AVA e polos presenciais, o que faz, muitas vezes, desse profissional um professor de *escritório*, que produz o material, mas não tem acesso aos alunos.

Quanto à realidade dos professores formadores/aplicadores, verifica-se que 85,50% deles participam das reuniões pedagógicas promovidas pelas instituições de ensino. No entanto, existem muitas instituições que não contratam o professor formador e sua responsabilidade fica a cargo do tutor e outras utilizam-no como professor formador e conteudista ao mesmo tempo. O que é analisado por Veloso (2020) quando analisou as atribuições desse profissional e verificou que 64,05% exercem a função de *adequar o material* e (72,51%) *realizar mudanças*.

Neste sentido, o mesmo autor (2020), reforça a precarização do trabalho docente sob a ótica da polidocência, que se torna ainda mais enxuta, quando não há a figura do professor formador, trazendo prejuízos no processo de ensino e aprendizagem e na qualidade da entrega dos cursos, sejam eles de educação básica ou superior. (Ver tabela 4.12.)

Tabela 4.12.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-formador/aplicador

Atividades referentes ao docente-formador/ aplicador	Exercem	Não exercem
Adequar o material didático às diferentes mídias e a proposta pedagógica do curso	212 (64,05%)	119 (35,95%)
Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias	240 (72,51%)	91 (27,49%)
Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem	239 (72,21%)	92 (27,79%)
Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.)	241 72,81%	90 27,19%
Coordenar outros profissionais docentes que atuam na disciplina (tutores presenciais, tutores virtuais, etc.)	193 (58,31%)	138 (41,69%)
Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem	184 (55,59%)	147 (44,41%)
Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem	205 (61,93%)	126 (38,07%)
Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial	189 (57,10%)	142 (42,90%)
Corrigir atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos	214 (64,65%)	117 (35,35%)
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino	283 (85,50%)	481 (14,50%)

Fonte: Veloso (2020, p.47)

Na sequência, verificou-se que cento e cinquenta e três (46,22%) dos professores-formadores/aplicadores elaboram materiais didáticos para as disciplinas e cento e setenta e oito (53,78%) não exercem esse papel, percebendo-se uma certa desarmonia no que se refere a função desse profissional.

Veloso (2020), destaca que o papel do professor formador-aplicador, em algumas instituições, principalmente no ensino privado, a sua contratação se dá no primeiro momento como professor conteudista e segue como professor formador no mesmo contrato, fazendo com que a instituição economize prestação de serviços entre as duas funções. No entanto, outras instituições, quem faz o papel do professor formador é o tutor. (Ver tabela 4.13.)

Tabela 4.13.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-formador/aplicador, houve acentuada discrepância nas respostas

Atividades referentes ao docente-formador/aplicador	Exercem	Não exercem
Elaborar o material didático para a disciplina	153 (46,22%)	178 (53,78%)
Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com a ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.)	159 (48,04%)	172 (51,96%)
Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial	164 (49,55%)	167 (50,45%)

Fonte: Veloso (2020, p.48)

Quanto aos professores-tutores virtuais, o autor (2020), verificou que trezentos e quarenta e seis (81,80%) participam de reuniões pedagógicas promovidas pelas instituições e setenta e sete professores (18,20%) não participam das reuniões. Conforme tabela 4.14., a seguir:

Tabela 4.14.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor virtual

Atividades referentes aos docentes-tutor virtuais	Exercem	Não exercem
Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias	237 (56,03%)	186 (43,97%)
Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem	360 (85,11%)	63 (14,89%)
Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem	328 (77,54%)	95 (22,46%)
Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina etc.)	366 (86,52%)	57 (13,48%)
Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem	379 (89,60%)	44 (10,40%)
Moderar discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem	369 (87,23%)	54 (12,77%)
Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos	258 (60,99%)	165 (39,01%)
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino	346 (81,80%)	77 (18,20%)

Fonte: Veloso (2020, p.51)

Dentre as funções dos professores tutores virtuais, os dados estão alinhados às atribuições o qual Veloso (2020), considera como parte do trabalho desse profissional. No entanto, existem cento e oitenta e seis (43,97%), que não são incluídos para sugerir ou realizar mudanças nos materiais didáticos durante a aplicação da disciplina.

Isso, revela como é fragmentado o trabalho docente em algumas instituições que ofertam cursos à distância ou semipresencial, evidenciando que o professor tutor é considerado por muitas instituições, um monitor que auxilia os alunos nas tarefas. O que é enfatizado pelo RE239, quando ressalta: __“já escutei do diretor acadêmico que a função do tutor é próxima daquele aluno nota 10 que auxilia os colegas que tem dificuldade. Fiquei muita perplexa sob o entendimento do diretor acadêmico que não tinha nenhuma noção do que é um ambiente virtual e qual realmente é o trabalho de um tutor.”

Nesse viés, é importante destacar que há muitos gestores de instituições de ensino, que não tem nenhuma formação acadêmica e/ou pedagógica e acabam visualizando apenas as questões mercadológicas, ou seja, economizar o máximo.

Segundo Mill (2010), existe uma perversidade por parte das instituições, no que se refere a organização do trabalho docente e da dinâmica próxima ao trabalho fabril:

Trata-se de uma questão fácil de compreender quando comparamos o trabalho de base artesanal com aquele de base fabril: que implicações podem ser observadas na passagem do trabalho de um artesão, que dominava todo o processo de produção do seu artesanato, para o trabalho fabril, em que os operários compartilham as etapas de um mesmo processo de produção? Pode-se afirmar que existem elementos benéficos e perversos, dependendo do ponto de vista e do ângulo de análise (Mill, 2010, p. 38).

Respectivamente, Veloso (2020), analisou que cento e setenta e oito (78,76%) dos professores-tutores presenciais, participam das reuniões pedagógicas e quarenta e oito (21,24%) não participam. (Ver tabela 4.15.)

Tabela 4.15.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor presencial

Atividades referentes ao docente-tutor presencial	Exercem	Não exercem
Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem	178 (78,76%)	48 (21,24%)
Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.)	174 (76,99%)	52 (23,01%)
Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.)	160 (70,80%)	66 (29,20%)
Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial	204 (90,27%)	22 (9,73%)
Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial	175 (77,43%)	51 (22,57%)
Aplicar as provas presenciais nos Polos de Apoio Presencial	203 (89,82%)	23 (10,18%)
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino	178 (78,76%)	48 (21,24%)

Fonte: Veloso (2020, p.53)

Para além dos dados listados anteriormente, o autor (2020, p.53), analisou se há diálogo entre os professores tutores presenciais e os materiais didáticos. E verificou-se que cento e trinta e um (57,96%) não têm esse tipo de diálogo e não sugerem ou realizam mudanças no material. Conforme tabela 4.16., a seguir:

Tabela 4.16.

Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-tutor presencial, houve acentuada discrepância nas respostas

Atividades referentes ao docente-tutor presencial	Exercem	Não exercem
Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias.	95 (42,04%)	131 (57,96%)

Fonte: Veloso (2020, p.53)

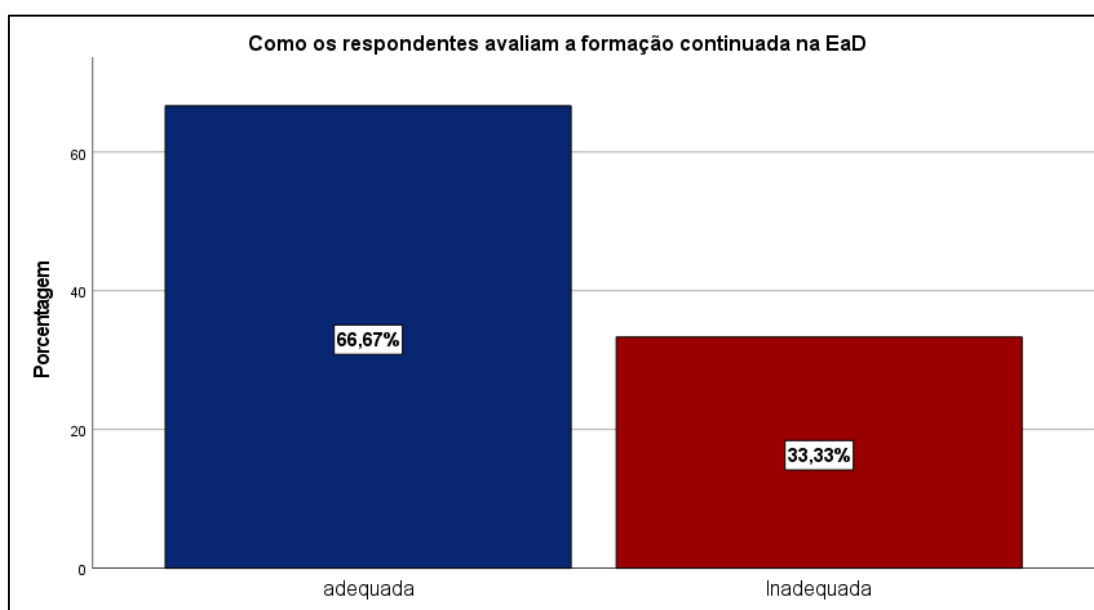
Diante do apresentado, percebeu-se que existe formação de professores nas instituições de ensino, porém ao analisar os dados, verificou-se que esses momentos acontecem muito raramente e, a partir das investigações de Veloso (2020), que nem todos os docentes participam das reuniões pedagógicas promovidas pelas instituições, analisam e dão sugestões de mudanças aos materiais didáticos, interagem com os alunos e participam dos momentos presenciais.

4.2.8. Eixo 09: Formação continuada na EaD

Referente a *formação continuada na EaD*, foi verificado estatisticamente que 66,67% dos respondentes reconhecem como “adequada” e 33,33% como “inadequada”. Conforme figura 4.26., a seguir:

Figura 4.26.

Como avaliam a formação continuada na EaD



De acordo com a maioria dos professores da EaD, existem momentos de formação, reconhecidos como cursos de capacitação ao AVA. No entanto, o RE176, apresentou algumas das considerações da formação de professores na EaD:___“tivemos uma capacitação inicial rápida, um curso EaD de 40 horas e reuniões frequentes como parte do processo seletivo”. O mesmo respondente afirmou que esses momentos eram apenas para conhecer o AVA:___“Conhecer bem as potencialidades do moodle ajuda, mas como os tutores acabam ficando limitados ao uso da plataforma moodle por decisão da coordenação, cabe ao

professor oferecer as diversas ferramentas do moodle para o melhor andamento do curso”. No entanto, percebe-se a necessidade de diversificar as ferramentas tecnológicas, mas a instituição limita o trabalho do professor e o que é considerado quando se evidencia a polidocência.

Para o RE241, essa a capacitação inicial considerada pelo RE176, não pode ser vista como formação continuada, porque ela faz parte de um pré-requisito dos processos seletivos da UAB e considera:___“a capacitação não atendem às necessidades dos professores, porque é bem técnico, não existe discussões a respeito das práticas e do dia a dia da EaD”.

Nesta perspectiva, é possível considerar que os cursos de formação de tutores que muitas universidades federais ofertam é um meio de ingresso aos editais, pois o curso é um pré-requisito e não uma formação continuada aos docentes que atuam na EaD, uma vez que os núcleos de educação a distância no âmbito federal, não tem um corpo docente constituído, mas professores bolsistas CAPES.

Quanto as percepções do RE270, afirma que se sente só na EaD e que não existe corpo docente e nem formação continuada:___“por não ter um corpo docente consolidado na EaD, mas flutuante, por conta da falta de consolidação das contratações o professor conteudista é contratado por um prazo determinado, para criar o material, e logo essa função não existe mais. O mesmo respondente segue explicando que termina “Ficando apenas o tutor naquele curso que está sendo ofertado. Portanto, se não há corpo docente, não existe nenhum tipo de formação a não ser aquelas orientações iniciais”.

Em contrapartida o RE294 explica que na instituição em que trabalha existe toda uma logística de formação e estudos para os professores da unidade e esses momentos são remunerados e existe uma pauta semanal, segundo ele a faculdade regida por freiras “apoiam os estudos e a formação continuada. Incentivam e dão todo o apoio logístico para que a coordenadora faça o planejamento semanal da reunião e se senta com todos os professores do ensino presencial e EAD”. Para o respondente existem “momentos em que estão todos os professores, hora são divididos entre presencial e EAD para resolverem suas peculiaridades. Posso dizer que me sinto parte dessa faculdade do interior do Ceará”.

Lima et al. (2010), em uma investigação sobre a formação oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aos professores EaD, perceberam que ao ingressar na modalidade, esses profissionais enfrentam desafios e por isso necessitam de formação inicial para explorar as possibilidades tecnológicas e trabalhar a autonomia.

Entre as dificuldades mais frequentes, estão: a falta de familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem em que é desenvolvido todo o processo de ensino e aprendizagem; a dificuldade de desenvolvimento de um trabalho em equipe; a exposição do seu nível de competência como docente e profissional; a mudança de paradigma, que é ser professor na modalidade a distância; trabalhar em parceria com outros profissionais; e ainda, desenvolver novas habilidades de comunicação para a prática docente, por outros meios e mídias num outro processo de socialização com os alunos e parceiros desta polidocência (Lima et al., 2010, p.153).

Os mesmos autores (2010), apresentam as cinco etapas que foram elaborados para o curso de formação docente em sua instituição:

1. *Apresentação da proposta do curso de formação* - momento presencial com todo o grupo, como apresentação da estrutura e agenda;
2. *Planejamento* - criação do plano de ensino, a partir da proposta da instituição e adequações das emendas para cada disciplina;
3. *Produção e criação dos materiais didáticos* - apresentação de recursos tecnológicos e estratégias interativas para a construção dos materiais e trocas de experiências com o grupo.

Segundo Lima et al. (2020), nesta etapa “são apresentadas as diferentes equipes de apoio técnico (virtual, audiovisual, material impresso, webconferência, etc.) da UAB-UFSCar, bem como as propostas e cronograma de trabalho com elas” (Lima et al., 2020, p.159);

4. *Acompanhamento e gerenciamento da disciplina* - nesta etapa são consideradas as ações dos tutores virtuais e presenciais, frente às suas práticas com alunos, destacado por Lima et al. (2020), como importantes de

se trabalhar “plágio, direitos autorais, estratégias de *feedback* para situações conflitantes com alunos e tutores com a intenção de apoiar o professor na fase de gerenciamento da disciplina durante a aplicação com os alunos” Lima et al. (2020, p.159);

5. *Avaliação do material publicado e preparação da equipe de tutores* - são realizados os últimos ajustes do material e são cadastrados os tutores e supervisores na disciplina para analisarem o trabalho produzido e são orientados sobre todo o percurso construído ao longo do curso.

Assim, foram analisadas as percepções dos entrevistados à luz dos referenciais teóricos, a partir da avaliação dos professores sobre a formação continuada e foram apresentadas como *adequadas* à demanda da EaD e as investigações de Lima et al. (2010), realizadas nos cursos de formação de professores na UFSCar, destacando a formação técnica e pedagógica.

No entanto, é importante considerar as percepções de alguns professores, que afirmam estar sozinhos frente a polidocência, que não há momentos de formação, estudo e diálogo entre professores e a instituição, bem como abertura em avaliar os materiais didáticos e intervir ao longo do processo educativo.

4.2.9. Eixo 10: As instituições de ensino presencial oportunizam formação continuada

Assim, procurou-se conhecer se as instituições onde professores trabalham: *oportunizam formação continuada no ensino presencial ao longo do ano letivo*. E verificou-se que 46,5% dos professores (homens) responderam que “quase sempre” e 46,1% das professoras (mulheres) responderam “quase sempre”. Conforme Tabela 4.17., a seguir:

Tabela 4.17.

Comparativo: gênero instituição e formação continuada no ensino presencial

A escola e/ou universidade, de modalidade presencial, oportuniza formação continuada		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Total
Gênero dos respondentes	Masculino	35	46	16	2	99
	Feminino	72	83	21	4	180
Total		107	129	37	6	279

De acordo com os dados, 46,2% dos entrevistados veem que as instituições oportunizam formação continuada *quase sempre* e 38,4% dos professores consideram que as instituições oportunizam formação continuada *sempre*.

Para o RE28, a instituição a qual trabalha oportuniza formação continuada e afirma: "na modalidade presencial, existem os planejamentos coletivos e as reuniões pedagógicas". O que se aproxima das vivências do RE140, sobre a formação de professores responde que: __"na instituição onde leciono, as reuniões são semanais, temos também 01 reunião quinzenal por área do conhecimento e 01 reunião quinzenal individualmente. Isso no ensino presencial". E que vai ao encontro das considerações de Marihama (2016), quando destacou as características dos planejamentos coletivos em uma instituição de ensino básico, a partir das percepções dos professores, como momentos: "troca de experiências, de devolutivas por parte da orientação e direção, de formação e de estudo, e que tem reflexos diretos em suas ações docentes na referida instituição" (Marihama, 2016, p. 60).

Marihama (2016), afirmou que esses momentos de planejamentos coletivos, foram evidenciados: "a importância dos resultados e a consequente necessidade de explorá-los, foram agrupadas no eixo indicativos de desempenho as menções dos entrevistados naquilo que se refere aos resultados dos alunos nas avaliações" (Marihama, 2016, p. 60).

É importante ressaltar, que os momentos de planejamentos coletivos ou reuniões pedagógicas, devem motivar a troca de experiências e devolutivas por parte equipe pedagógica (observações de aulas, materiais, estratégias e intervenções, entre outras demandas), bem como estudos referentes aos resultados das avaliações como indicativos de desempenho. O que se aproxima das considerações de Santos e Campos e Marihama (2020), que o professor não está pronto e acabado, "mas se renova com a formação continuada, provocando rupturas de paradigmas, buscando proporcionar novas reflexões" (Santos e Campos & Marihama, 2020, p. 108).

Os mesmos autores (2020), consideram a importância de se desenvolver competências docentes, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, afirmando que: "é preciso que as pessoas estejam dispostas a se entregar, é um

compromisso com o futuro, é preciso refletir e discutir caminhos, caso contrário, não contribuem em nada com o processo e ainda formam alunos acríticos, descomprometidos, irreflexivos” (Santos e Campos & Marihama, 2020, p. 108). O que vai de encontro com as afirmações do RE294, quando considera suas vivências formativas em uma instituição que oferta ensino presencial e a distância: “é muito prazeroso quando você trabalha em uma instituição que integra os professores e possibilita formação e diálogo entre os professores e a gestão. Oportunizando momentos de discussões sobre as práticas pedagógicas no ensino presencial e a distância, como palestras, seminários e outros tipos de estudos”.

Desse modo, a formação de professores deve ser pensada, articulada e legitimada pelas instituições de ensino como qualificação do corpo docente e locus da formação inicial e continuada. O que é levantado por Davis (2013), quando atribuiu ao coordenador pedagógico o papel:

. . . de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica. Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem (Davis, 2013, p.15).

Diante do apresentado, concebeu-se a ideia de que a formação de professores tem de ser desenvolvida como um dispositivo que contemple as transformações pessoais dos docentes, projeto de vida, práticas digitais e novos ecossistemas educacionais compartilhados e ativos, destacando as competências tecnológicas, como parte de uma sociedade tecnologicamente articulada. O que é ressaltado por Herthal et al. (2010), quando afirmam que a formação de professores deve ser “encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas” (Herthal et al., 2010, p. 4). O que o RE298 destacou como uma necessidade na instituição em

que trabalha:___“às reuniões pedagógicas na escola em que trabalho, não representa nada aos professores, apenas um tempo jogado fora, pois vemos que a própria supervisora não dá nenhum crédito e essa obrigação faz com que as reuniões pedagógicas sejam burocráticas, vazias de conteúdo e desmotivadora aos professores”.

Segundo Marihama et al. (2021), enfatizam que o coordenador pedagógico é o articulador da participação ativa dos docentes nas reuniões pedagógicas:

O coordenador pedagógico tem por atribuição ajudar os professores a desenvolver competências para suas práticas e contribuir no processo de transformação da escola. Considerando, todas as possibilidades de articulação e motivação do corpo docente, pela formação continuada, proporcionando uma aprendizagem ativa, sob as práticas digitais, redesenhando novos ecossistemas educacionais mais compartilhados, na perspectiva dos diferentes repertórios, tempos e ritmos de cada aluno (Marihama et al., 2021, p.77).

Herthal et al. (2010), consideram que a formação de professores deve procurar desenvolver nos docentes:

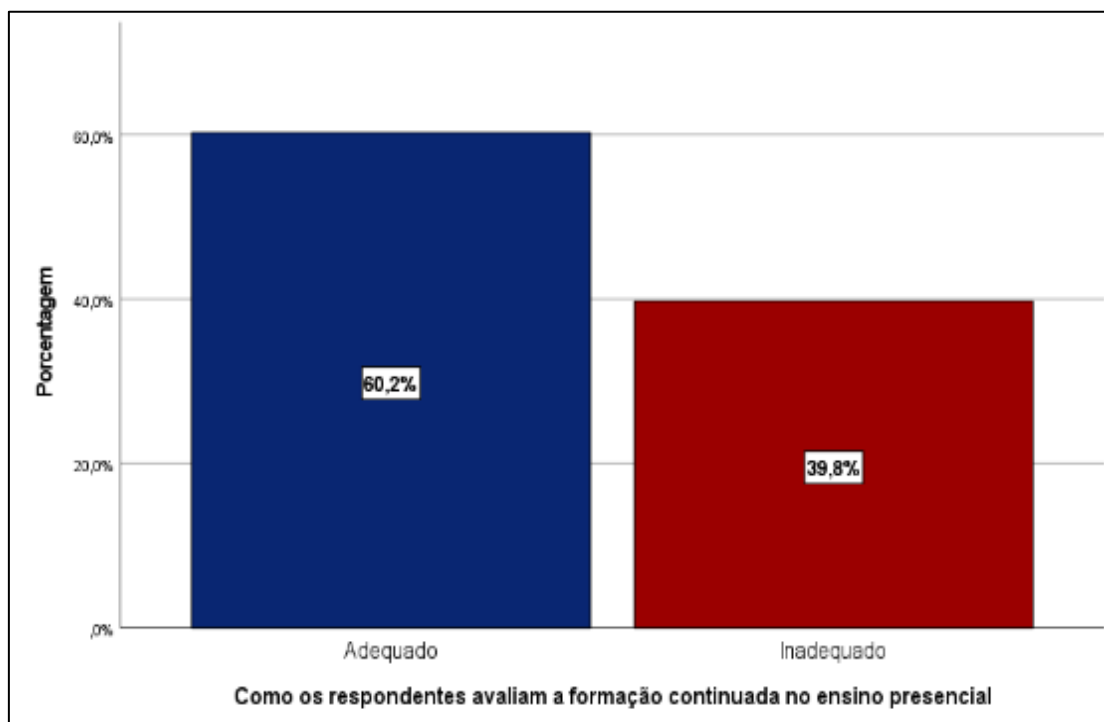
. . . consciência do seu papel e assumem a responsabilidade por sua formação e seu desenvolvimento profissional, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, tornam-se capazes de promover mudanças na sua prática pedagógica que irão influenciar na aprendizagem do aluno, e consequentemente, poderão transformar a realidade na qual ele vive, fornecendo a eles os subsídios necessários para tornarem-se cidadãos conscientes críticos para contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais culta (Herthal et al., 2010, p. 4).

4.2.10. Eixo 11: Formação continuada no ensino presencial

Outro ponto retratado na pesquisa é a *formação continuada no ensino presencial*. Neste eixo foi verificado que 60,2% dos professores reconhecem como “adequada” e 39,8% como “inadequada”. Conforme figura 4.27., a seguir:

Figura 4.27.

Como avaliam a formação continuada no ensino presencial



Segundo os dados levantados, a formação continuada no ensino presencial é um espaço de trocas de experiências e discussões das práticas pedagógicas. No entanto, esses momentos não podem ser cansativos e sem nenhum contexto ou significado aos professores. O que afirma o RE88: “Reunião pedagógica é obrigatória, tal obrigação faz com que os profissionais a vejam com antipatia. Tais reuniões, na maioria das vezes, é obsoleta”.

Para Santos e Campos e Marihama (2020), esse espaço criado para a formação de professores, deve desenvolver: “um ambiente privilegiado, formativo, de provocações, de (re) construção, indica as prioridades, sugere os recursos e os meios necessários do fazer do professor, é um espaço representativo, que envolve todo o corpo docente” (Santos e Campos & Marihama, 2020, p.109).

Quanto ao RE216, ressaltou que as formações são:___“boas, no entanto falta um pouco mais de ação, de prática, normalmente é em forma de palestra, o que em algumas vezes não prende a atenção, fica maçante e perde-se o foco”. Assim, foi percebido que essas práticas devem ser bem planejadas pela equipe pedagógica, utilizando-se de estratégias e recursos para criar diferentes situações e possibilitar formação continuada aos professores.

Diante das considerações do RE216, percebe-se em sua fala, a desmotivação quanto aos momentos “obrigatórios”. O que segundo Davis (2013), a formação continuada deve ser impulsionada por um envolvimento emocional:

. . . recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração (Davis, 2013, p.12)

Davis (2013), destacou que a formação de professores necessita de um tratamento integrado:

. . . para que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade. Nessa ótica, a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive (Davis, 2013, p. 12).

Para o RE68, a formação de professores está sendo esquecida pelas instituições de ensino e o investimento está apenas nas tecnologias:___“existem IES que estão investindo em cursos, laboratórios e estrutura de forma geral. Mas, estão esquecendo do professor na minha opinião. Hoje aqui em BH já existe IES que no ensino EAD tem "robô" fazendo a parte que é do professor. Ou seja, a

automação encontra-se aos poucos invadindo o espaço pedagógico. Isso no meu ponto de vista é grave”.

Outro aspecto que se pode destacar, são as contratações de professores do ensino presencial, que foram contratados na pandemia como prestadores de serviços, por tempo determinado e para dar um suporte aos professores titulares ao longo do ensino remoto.

Para Davis (2013), o trabalho docente agrega diferentes problemáticas que podem ser articuladas na formação de professores, reforçando o trabalho de mediação do professor entre o conhecimento e os alunos, destacando a organização: “minimamente estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação), bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações” (Davis, 2013, p. 17).

O mesmo autor (2013), considera a participação dos professores é desejável e central:

. . . desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos (Davis, 2013, p. 17).

Observa-se que as reuniões pedagógicas devem ser ressignificadas no sentido de trazer reflexões, discussões e estudos aos professores, saindo da simples burocracia pedagógica para agregar valores e estratégias. Tal encaminhamento é também enfatizado por Santos e Campos e Marihama (2020), quando destacam que a formação de professores, são momentos: “desenvolver uma reflexão sobre o mundo e os objetos que estão conectados aos indivíduos que as faz, voltando-se aos seus valores, as interações, os seus interesses, suas referências sociais e afetivas com o meio” (Santos e Campos & Marihama, 2020, pp. 107-108).

Quanto ao RE07, demonstrou-se satisfeito com a formação continuada e das interações com o corpo docente: “Há diariamente um diálogo com os

professores de outras áreas do conhecimento na troca de experiências e também nas reuniões pedagógicas semanalmente”. O que se assemelha às considerações do RE06, no que se refere a formação de professores:___“No ensino presencial as reuniões pedagógicas são mais frequentes e a relação entre os professores torna-se mais frequentes e melhores havendo discussões e reflexões”.

Por fim, considerou-se que a formação continuada no ensino presencial precisa ser motivada e ressignificada pela equipe pedagógica, para que não tenha um rótulo de *cansativa e desconectada*. Precisando, assim, de um olhar atento e cuidadoso, no que se refere ao trabalho motivacional, as relações interpessoais, bem como a intencionalidade de se desenvolver competências docentes.

4.3. Recursos Tecnológicos e as demandas de trabalho/pessoal

Na terceira parte dos resultados, foram analisados fatores ligados as práticas docentes com relação os recursos tecnológicos e as demandas de trabalho versus demandas pessoais, relações laborais e nos processos de interação professor e aluno, professor e instituição, enriquecendo e dialogando com os eixos temáticos assim apresentados.

4.3.1. Eixo 12: As instituições disponibilizam recursos tecnológicos

Uma vez analisada o contexto da formação de professores, procurou-se conhecer dos respondentes, se as *instituições onde trabalham disponibilizam recursos tecnológicos adequados e suficientes para as práticas no ensino presencial e/ou na EaD*, considerando o fato de que o trabalho docente na EaD efetivamente é constituído de ferramentas tecnológicas para ter acesso aos alunos e assim, interagir com eles através de diferentes meios de comunicação, dando todo o suporte para que o aluno siga em frente e não desista do curso.

Nesse viés, essa pesquisa verificou que 35,3% dos respondentes consideraram como “quase sempre” as instituições disponibilizam recursos tecnológicos adequados e suficiente para os alunos e professores, 31,3% consideraram “raramente”, 26% consideraram “sempre” e 7,3% consideraram “nunca”. Conforme tabela 4.18., a seguir:

Tabela 4.18.

Instituições que disponibiliza recursos tecnológicos adequados e suficientes

A instituição disponibiliza recursos tecnológicos adequados e suficientes					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sempre	78	13,8	26	26
	Quase sempre	106	18,7	35,3	61,3
	Raramente	94	16,6	31,3	92,7
	Nunca	22	3,9	7,3	100
	Total	300	52,9	100	
Omisso	Sistema	267	47,1		
Total		567	100		

De acordo com os dados, observou-se uma disparidade nas estatísticas entre as respostas: *quase sempre e raramente*, podendo assim considerar as diferentes visões das instituições no que se refere ao incentivo das tecnologias nas práticas cotidianas. Contudo, procurou-se analisar as percepções dos professores para compreender melhor a realidade:

O RE100, afirmou que os recursos na EaD não são adequados e condizentes: “não há recursos físicos (computadores) suficientes para atender todos os alunos de uma só vez, o que gera a necessidade de encontros presenciais mais frequentes”.

Isso quer dizer, que algumas as instituições que ofertam cursos à distância, economizam até na infraestrutura física, dando poucas condições aos alunos de ter um suporte maior nos polos presenciais. O que vai ao encontro das considerações de Moran (2011), sobre o cenário atual da EaD:

Muitas instituições banalizam a EAD; pensam que é fácil, barata, com recursos mínimos e que qualquer um pode trabalhar nela ou ser aluno. Muitos cursos são previsíveis, com informação simplificada, conteúdo raso e poucas atividades estimulantes e em ambientes virtuais pobres, banais. Focam mais conteúdos mínimos do que metodologias ativas como desafios, jogos, projetos. Alguns materiais são inferiores aos que são exigidos em cursos presenciais (Moran, 2011, p. 2).

O RE162, apresenta suas angústias na EaD:___“preciso sempre levar meu computador, datashow e caixa de som, para o polo. Não há manutenção nos equipamentos e isso atrapalha a qualidade das aulas”. O que é reconhecido por Silva e Vieira (2016), quando ressaltaram a necessidade de recursos tecnológicos em escolas públicas brasileiras: “o grande questionamento que se deve ter inicialmente aqui é: a escola possui algum recurso tecnológico? Este questionamento é muito pertinente mediante a real estrutura que é encontrada em grande parte das escolas públicas do Brasil” (Silva & Vieira, 2016, p.17).

No contexto, se compreende as dificuldades dos professores com a disponibilidade de recursos tecnológicos, muitos deles utilizam os seus próprios equipamentos para dar aula e ter um resultado melhor com relação a aprendizagem dos alunos. O que vai ao encontro das afirmações de Silva e Vieira (2016), que há muitas instituições de ensino com equipamentos obsoletos, não condizentes com a realidade, dando a impressão de um retrocesso à educação. Logo: “o foco são as mídias que realmente podem interferir e contribuir de forma significativa no processo educacional escolar, como: computadores, máquina fotográfica, aparelhos de DVD, caixa de som, data show, televisão e principalmente o acesso à internet” (Silva & Vieira, 2016, p.17).

Outro fator levantado pelos professores, é a funcionalidade das plataformas e dos cuidados com as informações. O que foi ressaltado pelo RE10, quando vivenciou situações de perda:___“logo quando comecei a atuar nessa escola de ensino híbrido as coisas não funcionavam muito bem e por um erro da secretaria acadêmica todas as notas dos alunos, de todas as disciplinas foram perdidas no sistema. Pouco podia se fazer, alguns professores já não atuavam mais na instituição. Este fato foi bastante desmotivador, todos ficaram sabendo do fato e a escola perdeu muitos alunos na época”.

Desse modo, percebe-se o cuidado dos professores e das instituições com as plataformas digitais, que hospedam as atividades e outras informações que estão sob a responsabilidade dos mesmos e necessitam toda a segurança para não haver quaisquer equívocos. O que também é considerado por Santos (2018), que as instituições de ensino devem ter uma gestão documental de excelência, para se ter uma prestação de serviço com qualidade e destaca: “Os documentos precisam ser tratados com a mesma atenção que a instituição dá

ao seu objetivo principal que é a oferta de ensino com qualidade” (Santos, 2018, p. 29).

Santos (2018), considerou importante haver uma gestão de documentos: “para que a instituição tenha eficiência na administração do acervo que cresce, precisando ser classificado de acordo com critérios da legislação arquivista dando uma estrutura adequada, ajudando a diminuir a grande massa do acervo da instituição escolar” (Santos, 2018, p.29). O que pode ser considerado na organização do trabalho pedagógico, como o arquivamento das atividades e instrumentos avaliativos, que fazem parte da documentação dos alunos e professores.

Quanto ao RE06, afirmou que na modalidade EAD: “ocorrem muitos problemas com as plataformas, e os alunos ficam alucinados tentando acessar, e assim muitas vezes incomodam o professor, sendo que o problema só pode ser resolvido pelo TI”. O que se aproxima da reflexão de Pavesi e Oliveira (2011), quando destacam a desmotivação de alunos e professores por falta de suporte técnico e pedagógico na EaD:

. . . falta de apoio acadêmico, problemas com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga de trabalho, acabando por exacerbar a ocorrência de fatores de origem endógena: desmotivação resultante da falta de apoio tanto dos tutores/professores, como da própria instituição de ensino (Pavesi & Oliveira, 2011, p. 6290).

Em contrapartida, o RE32, afirmou que na instituição onde atua: “o ambiente físico é adequado (salas equipadas com computador, datashow ou TV). O ambiente virtual é o Moodle, fácil de usar e interativo. A jornada de trabalho é adequada com encontros presenciais uma vez por semana e o restante do trabalho é totalmente virtual, possibilitando ao tutor definir seus horários de atendimento ao aluno”.

Neste sentido, é importante ressaltar os ambientes físicos, apresentados pelo RE32 como adequados aos alunos, possibilitando qualidade no processo de ensino e aprendizagem e o AVA com suporte técnico e pedagógico, acessível aos alunos, bem como proporcionando melhores condições para a docência na

EaD. Fato que se aproxima da reflexão de Ribeiro et al. (2007), quando destacam a complexidade da EaD e de seus espaços (presenciais e virtuais):

Não se trata, portanto, apenas de infraestrutura tecnológica, declaração de princípios pedagógicos e de um local físico devidamente identificado, mas de um ponto de referência institucional que norteie e agregue os recursos de planejamento e desenvolvimento da educação a distância, com critérios claros de planejamento e gestão, bem como instrumentos para acompanhar e coordenar cada etapa do trabalho (Ribeiro et al., 2007, p. 2)

Para Silva e Vieira (2016), os recursos tecnológicos têm papéis pré-definidos no processo de ensino e aprendizagem. E especifica os computadores, máquinas fotográficas, aparelho de DVD, data show, caixa de som, televisão e acesso à internet, como recursos necessários:

Estes recursos são o mínimo necessário para os professores repensarem em suas aulas, onde este possa parar um momento e perceber de que forma os recursos disponíveis na escola poderão ser inseridos em suas aulas e quais as contribuições positivas serão agregadas a sua disciplina, automaticamente tornando as aulas mais atraentes e lúdicas, fazendo com que o aluno saia da rotina de aulas onde usa-se somente quadro magnético ou quadro negro (Silva & Vieira, 2016, p.18).

Não tão diferente do ensino presencial, a EaD é essencialmente conectada pelas tecnologias e suas interfaces. Elas possibilitam a interação dos alunos com os professores, os quais devem desenvolver um ambiente interativo e cooperativo, por meio de diferentes recursos, proporcionando conhecimento de maneira prazerosa e significativa. E sem a necessidade de estar fisicamente no mesmo espaço e ao mesmo tempo, para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator importante de salientar, são as competências docentes requeridas na EaD, considerando o planejamento dos conteúdos, os recursos necessários para atingir os objetivos de cada curso, adequação dos materiais à realidade do aluno, sob diferentes metodologias que podem ser aplicadas em diversas situações, facilitando os processos de interação e colaboração, a intencionalidade pedagógica para avaliar o desenvolvimento dos alunos, a autoavaliação de suas práticas e posterior intervenção, bem como a análise dos resultados.

Souza e Borges (2012), desenha as práticas docentes na EAD na perspectiva de quatro competências:

Competência Pedagógica: que envolve o aspecto pedagógico, os métodos de ensino-aprendizagem, que contribuem para o aprendizado do grupo e individual. *Competências Sócio-Afetivas*: que envolvem os aspectos interpessoais, a comunicação individual, a criatividade e a socialização contribuindo para um ambiente agradável. *Competência Tecnológica*: que envolve os aspectos técnicos do ambiente, o domínio das tecnologias de informação e a orientação técnica visando um melhor aproveitamento do AVA. *Competência Auto-avaliativa*: que envolve a compreensão do tutor sob sua própria atuação buscando a análise e a melhoria de seu trabalho (Souza & Borges, 2012, p. 5)

Assim, ressaltam-se as competências tecnológicas, como recorte e primeiras necessidades dos professores EaD, no que se refere ao domínio e implementação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. O qual Souza e Borges (2012), faz uma correlação entre as atribuições do professor tutor e sua capacidade de trabalhar com diferentes recursos tecnológicos, a partir dessa competência:

- intermediar o contato virtual entre alunos e professores responsáveis ou coordenação de curso, no caso de haver necessidade;

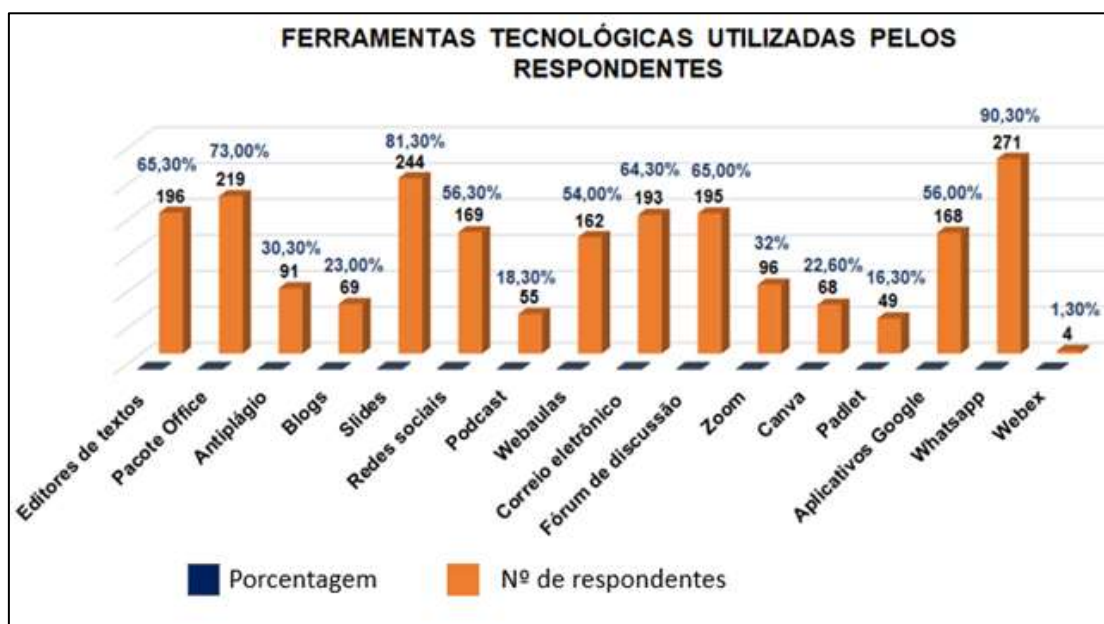
- estabelecer a “ponte” entre alunos e equipe técnica, no que se refere a dúvidas sobre o uso das tecnologias disponíveis;
- utilizar e-mails para explicar e dirimir dúvidas sobre tarefas;
- usar mensagens instantâneas, em caso de assuntos mais restritos;
- dominar e utilizar a WIKI, para estimular trabalhos coletivos;
- realizar feedbacks, por meio das ferramentas disponíveis (Souza & Borges, 2012, p. 6)

4.3.2. Ferramentas tecnológicas utilizadas pelos respondentes

No contexto, buscou-se conhecer dos respondentes quais *ferramentas tecnológicas mais utilizadas em suas práticas*. E verificou-se que o aplicativo *WhatsApp* é o mais utilizado entre os professores (90.30%). Conforme os dados apresentados na figura 4.28., a seguir:

Figura 4.28.

Ferramentas tecnológicas utilizadas pelos respondentes



Diante dos dados, observa-se que 209 professores não utilizam aplicativos de antiplágio nas suas práticas pedagógicas e nas correções de trabalhos. O que é considerado por Singh et al. (2020), quando apresentam práticas desonestas na academia. (Ver figura 4.29.)

Figura 4.29.

Práticas desonestas

AValiação FRAUDADA	PRÁTICAS DESONESTAS
Provas e exames	<ul style="list-style-type: none"> • Colar respostas de outro colega com ou sem o consentimento do outro. • Dar resposta às perguntas de colegas durante a prova. • Usar notas durante as provas sem a permissão do professor. • Antes de fazer a prova, perguntar sobre ela para quem já a fez. • Criar justificativas para atrasar uma prova ou a entrega de um trabalho com o fim de ter mais tempo para estudar ou para fazê-lo. • Usar sem permissão alguma tecnologia para obter informação durante uma prova.
Trabalhos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer trabalhos individuais em grupo. • Copiar ou parafrasear textos impressos ou digitais sem citação. • Receber ajuda de outros sem permissão. • Criação de bibliografia falsa. • Entregar um trabalho feito por outra pessoa. • Entregar um trabalho copiado do trabalho de outro colega. • Copiar partes do texto sem citação.
Outros tipos de trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • Criar ou falsificar dados de laboratório. • Criar ou falsificar dados de pesquisa. • Em se tratando de curso de computação, copiar o programa de outro.

Fonte: Singh et al. (2020, p.209)

No contexto, os aplicativos de antiplágio necessitam ser desfrutados pelos professores e motivados pelas instituições de ensino para serem manipulados ao longo do processo, reforçando o trabalho de minimizar as ocorrências nos ambientes escolares e acadêmicos, quanto ao uso indevido da propriedade intelectual de outrem. O que é apontado por Singh et al. (2020, p. 213), sobre o papel dos professores em conscientizar seus alunos: “a utilizar as ferramentas e tecnologias disponíveis de forma ética e responsável, comunicando-lhes sobre as regras e padrões de avaliação, além de promover sua participação como corresponsáveis pelo processo de conscientização ética e responsável”.

Quanto à plataforma Google e suas ferramentas (drive, classroom, meet, jamboard, forms, site, acadêmico, entre outros), foi verificado que apenas 56% dos respondentes trabalham e têm domínio desses recursos. O qual é considerado por Campos et al. (2018), que essas ferramentas configuram novas formas de aprender e ensinar:

Pois, apresentam materiais e possibilidades que desafiam os alunos na busca e construção do conhecimento, por meio das interações e modos de produção implicados na utilização desses recursos. Dentre os recursos e ferramentas que têm sido integrados ao processo de ensino e aprendizagem tanto de

alunos quanto na formação de professores destacam-se as ferramentas da Plataforma Google, através das quais é possível, construir conhecimentos de forma colaborativa, comunicar-se e interagir em tempo real, produzir e compartilhar conteúdos, estimulando a autoria (Campos et al., 2018, p. 2).

Os mesmos autores (2018), apresentam as ferramentas do *Google* e suas funcionalidades, como: a acessibilidade e compartilhamento das informações com um grupo, por meio de arquivos, vídeos, murais, videoconferências, podcast, entre outras mídias que podem ser disponibilizadas nessa plataforma.

No contexto, Campos et al. (2018), apresentaram as diferentes ferramentas da plataforma Google e suas funcionalidades, a partir da tabela 4.19., a seguir:

Tabela 4.19.

Ferramentas tecnológicas

FERRAMENTA	FINALIDADE
GOOGLE DRIVE	Serviço que permite o armazenamento de arquivos na nuvem da Google, os arquivos armazenados na plataforma podem ser compartilhados com várias pessoas, ficando a critério do usuário decidir com que compartilhará, também é possível decidir o nível de acesso de cada pessoa.
GOOGLE DOCS	É um pacote de aplicativos, as ferramentas do Google Docs funcionam de forma síncrona e assíncrona, portanto, on-line para acessar dados em nuvens e off-line através de aplicativos de extensão instaladas diretamente do google, onde há bancos de dados criados por essa extensão para posterior sincronização através de upload instantâneo ao acessá-los online.
GOOGLE FORMS	É um serviço quer objetiva facilitar a criação de formulários e questionários diversos, obtendo resultados de forma mais otimizada.
HANGOUT	É uma plataforma utilizada para mensagens instantâneas e chat de vídeo, com o intuito de integrar pessoas e ter uma melhor experiência na comunicação a distância.
KEEP	É um serviço para anotações, onde podem ser criados e acessados notas de texto, áudio e vídeo, que pode ser acessado via browser ou aplicativos em dispositivos móveis.

Fonte: Adaptado de Campos et al. (2018, pp.6-8)

Diante do apresentado, entende-se que a *plataforma google* possibilita ferramentas diversificadas e gratuitas, oportunizando de forma colaborativa a interação professor e alunos, aluno e aluno de forma síncrona e/ou assíncrona, ressignificando os espaços escolares, flexibilizando e personalizando o tempo, a partir da realidade do aluno, integrando as ferramentas tecnológicas ao planejamento das aulas.

Quanto ao uso de *correios eletrônicos*, verificou-se que 107 respondentes não utilizam essa ferramenta tecnológica. No entanto, procurou-se entender como esses profissionais, como era a interação com os alunos e verificou-se que 90,30% deles desfrutavam do WhatsApp e 56,30% das redes sociais, para se comunicar com os alunos e a instituição, a qual fazem parte. O que vai ao encontro de Santos (2011), quando enfatiza a cibercultura como uma *nova cultura social* (de entretenimento, discussões, trocas de informações, desenvolvimento humano e intelectual) incorporadas pelas TDIC's, onde todos os segmentos da sociedade se relacionam por meio das redes sociais, inclusive a educação.

Outro fator relevante nesta investigação, é o uso dos aplicativos *canva*, *padlet* e *podcast* como ferramentas diversificadas que podem ser utilizadas pelos professores e alunos de forma compartilhada e gratuita. Porém, verificou-se que apenas 22,60% dos respondentes utilizam o canva, 16,30% o padlet e 18,30% o podcast.

No contexto, o *padlet* é um recurso capaz de criar murais ou painéis digitais em que os alunos e professores compartilham conhecimentos. O que é ressaltado por Silva (2019), como uma ferramenta:

. . . lúdica, dinâmica e interativa, socializando em ambientes diferentes, como em um e-portfólio, por exemplo. Sua configuração agrega textos, vídeos, sons e imagens, altera aparências da interface, edita legendas, interage comentando as produções dos colegas interlocutores e responde às perguntas editadas por alunos e professores (Silva, 2019, pp.84-85).

Quanto ao *canva*, é considerado um recurso pedagógico em que alunos e professores criam diferentes interfaces. O que é reconhecido por Silva (2019), como uma ferramenta capaz de construir infográficos, mapa mental/ conceitual, cartazes, tirinhas, panfletos e outras produções.

Nele é possível editar textos, inserir imagens, modificar *templates* prontos como inspiração ou adaptação, elementos gráficos, plano de fundo, *uploads* do computador ou celular, organizar as produções em pastas,

compartilhar, baixar entre outras funções. Ao finalizar a criação, os projetos são salvos automaticamente na nuvem e tornam-se acessíveis por meio da conta de acesso (Silva, 2019, pp.88-89).

Outro aplicativo emergido nesta investigação, é o *podcast*, o qual Cruz (2009), afirma que é um recurso: “permite disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos a qualquer hora e em diferentes espaços geográficos” (Cruz, 2009, p. 67). Possibilitando aos alunos recursos diversificados, de fácil acesso e que podem ser ouvidos no ônibus, em uma caminhada, sem necessariamente estar em uma sala de aula ou sentado em um espaço apropriado.

Marihama (2020), em sua investigação, diante das percepções dos professores da educação básica (rede pública e privada), buscou conhecer as plataformas digitais que utilizavam em suas aulas remotas, durante o tempo de pandemia. E verificou: “16,66% dos respondentes informaram que suas escolas não estão utilizando nenhuma plataforma, apenas o WhatsApp para interagir e enviar os conteúdos em PDF aos alunos” (Marihama, 2020, p. 222).

Frente as considerações, o processo de escolha para uma plataforma digital que atendesse as necessidades do distanciamento social, foi lento e impactou negativamente no processo educativo dos alunos, principalmente a rede pública, a mais afetada com o acesso as aulas remotas. Isso quer dizer, que não havia um meio de interação além do whatsapp, um espaço de disponibilizasse os materiais didáticos, que recebesse as atividades e desse feedback aos alunos, de forma síncrona e/ou assíncrona.

Por outro lado, faltava formação continuada para atender as necessidades dos professores que tinham dificuldades em trabalhar com as tecnologias e em plataformas digitais.

Marihama (2020), por meio dos questionários respondidos pelos professores, verificou que existe professores com dificuldades em “falar de frente ao celular, gravar aulas no youtube e converter documentos do Word para PDF” (Marihama, 2020, p. 222). O que pode ser discutido e praticado na formação de professores, como desenvolvimento de competências tecnológicas e domínio em informática.

É importante ressaltar a espontaneidade do professor ao expor suas limitações com relação às tecnologias. E considerou-se, que, muitas vezes, os docentes não são ouvidos pelas instituições de ensino. O que se aproxima da investigação de Santos (2020b), quando apresentou a âncora de sua pesquisa e os princípios norteadores:

. . . valorização da palavra do professor, escrita docente, a relação dialógica e a escuta ao outro, com base nos estudos da teoria bakhtiniana.

Esta foi desenvolvida por meio de observações dos encontros de formação, entrevistas, análises do acervo da pesquisa-formação e dos textos narrativos escritos produzidos por quatro professoras participantes do campo empírico (sujeitos da investigação), além de registros em cadernos de campo e gravações (Santos, 2020b, p. 4).

Outro fator analisado, é o número significativo de professores que utilizam *slides* (81,30%) em suas práticas e 73% deles que manipulam as ferramentas: Word, Excel, PowerPoint, OneNote, Outlook, Publisher, Access, OneDrive e Skype, sendo que os demais (27%) não assimilaram tais dispositivos por *pacote office*.

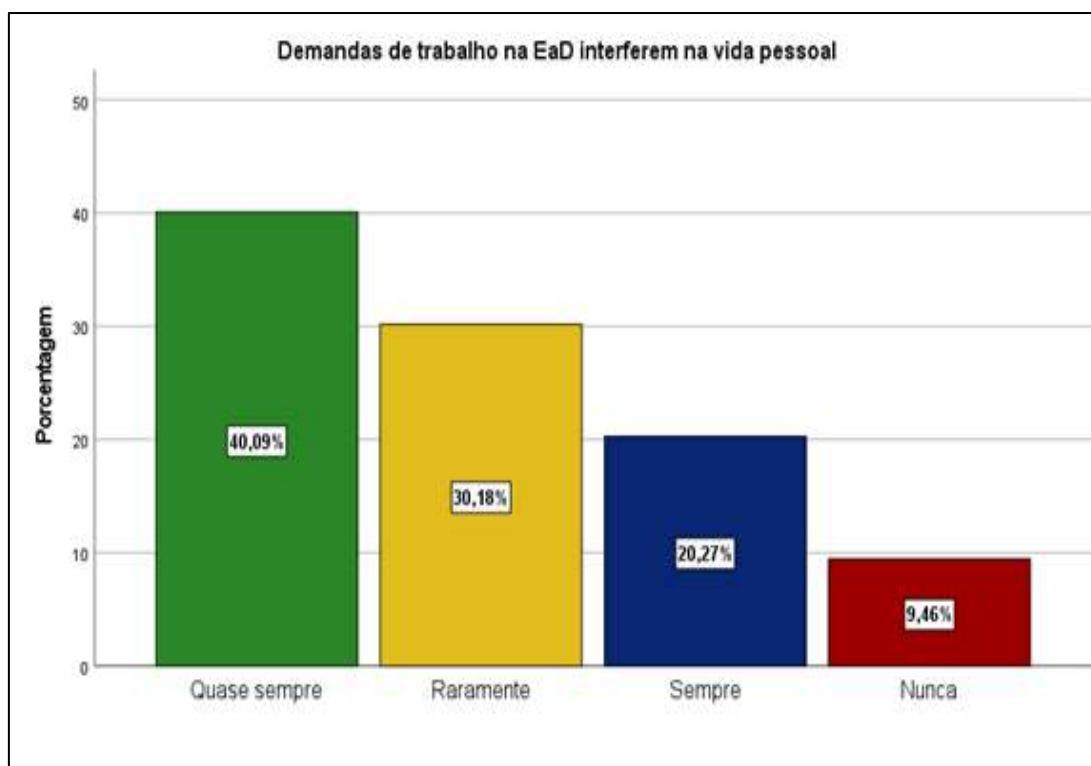
Contudo, analisou-se a necessidade do trabalho das instituições com a formação continuada e uma escuta atenta aos professores e alunos, no que diz respeito, à qualificação profissional a qualidade do ensino e aprendizagem, do processo de transformação da educação e dos docentes, considerando as práticas digitais, gamificação, metodologias ativas, modelos híbridos, plataformas adaptativas, entre outras práticas e estratégias.

4.3.3. As demandas de trabalho da EaD interferem na vida pessoal

No processo, perguntou-se aos respondentes, sobre suas *demandas de trabalho na EaD e se essas interferem na vida pessoal*. E verificou-se que 40,09% dos professores consideram quase sempre, 30,18% raramente, 20,27% sempre e 9,46% nunca. Conforme figura 4.30., a seguir:

Figura 4.30.

Demandas de trabalho na EaD interferem na vida pessoal



Diante dos dados, analisou-se as percepções dos professores frente às demandas de trabalho dos docentes na EaD como não condizentes a sua função, atrapalhando a qualidade de vida dos profissionais, necessitando-se de investigação e possíveis políticas públicas que alinhem o trabalho docente nesta modalidade.

Ressaltam-se, aqui a cadeia de segmentos que fragmentam e precarizam do trabalho docente sob o prisma da polidocência e da pressão por conta das demandas, falta de segurança legal diante dos vínculos empregatícios, desvalorização dos professores e a idealização de *flexibilidade*.

Portanto, essa flexibilidade com relação ao espaço e tempo é um meio de garantir mais valia e de idealizar uma liberdade que custa caro aos professores, pois o trabalho pode ser realizado em qualquer espaço e tempo, no entanto, a demanda de trabalho e as exigências com o AVA são quilométricos e o profissional acaba trabalhando no seu tempo de descanso.

Segundo Veloso (2020), a sobrecarga de trabalho é uma realidade na EaD e afeta o tempo de descanso e as relações familiares. Conforme tabela 4.20., a seguir:

Tabela 4.20.

Sobrecarga de trabalho

SOBRECARGA DE TRABALHO
Afeta a rotina como se fosse qualquer outro trabalho, mas por existir celular com internet, às vezes quando estamos entre família ou com os amigos para tudo para responder uma mensagem de um aluno, daí afeta em parte.
Afeta a saúde. Passei a ter problemas referentes às atividades laborais.
Afeta no sentido de sempre ter que estar conectada, porque sempre surgem problemas que precisam ser resolvidos o quanto antes. Seja nos finais de semana ou feriados. A plataforma não para.
Afeta nossa vida particular em geral, porque quando nossa família descansa nós temos que trabalhar
Exige organização pessoal, pois é muito trabalhoso.
O curso não utilizava plataforma moodle, mas sim plataformas de apps e outros, então era 24h no celular para atender a alunos.
Quando me organizo, não afeta em nada. Mas quando deixo as coisas para resolver de última hora, afeta o convívio com os amigos.
Quem tem outra função além da EaD, dispensa a ela, normalmente, eu tempo de descanso.
Sim, monitoro os posts todo o tempo, inclusive nos horários de descanso.
Uma coisa que sempre me incomodou é que as aulas começam em janeiro, quando estamos em férias no ensino presencial.
O trabalho em casa dificulta estabelecer uma separação clara e salutar entre trabalho e ócio e interfere em situações e horários em que o trabalho fora de casa não o faria.
Na verdade, ficamos disponível à EaD, em média, 18 horas/dia.
Muitas vezes a EaD invade a vida privada e fica diluída mesmo nos espaços de tempo em que deveria ser de descanso ou lazer.
Dá para conciliar, porém, tenho que me privar em alguns horários que eu poderia estar passeando com minha família nos finais de semana, mas tento adaptar da melhor forma para assumir meu compromisso com a EaD e também com minha família – atendo os alunos por telefone (smartphone) ou levo em viagens o notebook, e acesso em horários que estou disponível.

Fonte: Veloso (2020, pp.82-83)

Diante do apresentado, percebeu-se que as demandas de trabalho interferem na vida particular dos professores e ultrapassam a jornada de trabalho e aquilo que é regulamentado por lei, quando se considera a fala de um dos professores que trabalha em média “18 horas/dia”.

O citado autor (2020), traz algumas indagações sobre as demandas de trabalho e as relações laborais dos professores na EaD:

Se o trabalho em domicílio é uma prática que tem se expandido no cenário da EaD, cabe também aos docentes dessa modalidade esse controle do seu trabalho e, conseqüentemente, da exploração exercida pelo

empregador/instituição. Porém, na prática, os docentes da EaD têm lidado positivamente com essa flexibilização? O teletrabalho tem trazido mais benefícios ou perversidades aos docentes? (Veloso, 2020, p. 71).

Frente às indagações, Veloso (2020), considera a flexibilização como sinônimo de precarização dos direitos sob o teletrabalho e falta de manutenção dos padrões mínimos de qualidade de vida, reforçando o sobrecarga de trabalho e a ideia de flexibilização versus demanda. O que é reconhecido pelo RE130 quando ressalta as suas demandas e dificuldades na EaD: __“Para minha realidade, a jornada de trabalho é acima da média dos demais tutores. O aluno não obedece aos critérios determinados de dias e horários, deixando o polo fragilizado e tendo que atender o aluno nos horários que eles desejam. A instituição precisa dos serviços, porém, deixa a cargo do polo a contratação do tutor, o que a meu ver é inadequado, já que o acompanhamento presencial do profissional é importante para fidelização do aluno e insubstituível. O profissional é altamente cobrado para além de suas responsabilidades”.

Neste sentido, é um desafio aos professores e a coordenação, alinhar a logística de entrega das atividades e segunda chamada. No entanto, é importante que os alunos sejam orientados, motivados e conduzidos a autonomia, comprometimento, empenho e respeito.

Outra realidade considerada nesta investigação, é o Professor Formador I na função de orientador de TCC, contratados sob a concessão de bolsas CAPES/UAB, num total de 10 (dez) alunos, seguindo os prazos da coordenação, com uma remuneração tabelada em âmbito federal de R\$1.300,00. No entanto, esta realidade é contraditória quando afirmada pelo RE71 que orienta 15 alunos e reforça a baixa remuneração. O que também é enfatizado pelo RE104, sobre os valores das bolsas: __“a 10 anos com os mesmos valores - o último aumento de bolsa foi no mês de 4/2009”.

Assim, considera-se relevante a criação de leis que regulamentam o trabalho na EaD e evite a precarização e injustiças que colocam em jogo a qualidade de vida dos trabalhadores, considerando as doenças que atingem os docentes como a síndrome de Burnout, estresse do dia a dia, entre outros. O que é apresentado por Tostes et al. (2018), quando investigou o sofrimento

mental de professores do ensino público em ambas as modalidades e verificou: (Ver tabela 4.21.)

Tabela 4.21.

Sofrimento no trabalho

Tipos de Sofrimento	%
Distúrbios psíquicos menores presentes	75,27
Mínimo de ansiedade	29,89
Ansiedade Leve	29,48
Ansiedade moderada ou grave	40,63
Ausência de sintomas depressivos	55,95
Disforia	25,06
Depressão moderada ou grave	18,98

Fonte: Tostes et al. (2018, p. 92)

Segundo os autores (2018), os professores por meio de um questionário, citaram a existência de sofrimentos mentais, onde verificou-se, que: “29,73% dos professores relataram alguma forma de adoecimento mental, como depressão, ansiedade e estresse, entre outros” (Tostes et al., 2018, p.91).

Tostes et al. (2018, p.91), afirmaram a existências de "doenças osteomusculares, como tendinites e lombalgias, com 23,98%. Doenças otorrinolaringológicas estiveram presentes em 10,07% dos docentes”. E ressaltam, os Distúrbios Psíquicos Menores (DPM), que tiveram prevalência de 75,27%.

Como DPM, os autores (2018, p.91) destacam que são quadros clínicos de pessoas “com sintomas de ansiedade, depressão ou somatização, mas que não satisfazem a todos os critérios de doença mental, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde-10 (CID-10)”.

Outro recurso utilizado pelos autores (2018), a investigação sobre o sofrimento mental de professores, é o recurso de depressão de Beck:

. . . investiga a presença de sintomas depressivos, e a classificação é feita conforme a soma de pontos das alternativas: de 0 a 15 pontos, considera-se ausência de depressão; de 16 a 20 pontos, considera-se como disforia;

de 21 a 30 pontos, considera-se como depressão moderada; e acima de 30 pontos, como depressão grave (Tostes et al., 2018, p.91).

No inventário de depressão de Beck, os autores (2018, p.91-92) encontram nos professores: “sintomas depressivos em 44,04% dos professores; destes, 25,06% apresentavam depressão leve (disforia) e 18,98%, depressão moderada ou grave”. E utilizaram o inventário de ansiedade de Beck, que investigar e classificar a presença de sintomas de ansiedade:

. . . a partir da soma dos pontos das alternativas: de 0 a 9 pontos, considera-se como ansiedade normal (ou mínimo de ansiedade); de 10 a 18 pontos, ansiedade leve; de 19 a 29 pontos, ansiedade moderada; e de 30 a 63 pontos, ansiedade severa (Tostes et al., 2018, p. 92).

Entre os professores respondentes, os mesmos autores (2018, p. 92), verificaram que: “29,89% apresentam níveis mínimos de ansiedade. Os demais foram classificados em duas categorias: ansiedade leve (29,48%) e ansiedade moderada ou grave (40,63%)”.

4.3.4. As demandas de trabalho do ensino presencial interferem na vida pessoal

Corroborando com as análises da EaD, procurou-se conhecer se as *demandas de trabalho do ensino presencial interferem na vida pessoal*. Considerando, o atendimento aos alunos e pais (responsáveis), planejamento das aulas, correção das atividades, entre outras tarefas pertinentes a função do professor.

Nesta perspectiva, os respondentes que trabalham concomitantemente no ensino presencial e na EaD, foram orientados a avaliar as demandas de trabalho das modalidades, destacando as convergências e divergências, ressaltando as demandas de trabalho que mais interferem na vida pessoal

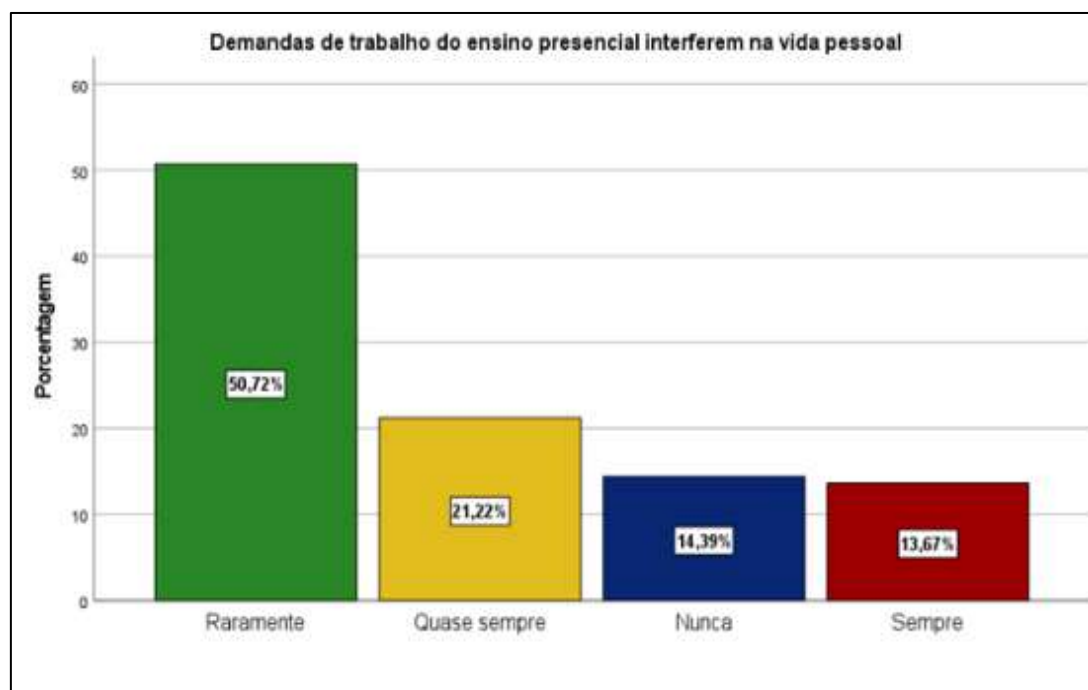
Assim, procurou-se os respondentes destacaram o volume de trabalho nas modalidades, o tempo de descanso e as interferências na vida pessoal, enfatizando a jornada de trabalho não remunerada, como os sábados letivos, atividades culturais (mostras e festivais) e atendimento aos pais ao término da

aula, momentos esses que não estão incorporados nas horas aulas pagas aos professores.

Na análise estatística, verificou-se que 50,72% dos respondentes consideram raramente, 21,22% quase sempre, 14,39% nunca e 13,67% sempre. Conforme figura 4.31., a seguir:

Figura 4.31.

Demandas de trabalho do ensino presencial interferem na vida profissional



A partir dos dados, procurou-se analisar se as informações têm relação com as demandas de trabalho na EaD. E percebeu-se uma diferença nas percepções, no que diz respeito ao volume de trabalho nas modalidades, tempo de descanso e a interferência na vida familiar, onde 50,72% dos respondentes do ensino presencial veem como *raramente*, em contrapartida 40,09% dos professores da EaD avaliam como *quase sempre*.

Entretanto, Faria e Rachid (2015), reforçam que os professores do ensino presencial têm uma carga de trabalho além das horas aulas com os alunos, que são: “planejar aulas, corrigir provas e atividades, já que os professores não recebem nenhum pagamento adicional pelas horas a mais dedicadas a essas atividades” (Faria & Rachid, 2015, p.170). Bem como, outras atividades culturais e educacionais que são produzidas pelas instituições e, muitas das vezes, não

são remuneradas, como hora extra e se torna obrigatória a participação do professor.

Quanto ao RE72 considerou que:___“no ensino presencial a burocracia é durante a aula, como a frequência, vistos nos cadernos, entre outros. Quanto na EaD, temos que ir atrás do aluno pelo celular e quando possível ir à casa para solicitar as atividades e rezar para o aluno postar na plataforma, isso quando nos atende. Já no presencial, o aluno está na sala e bem próximo, podemos fazer juntos”.

Frente as percepções desse professor, é importante destacar como ele traz a falta do protagonismo ou falta de responsabilidade dos alunos nas entregas das atividades, ou seja, ficou para o professor a obrigação do aluno fazer a atividade e postar na plataforma. O que se faz relevante um trabalho diferenciado de mentoria e conscientização dos papéis na EaD.

Para Jacomini et al. (2018), o trabalho docente tem a sua complexidade, . . . por envolver uma relação entre sujeitos, requer mais que um profissional com conhecimentos específicos sobre o que ensinar, mas um profissional capaz de provocar situações de aprendizagem. Isso demanda intensa envolvimento do professor com o “objeto” de trabalho, no caso, um ser humano em desenvolvimento, num espaço privilegiado de aprendizagem e formação, a escola (Jacomini et al., 2018, p. 438).

Os citados autores (2018), consideram que além das peculiaridades que definem o trabalho do professor, existem reivindicações por parte da categoria no que se refere a jornada de trabalho, no sentido de ter um tempo maior para “dedicar-se a outras atividades fundamentais ao bem-estar, além da sobrevivência, como a convivência familiar e social, ao lazer, ao estudo, etc.” (Jacomini et al., 2018, p.438).

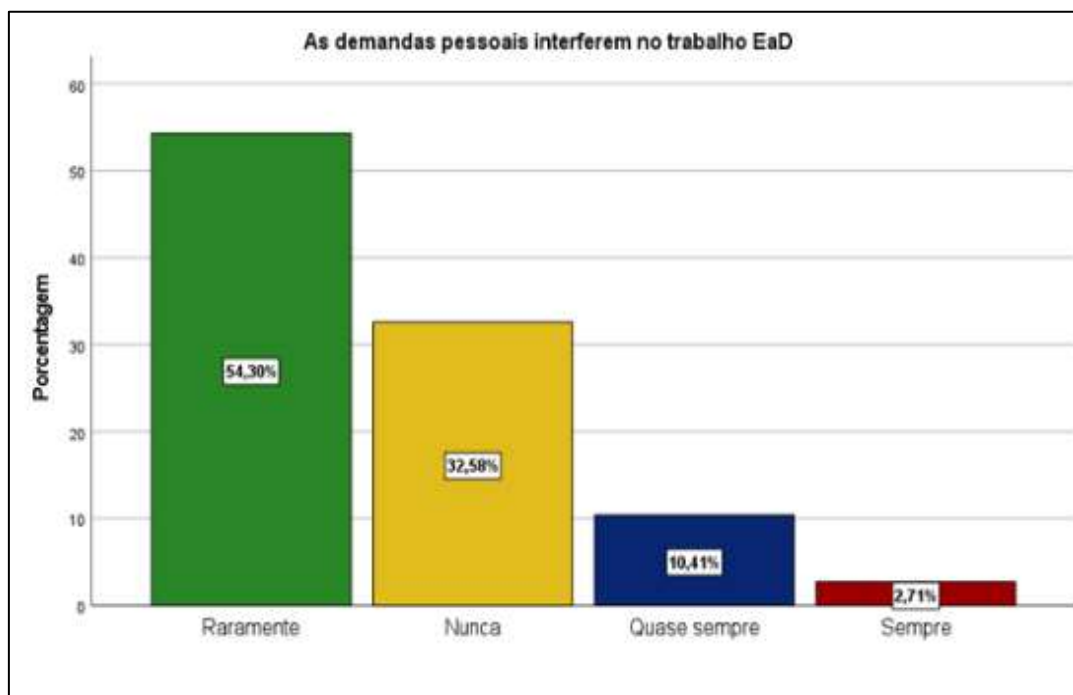
Isso quer dizer que para *sobreviver na função de professor*, é preciso ter mais de um cargo e prestar serviços como autônomo nos finais de semana para complementar a renda e no momento a EaD é uma possibilidade para realizar atividades laborais nos finais de semana ou nos períodos de descanso (no período noturno).

4.3.5. As demandas pessoais interferem no trabalho da EaD

Em contrapartida, buscou-se conhecer: se as *demandas pessoais interferem no trabalho da EaD*. E verificou-se que 54,30% consideram raramente. Conforme figura 4.32., a seguir:

Figura 4.32.

Demandas pessoais interferem no trabalho EaD



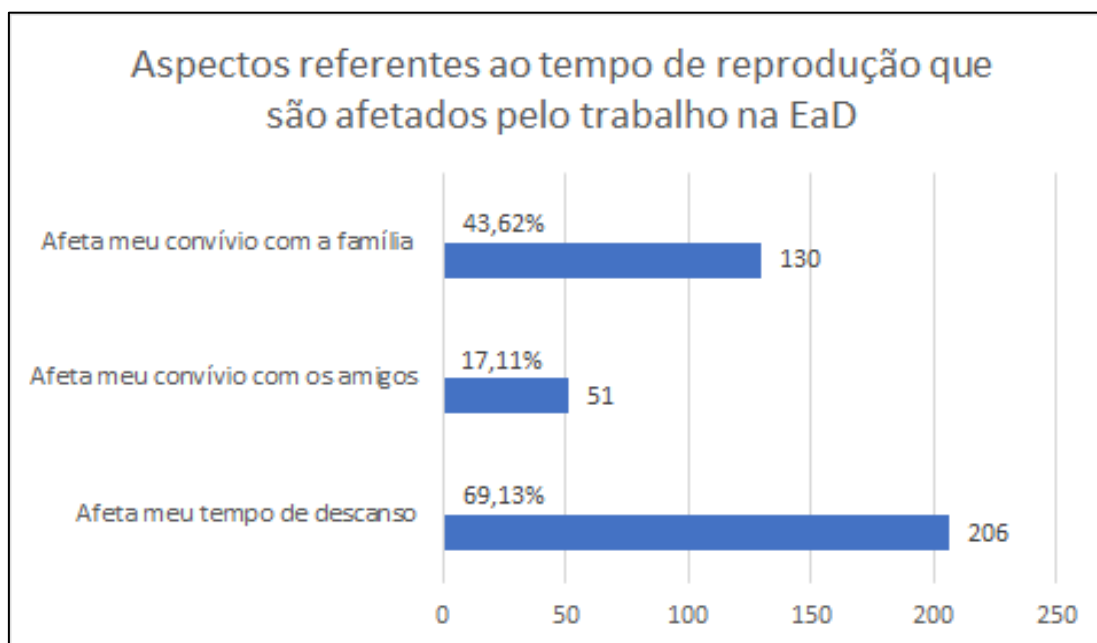
Diante dos dados apresentados até aqui, percebeu-se que as demandas de trabalho se destacam por conta da burocracia pedagógica que muitas vezes, não são consideradas nas horas aulas do professor, na remuneração, mas em contrapartida existe um número considerável de alunos atendidos pelos professores da EaD, sejam nos polos presenciais como no AVA.

Há de se considerar também, a *flexibilidade* como paradoxo de liberdade para se vencer as demandas, o que é fundamental que os docentes, gerenciem o tempo de trabalho para não tomar o tempo de descanso, considerando as demandas e possíveis imprevistos. O que é apresentado por Veloso (2020), quando analisou os resultados de sua pesquisa e percebeu o tempo de descanso e a vida pessoal dos professores, que são alteradas pelo trabalho na EaD. analisou os resultados de sua pesquisa e percebeu o tempo de descanso e a vida pessoal dos professores, que são alteradas pelo trabalho na EaD. E destacou que a remuneração é o fator preponderante para o professor ter que

escolher sacrificar a convivência familiar e o seu tempo de descanso para assumir aulas online, com um número elevado de alunos e muitas vezes sem nenhuma bonificação ou reconhecimento. (Ver figura 4.33.)

Figura 4.33.

Aspectos referentes ao tempo de reprodução que são afetados pelo trabalho na EaD



Fonte: (Veloso, 2020, p. 82)

Assim, analisou-se a realidade dos professores, sob o ponto de vista das perversidades e precariedades, no sentido de demandar tarefas excessivas aos professores, misturando o tempo de descanso com o tempo de trabalho, pois muitas das relações se faz por WhatsApp particular do profissional, com adaptações no espaço residencial e o uso dos recursos particulares. Retirando, assim, as responsabilidades das instituições com computadores, mesas, cadeiras, energia elétrica, manutenção dos equipamentos e lanche aos trabalhadores, bem como a estabilidade e qualidade de vida dos trabalhadores (falta de vínculo/ direitos trabalhistas e as condições de bem-estar do trabalhador assim nomeado por ergonomia).

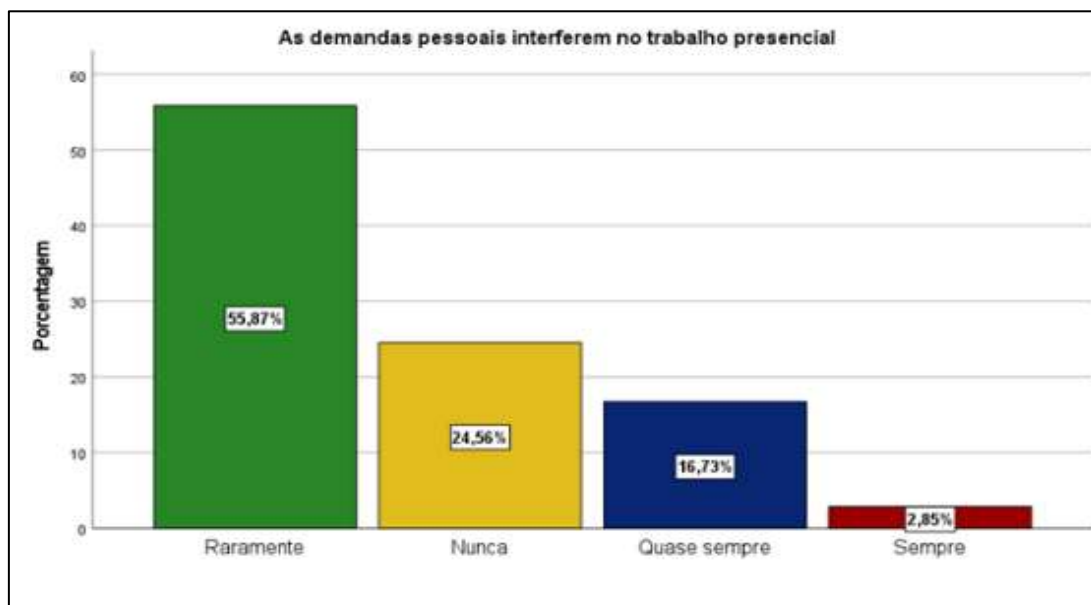
4.3.6. As demandas pessoais dos professores interferem no trabalho presencial

Para além da EaD, está investigação procurou-se conhecer: se as demandas pessoais dos professores interferem no trabalho presencial. E

verificou-se que 55,87% deles consideraram raramente. Conforme figura 4.34., a seguir:

Figura 4.34.

Demandas pessoais interferem no trabalho presencial



Os dados mostram que a maior parte dos respondentes consideram que as demandas pessoais não interferem no trabalho presencial. No entanto, há de se cogitar que o adoecimento é uma questão relevante a ser considerada dentro das instituições, analisando desde o momento do afastamento, que impacta diretamente na sala de aula (com a falta de um docente e na qualidade do ensino e aprendizagem), bem como a adaptação de um professor substituto e na pior das hipóteses, os alunos ficarem sem aulas do componente curricular. Considerando, a possibilidade de uma investigação sobre os passos de uma licença de saúde no ambiente escolar, a partir da sala de aula e dos impactos na aprendizagem, logística da instituição, burocracia da contratação de um professor substituto, retomada dos conteúdos, resultados das turmas e retorno do profissional ao trabalho.

Outro fator considerado nesta investigação e evidenciado por Pizzio e Klein (2015), é a existência de uma dinâmica perversa de trabalho que aumenta a competitividade entre os professores, vendo o colega afastado como um estorvo e destacam:

Como consequência desse aumento da competitividade, observa-se, por um lado, o enfraquecimento da solidariedade entre os docentes, e de outro o surgimento de diversos sintomas institucionais como estresse, acidentes de trabalho, absenteísmo, adoecimento, presenteísmo, queda da produtividade, reclamações sobre produtos e serviços de baixa qualidade, entre outros (Pizzio & Klein, 2015, p. 495)

Pizzio e Klein (2015), salientaram a performance das universidades federais e o desempenho os docentes está condicionado ao ajustamento dos requisitos do trabalho além das medidas utilizadas para avaliar o desempenho dos docentes, experiência e divulgação dos trabalhos científicos entre outros requisitos, e afirma a avaliação do docente passa: “pelo número de publicações produzidas por eles, pelos recursos captados para projetos de pesquisa e/ou extensão com agências de fomento, bem como pelo envolvimento do docente com as questões institucionais e as comunidades que interagem no ambiente das universidades” (Pizzio & Klein., 2015, p. 495), porém no ensino básico não se observa requisitos como investigação científica já que não é uma exigência para atuar nesses níveis de ensino.

Forte e Flores (2012), afirmam que a maioria das instituições de ensino básico, não incentivam a potencialização do profissional, por ficarem temerosos com investimento e a saída deles para outras instituições de nível superior e consideram que: “a qualidade do ensino depende da aprendizagem dos professores. Daí a importância de estudar como, quando e em que circunstâncias os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente” (Forte & Flores, 2012, p. 902). O que vai ao encontro de Day (2004), quando considerou a importância do crescimento dos professores: “não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores” (Day, 2004, p. 186).

Zanardi (2009), ao investigar professores de escolas públicas paulistas e suas faltas, verificou que:

1. O número de faltas utilizadas pelos professores das escolas públicas paulistas tem sido, nos últimos anos, excessivamente grande;
2. Que essas faltas podem ser um dos reflexos (cruéis) da precariedade das condições de trabalho que tem sido oferecida aos professores;
3. Que, conseqüentemente e apesar da existência de medidas legais que preveem com antecipação esta situação, estas faltas têm prejudicado o processo de ensino e aprendizagem, pondo inclusive em risco a legitimidade da educação escolar como instrumento para a superação da pobreza e da violência (Zanardi, 2009, p. 59).

Nesta perspectiva, o mesmo autor (2009), verificou que mesmo havendo plano de carreira na Prefeitura Municipal de São Paulo: “o poder público não tem conseguido valorizar os seus professores, dando conta de suas necessidades. Com isso, possivelmente os professores estão tendo que dobrar a sua jornada de trabalho, acumulando cargos” (Zanardi, 2009, p.64). Havendo, assim, segundo o autor (2009), um considerável número de faltas por *problemas de saúde*, examinadas como reflexo da jornada excessiva e das péssimas condições de trabalho (alta demanda de alunos, remuneração e insegurança no local de trabalho).

Em contrapartida, as instituições de ensino enfrentam situações emergenciais que merecem análise e possíveis políticas públicas para minimizar os impactos negativos na sala de aula, quando há uma substituição de um professor por licença saúde. O que vai ao encontro das investigações de Zanardi (2009), quando analisou o total de aulas dadas, para o autor, “das 13.448 aulas previstas (no total de 200 dias letivos para as 12 turmas que foram definidas como sujeitos da pesquisa) somente 8.664 foram ministradas pelos professores titulares das disciplinas” (p.59). No seu discurso Zanardi esclarece que os professores titulares representam aproximadamente uma terceira parte dos docentes que estão ministrando as aulas e afirma: “no total, 4784 aulas não foram ministradas pelos professores titulares das disciplinas, o que corresponde a pouco mais de 35% do total de aulas previstas (Zanardi, 2009, p. 59).

Diante da quantidade de aulas não ministradas pelos professores titulares, o citado autor (2009), verificou que uma parte dessas aulas (2067), foram lecionadas por *professores eventuais* com formação incompatível, 801 aulas ficaram *vagas* e “1916 (14,25% do total de aulas previstas) foram aulas não dadas por situações diversas (ex.: realização de Conselhos de Classe, reunião de pais, organização da escola para eventos, campeonato esportivo, etc.)” (Zanardi, 2009, p. 65).

Frente às estatísticas e percepções apresentadas até o momento, procurou-se incorporar as experiências vividas pelos professores do ensino presencial, a partir do distanciamento social, pelo fato de não estarem fisicamente nas instituições, destacando alterações e os impactos com a logística do tempo de trabalho com o descanso, equiparando com as vivências dos professores atuantes na EaD.

Dessa forma, consideram-se o momento semelhante às condições de trabalho da EaD, a partir da precarização e amplitude da jornada de trabalho, quando não há, eminentemente, a separação do tempo de trabalho com o tempo de descanso, sobretudo no *home office*, onde as pessoas não seguem uma agenda como os atendimentos presenciais e acabam enviando mensagens e fazendo contatos telefônicos a todos os momentos do dia incluindo finais de semanas e feriados.

Outro fator relevante é a transposição imediata e emergencial das aulas presenciais para as plataformas online, onde muitos professores não estavam preparados ou superficialmente, ao uso das TDIC's. O que é salientado por Martins (2020), quando investigou o contexto da pandemia e as necessidades da educação. Considerando, a voz dos professores, como possibilidade de transformações, segundo as necessidades e assertividades.

Rondini et al. (2020), ao investigar a percepção de 170 professores da educação básica sobre os seus desafios com as aulas remotas e a pandemia, verificaram que esses momentos foram desafiadores e enriquecedores, trazendo *reinvenções e práticas que antes não eram realizadas pelos docentes* e apresentaram algumas percepções dos respondentes sobre o momento. (Ver tabela 4.22.)

Tabela 4.22.

Quais são os impactos positivos ou negativos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?

EXPRESSÕES- CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	EXPRESSÕES CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
PARTICIPANTE 8 - ESCOLA PÚBLICA:		PARTICIPANTES 39 - ESCOLA PÚBLICA:	
Positivo - <u>tem sido um tempo de aprendizado.</u> Negativo - <u>a maioria dos meus alunos não têm computador. Alguns não têm Internet também, o que dificulta o acesso às aulas na plataforma.</u>	1. Tem sido um tempo de Aprendizado 2. A maioria dos meus alunos não têm computador 3. Alguns não têm Internet	O único lado positivo, é <u>que tivemos que aprender novas formas de ensinar. O lado negativo é que muitos alunos, por problemas sociais, não têm acesso à internet, moram em áreas rurais. Devido a esse motivo, a escola teve que disponibilizar material impresso. E muitos dos próprios professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento.</u>	1. O lado positivo é que tivemos que aprender novas formas de ensinar 2. O lado negativo é que muitos alunos não têm acesso à internet 3. Muitos professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento
PARTICIPANTE 32 – ESCOLA PRIVADA:		PARTICIPANTE 59 – ESCOLA PRIVADA:	
Positivos: <u>mais tempo de estudo e pesquisas, processo de produção das aulas com mais qualidade.</u> Negativos: <u>a falta da troca de experiência com os companheiros de escola, o domínio dos recursos tecnológicos, o excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp</u>	1. Mais tempo de estudo e pesquisas, processo de produção das aulas com mais qualidade. 2. A falta da troca de experiência com os companheiros de escola 3. O excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp.	Positivos e <u>lidar com novas ferramentas de Ensino. Negativos é o distanciamento dos alunos. O contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem.</u>	1. Lidar com novas ferramentas de Ensino 2. O distanciamento dos alunos 3. O contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem.

Continua

Continuação

PARTICIPANTE 64 – AMBAS AS ESCOLAS:

Ponto positivo é estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes. Já o negativo é a grande demanda em gravar aulas, que acaba tomando muito tempo em termos de regravar, editar.

1. Estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes
2. A grande demanda em gravar aulas que acaba tomando muito tempo.

Discurso do Sujeito Coletivo – Escola pública:

Positivo: Tem sido um tempo de aprendizado, tivemos que aprender novas formas de ensinar. O lado negativo é que muitos alunos não têm acesso à internet, a maioria não tem computador. Muitos professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento

PARTICIPANTE 20 – AMBAS AS ESCOLAS:

Apesar de, nesse período, demandar mais tempo de preparo das aulas, o isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes. Um ponto negativo e importante é saber que não consigo atingir todos os meus alunos. Poucos estão participando dessas aulas, por vários motivos.

Discurso do Sujeito Coletivo – Escola privada:

Positivo: Lidar com novas ferramentas de Ensino, [ter] mais tempo de estudo e pesquisas [e um] processo de produção das aulas com mais qualidade. Negativo: O distanciamento dos alunos, o contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem. A falta da troca de experiência com os companheiros de escola e o excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp.

1. Apesar de demandar mais tempo de preparo das aulas
2. O isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes
3. Não atingir todos os alunos, por vários motivos.

Discurso do Sujeito Coletivo – Ambas escolas:

Positivo: Estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes. Apesar de demandar mais tempo de preparo das aulas, o isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes. Negativo: Não atingir todos os alunos, por vários motivos, e a grande demanda em gravar aulas, que acaba tomando muito tempo.

Segundo as percepções coletadas por Rondini et al. (2020), a pandemia apresentou uma realidade em que muitas famílias não têm acesso à internet e há poucas iniciativas por parte dos órgãos públicos para reverter tais situações, a existência de dificuldades, por parte de professores, em trabalhar com as ferramentas tecnológicas e o tempo demandado gravar aulas ultrapassam a jornada de trabalho, sem contar a burocracia pedagógica que se multiplicou com o trabalho remoto.

Dessa forma, analisou-se os diferentes elementos que impactam as relações laborais dos professores na EaD, no que diz respeito: ao processo de contratação, remuneração, interação com docentes e discentes, recursos tecnológicos, criação e reformulação dos materiais didáticos, acompanhamento do AVA, formação docente, desenvolvimento de competências inerentes a função e as condições de bem-estar do trabalhador, seja no trabalho remoto como nos espaços físicos das instituições de ensino.

CAPÍTULO V. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

5.1. Conclusões

Ao analisar estatisticamente as informações coletadas e as percepções dos professores sob os olhares dos referenciais teóricos e as características, ações e implicações que delimitam as relações laborais e respectivamente o trabalho docente na EaD. Constatou-se que a EaD tem ganhado bastante destaque nos últimos anos e é impossível ignorar a sua presença e sua expansão, principalmente nesse momento pandêmico, mas existem nuances que devem ser ressaltadas, como: remuneração e o plano de carreira como fatores preponderantes, diante das condições de trabalho, o qual impacta diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem. Evidenciando, a falta de programas significativos de formação continuada, políticas de progressão salarial, possibilidades de ascensão, incentivo de produções individuais e a voz dos professores nas decisões da instituição.

Dessa forma, ao investigar as *relações laborais na EaD, sob a perspectiva das interações e das práticas pedagógicas*, percebeu-se além da remuneração, que muitas vezes o trabalho é engessado, assim como a falta de diálogo, articulação dos coordenadores com o corpo docente, formação de professores e o desenvolvimento de competências, compartilhamento de ideias, escassez de recursos, *estatização das etapas do trabalho docente* (por não participarem dos processos anteriores e posteriores que foram acompanhados por outros professores) isso quer dizer a polidocência, e a disposição do AVA que poderia ser mais dinâmico e interativo. Considerando, assim, as relações entre professores e alunos, adequação dos materiais didáticos à diferentes mídias, escolha de metodologias, estratégias e interações com os alunos nos momentos virtuais e presenciais.

O que é destacado por Oliveira et al (2009), quando analisaram a gestão da sala de aula virtual sob a percepção dos professores, salientando a polidocência, a logística do AVA, polos de apoio presencial e os saberes docentes. Conforme tabela 5.1., a seguir:

Tabela 5.1.

Categorização das dificuldades apontadas pelos docentes

Categorias	Alguns excertos representativos das falas dos professores
Novas informações e novas ferramentas na modalidade EaD	<p>Demorei um ano para digerir as ideias e os procedimentos básicos. Dificuldades ocorreram ao longo do processo de construção da disciplina por conta da minha falta de experiência com o ambiente da disciplina – ferramentas, Moodle, etc.</p> <p>A disciplina seria muito mais interessante se tivesse a oportunidade de confirmar os conceitos teóricos com as atividades práticas; não foi muito fácil criar atividades práticas virtuais.</p> <p>Minha maior dificuldade é, indubitavelmente, o domínio tecnológico, uso da tecnologia.</p> <p>Tempo para aprender a trabalhar direito com o Moodle, principalmente com relação às notas dos alunos.</p>
Gerenciamento da equipe de tutores (virtuais e presenciais)	<p>Durante a oferta também há um trabalho adicional no gerenciamento/ orientação da equipe de tutores e alunos, mediação pedagógica e sincronização/ comunicação com a coordenação do uso.</p> <p>Tenho observado que a escolha do tutor faz toda a diferença no bom funcionamento da disciplina.</p> <p>Se tivéssemos um “super-tutor” para auxiliar na administração, seria ótimo. Pelo menos quando tivéssemos muitos alunos (250 alunos)</p> <p>Dificuldade de acertar a parceria com alguns tutores</p>
Falta de tempo para fazer um acompanhamento mais próximo do processo	<p>Tenho também dificuldades de lidar com tantos alunos de forma abstrata e saber quem são, como estão se sentindo e como está transcorrendo a aprendizagem concretamente.</p> <p>Disponibilidade maior de tempo para acompanhamento do trabalho dos tutores.</p> <p>O que causa alguma frustração . . . mas com 250 alunos e sendo a EaD uma carga horária extra para o professor, creio que não há solução muito simples para esse problema.</p> <p>O professor tem que lidar com 200, 250 alunos de uma vez. Nesses casos, o tutor não resolve nada.</p>
Dificuldade na preparação do material devido ao uso de diferentes mídias e ao tempo gasto.	<p>Elaborar estratégias eficientes de ensino adequadas à nova modalidade que estava conhecendo.</p> <p>O material (apostila, exercícios, vídeos) tem que ser muito mais detalhado e preciso que o de um curso presencial. A preparação do material impresso definiu a cara da disciplina e foi essencial para os passos seguintes.</p> <p>Achei que a preparação do material didático e a preparação das atividades tomam muito tempo e energia do docente. Forma de preparar as aulas, em particular animações e visual.</p> <p>O uso de diferentes mídias, o envolvimento de diferentes equipes de apoio e a definição de atividades de aprendizagem</p>

Continua

Continuação

Dificuldades na relação com os alunos	Minha principal dificuldade é dar o feedback geral para os alunos, pois dependendo da atuação eficiente dos tutores em termos de qualidade e pontualidade com as avaliações.	Dificuldade de perceber na prática o perfil dos alunos e sua acessibilidade com as tarefas.	Há muitas exceções a serem consideradas e coisas que seriam pequenos problemas em um curso presencial são grandes problemas na EaD.	Ausência de alunos nas atividades, sendo difícil diagnosticar as razões. Mesmo incentivando os alunos, a participação foi muito aquém do esperado.
Necessidade de apoio técnico	A preparação do mercado de configuração do ambiente virtual demanda previamente uma série de decisões que irão definir a dinâmica da disciplina. Isso precisa ser desenvolvido em equipe e implica em aprender e conhecer novas possibilidades e tecnologias.	A interação com o pessoal de suporte pode ser melhorada.	Pontuação que o grupo de apoio - projetista, coordenação, tutores, equipe técnica... – tem uma atuação bastante positiva, o que facilita a apropriação desta modalidade de ensino.	Para gravar os vídeos, não há apoio suficiente; o ideal é que cada curso tivesse um equipamento em que o próprio professor pudesse gravar o próprio vídeo.
Compreensão dos conceitos da EaD	Adaptar o conteúdo que uso no presencial para a educação a distância. Na forma de expor conceitos e ideias para os alunos, pois em EaD há a necessidade de um maior detalhamento da forma escrita que a falada, com exemplificações e sempre realçando e conduzindo o aluno a buscar o conhecimento.	Principalmente, compreender a construção de conhecimentos a distância, que considero ainda um desafio.	Inicialmente tive muita dificuldade, pois meu pensamento de professor estava condicionado à modalidade presencial de educação.	Como já sinalizado anteriormente, tenho procurado me envolver o máximo possível com as atividades e exigências da EaD, e isso me proporciona prazer.
Contato mais estreito com os polos	Acréscimaria a necessidade de o professor ou um tutor sempre acompanhar as avaliações presenciais. Estar online durante a avaliação pode eliminar problemas que tendem a surgir.	Conhecer os polos também deve ajudar muito para a adequação das atividades e avaliações processuais.		

Fonte: Oliveira et al. (2009, pp. 6-8)

Diante dos excertos apresentados na investigação de Oliveira, et al. (2009) e dos dados apresentados no capítulo anterior, faz-se relevante considerar, os *fatores que dificultam as práticas pedagógicas na EaD*, como: o número elevado de alunos, falta de tempo para os professores estudarem/analisarem e trabalharem os conteúdos, domínio das ferramentas tecnológicas, apoio técnico, recursos tecnológicos e o incentivo de práticas, o reconhecimento do tutor como professor e a ausência dos alunos em atividades síncronas, foram sinais evidentes nas percepções dos professores da EaD.

Veloso (2020), considera que não existe um alinhamento entre os docentes na EaD. Isso gera um mal estar entre os professores e muitas instituições utilizam a falta de legislação para precarizar o trabalho docente, demandando tarefas excessivas e remunerando sob o princípio de que a função do professor foi pulverizada em pequenas atribuições, respaldando-se na *flexibilização* e facilidades das TDIC's, impactando significativamente nas relações empregatícias, do qual o professor *não necessariamente, tem seus direitos garantidos* como: 13º salário, férias, auxílio maternidade, auxílio doença, aposentadoria e pensão especial - por idade, por invalidez ou por tempo de contribuição, bem como as licenças - casamento, falecimento de pais, irmãos, cônjuge e filhos, por acidente de trabalho entre outros benefícios previdenciários. Considerando, que dos 211 professores da EaD, 69% (n.=146), são contratados como bolsistas ou prestadores de serviços. O que é considerado como característica do trabalho contemporâneo, que impacta na docência EaD e respectivamente no ensino presencial, haja vista que na pandemia houve diversas instituições que demitiram o corpo docente e contrataram prestadores de serviços, teletrabalhadores e tecnologia artificial, utilizando-se do discurso *tecnológico e inovador*.

Desse modo, analisaram-se as *precariedades e condições de trabalho*, com relação aos recursos utilizados para acessar as plataformas, considerando também a jornada de trabalho, o que foi apresentado pelos respondentes como misturados ao tempo de descanso e das interações com os alunos, que são realizadas via AVA e pelo WhatsApp do docente, entre outros recursos e espaços de sua residência, que são adaptados para atender as demandas, o que é fisicamente inviável e impacta diretamente nas condições de bem-estar, qualidade de vida e entrega do trabalho.

Assim, consideram-se o *esgotamento profissional, desgaste, frustrações e desvalorização como processos centrais na qualidade de vida dos professores*, destacando outras profissões que em equivalência e grau de escolaridade são *mais reconhecidas financeiramente*. O que é também considerado por Freitas (2006), quando investigou a saúde e o processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual e verificou que:

- a) esgotamento emocional - em função da autoexigência em se fazer presente junto aos alunos e pelo atendimento individualizado;
- b) desgaste e frustração - em relação à falta de autonomia e liberdade no que diz respeito ao conteúdo e às atividades que já vêm prontas para o professor;
- c) estresse - causado pelo intenso trabalho com o computador (Freitas, 2006, pp.176-177).

O mesmo autor (2006), enfatizou a autocobrança dos professores e culpa por não atenderem todos os alunos, falta de autonomia e liberdade, adoecimento por conta do trabalho, angústia e estresse pela demanda de serviços, desgaste e frustração advindos da falta de reconhecimento. E apresentou algumas verbalizações que indicam os danos físicos e sociais. (Ver figura 5.1.)

Figura 5.1.

Verbalizações que indicam os danos físicos e sociais

Danos Físicos e Sociais	Verbalizações
Físico	<p>"(...) em termos físicos é um trabalho estressante, principalmente porque, ao trabalhar com o computador, você cansa muito a visão, a coluna, a postura (...)."</p> <p>"Ah, tem esse incômodo, essa coisa de dor nas costas (...)."</p> <p>"(...) já tenho o meu tendão lesionado, então eu tenho que estar sempre atenta, estar fazendo exercício, alongamento (...)."</p> <p>"(...) tenho uma tendinite no braço, que é relativa a isso. Em termos físicos é a tendinite que é uma coisa concreta (...)."</p>
Social	<p>"O que eu percebo é que, às vezes eu deixo de dar atenção à família por causa do trabalho."</p>

Fonte: Freitas (2006, p.190)

Nesta perspectiva, é importante considerar o afastamento dos professores como um termômetro para analisar o grau de adoecimento e os impactos na sala de aula, na instituição e no processo de ensino e aprendizagem, seguindo os fatores provocados quando se afasta um docente titular.

Assim, destacou-se a importância de se *levantar possíveis políticas públicas que alinhe e legitime a jornada de trabalho na EaD*, bem como a infraestrutura e os recursos necessários aos professores, levando em consideração: o desenvolvimento e criação dos materiais didáticos, interação com os alunos, as interfaces do AVA e as atribuições da polidocência. Ressaltando a *carência de: computadores, impressoras, mesas e cadeiras ergométricas, celulares corporativos, pacote office (original), antiplágio e outros aplicativos profissionais que são fundamentais para o trabalho online*. Destacando, assim, a existência de instituições de ensino que possibilitam logística e infraestrutura (estudos de iluminação e equipamentos ergonomicamente acessíveis) para o profissional trabalhar em casa, seguindo os padrões de qualidade.

Outro fator relevante considerado nesta investigação, são as afirmações de Mill (2012), já evidenciadas no capítulo anterior, que à docência na EaD: “geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade - um tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado” (Mill, 2012, p. 45). Ou seja, fazendo-se indagar sobre as *disparidades da remuneração, a falta de incentivos (plano de carreira), formação continuada, recursos, infraestrutura e demandas de trabalho*. O que foi ressaltado pelo RE112, quando destacou as horas extras que não são incorporadas ao salário, reforçando o expressivo número de alunos, as correções e intervenções (fórum de discussão, chat, portfólio etc.) que devem ser realizadas no AVA e ultrapassam o tempo de serviço.

Desse modo, é necessário a criação de uma legislação que ampare e regulamente o trabalho docente na EaD e evite a precarização e as injustiças que colocam em jogo a qualidade de vida dos professores, as relações de trabalho e respectivamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois a modalidade é vista pelos seus como um complemento de renda, trampolim para galgar o ensino superior presencial, entre outras.

Com relação aos direitos autorais, considerou-se como prerrogativas conferidas às pessoas que produzem conhecimento, dando-lhes o reconhecimento e posse de usufruir de todos os benefícios monetários de suas criações, porém as instituições de EaD, sem generalizar o sistema educacional, rompem estereótipos, desrespeitam as leis e se apropriam indevidamente das produções intelectuais e literárias dos professores, apoiando-se na falta de legislação e reconhecimento da modalidade e dos direitos trabalhistas desses profissionais.

Verificou-se também, a existência de contratos com transferência de direitos autorais sobre as obras, ação intelectual e audiovisual, referente a prestação de serviços para a criação de materiais, transferindo os direitos à instituição contratante que se apoia na Lei 9.610/1998, por meio da Casa Civil (CC), em seu artigo 49, quando determina:

Os direitos de autor poderão ser totais ou parcialmente transferidos a terceiros, por ele ou por seus sucessores, a título universal ou singular, pessoalmente ou por meio de representantes com poderes especiais, por meio de licenciamento, concessão, cessão ou por outros meios admitidos em Direito, obedecidas as seguintes limitações (Lei 9.610/98, p.10).

Assim, a mesma a Lei, em seu artigo 49, esclarece que o autor ao compactuar com as cláusulas do contrato com a instituição deve considerar:

- I - a transmissão total compreende todos os direitos de autor, salvo os de natureza moral e os expressamente excluídos por lei;
- II - somente se admitirá transmissão total e definitiva dos direitos mediante estipulação contratual escrita;
- III - na hipótese de não haver estipulação contratual escrita, o prazo máximo será de cinco anos;
- IV - a cessão será válida unicamente para o país em que se firmou o contrato, salvo estipulação em contrário;

V - a cessão só se operará para modalidades de utilização já existentes à data do contrato;

VI - não havendo especificações quanto à modalidade de utilização, o contrato será interpretado restritivamente, entendendo-se como limitada apenas a uma que seja aquela indispensável ao cumprimento da finalidade do contrato (Lei 9.610/98, p. 10).

Com referência à cessão parcial ou total dos direitos autorais, no Art. 50, faz alusão ao instrumento de contrato, onde o prestador de serviço não poderá em nenhum momento, a título que for, elaborar um novo material referente a esta obra, sem expressa autorização por escrito da instituição, podendo ser penalizado, com: sanção disciplinar, transferência automática dos direitos e/ou indenização dos prejuízos.

No entanto, o artigo 66 considera que: “O autor tem o direito de fazer, nas edições sucessivas de suas obras, as emendas e alterações que bem lhe aprouver”, porém “o editor poderá opor-se às alterações que lhe prejudiquem os interesses, ofendam sua reputação ou aumentem sua responsabilidade” (Lei 9.610/98, p. 11).

Assim, percebe-se nas relações de trabalho dos professores conteudistas, ou seja, daqueles que são responsáveis pela criação dos materiais didáticos, como apostilas, roteiros, e-books, entre outros; que suas produções não lhes são remuneradas.

Este profissional, conforme analisado anteriormente, muitas vezes, é contratado por meio de prestação de serviços e levado a vender materiais didáticos como *produtos* às instituições, por meio das cláusulas contratuais. Conforme ressaltou a RE233, que a modalidade precisa ser levada a sério: “é muito triste ver colegas vendendo disciplinas/ conteúdos prontos e não receberem um preço justo por seu trabalho e não serem reconhecidos como propriedade intelectual”. O que é corroborado por Veloso (2020), quando enfatizou a perversidade e a precarização do trabalho docente na EaD.

Assim mesmo, o RE04, explicou que seu material foi utilizado sem seu consentimento, não sendo remunerado para produzir materiais para a instituição e destacou: “desrespeito à Propriedade Intelectual do material produzido pelo

professor, o qual a qualquer momento pode ser dispensado e ter seu material pedagógico apropriado e utilizado depois por outros professores da mesma Instituição de Ensino. Este caso ocorreu comigo numa Instituição na qual trabalhei e considero ter sofrido abuso intelectual”.

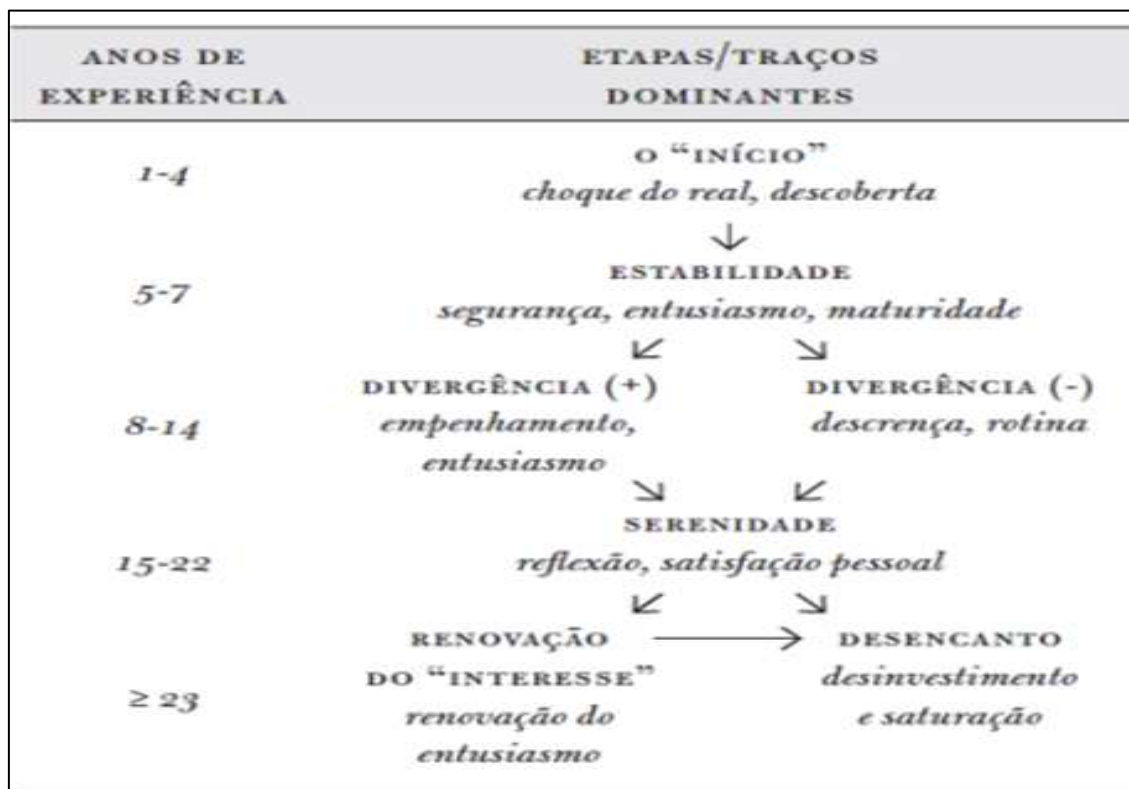
Outro fator destacado nesta investigação, é o olhar dos professores sobre a EaD e verificou-se, que a modalidade tem um papel social relevante no acesso às regiões remotas do país, mas carece de cuidados, pois o número de alunos evadidos dos cursos são expressivos, isso requer uma intervenção, entre outras contradições, no que diz respeito, aos materiais didáticos que são produzidos sem levar em consideração a realidade dos alunos e suas necessidades, o isolamento dos professores em suas atribuições, gerando a falta de diálogo, trocas experiências, estudos e a *satisfação do docente* que incide na valorização social, ambiente laboral aprazível, recursos, remuneração, apoio entre os pares e dos gestores.

Dessa forma, é possível conjecturar o *desprestígio da imagem do professor* diante das outras profissões de mesmo nível, a partir da reestruturação social e econômica, onde precarizou a educação pelo argumento da *massificação* e dos processos de *democratização*, não levando em conta o acompanhamento da expansão do sistema, dos recursos em infraestrutura e pessoal, havendo assim um desequilíbrio entre o quantitativo e o qualitativo. Ou seja, por um lado a conquista pelo direito à educação, por outro a precarização pela falta de políticas públicas e investimentos nas instituições de ensino, seguindo uma cadeia de desvalorização da categoria, desprestígio social, crise de identidade docente que foram reproduzidas na depreciação da qualidade do ensino, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Gonçalves (2000) apresentou uma análise de traços dominantes da trajetória profissional dos docentes e apresentou a renovação e o desencanto como uma possível concretude das etapas da carreira docente, possibilitando a renovação do entusiasmo ou desinvestimento e saturação, como traçados das percepções e emoções dos professores com relação a si, aos outros e ao universo educacional, iniciando-se com a vontade e a euforia pedagógica, motivada pelo desejo de ser reconhecido como professor, que ao passar dos 05 anos são imbuídas a maturidade e segurança. na condução das aulas e na confiança em si, chegando assim à estabilidade. (Ver figura 5.2.)

Figura 5.2.

Etapas da carreira docente



Fonte: Gonçalves (2000, p. 438)

No processo, com aproximadamente 08 anos de experiência, despontam-se os momentos de divergência e desequilíbrio, sob a perspectiva da *reflexão e satisfação pessoal*, onde alguns seguem o caminho da *renovação do entusiasmo*, pela valorização e inovação profissional para permanecer na *serenidade*, enquanto outros sentem desmotivados com a realidade da educação e a crise da identidade docente e parte de uma vez por todas, para o *desinvestimento, reconhecendo o peso do cansaço e da saturação*.

Diante do apresentado, compreendeu-se que as experiências docentes seguem diferentes trajetórias sob o olhar do professor frente ao universo escolar, dando-lhe o direcionamento para os caminhos de satisfação ou insatisfação, a partir de suas vivências de sala de aula, com os outros professores, com a equipe pedagógica, na formação continuada, entre outros espaços.

Lapo e Bueno (2003), em uma investigação com professores concursados da rede pública, verificaram quais eram os motivos alegados para os pedidos de exoneração da função de professor: (*ver tabela 5.2.*)

Tabela 5.2.

Motivos alegados para exoneração

Motivos	N. de professores
Baixa remuneração + péssimas condições de trabalho	5
Baixa remuneração + oportunidade de emprego mais rentáveis	4
Baixa remuneração	3
Necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação	3
Baixa remuneração - falta de perspectiva de crescimento profissional	2
Falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual	2
Nascimento de filhos	2
Baixa remuneração + desencanto com a profissão	1
Baixa remuneração + mudança de cidade	1
Mudança de cidade	1
Falta de condições dignas de trabalho	1
Insatisfação com a estrutura do sistema educacional	1
Problemas de saúde	1
Trabalhar em negócio próprio	1

Fonte: Lapo e Bueno (2003, p.72)

A análise dos dados ilustrou que a maior parte das solicitações de exoneração estão ligadas à baixa remuneração e às condições de trabalho. E segue por outros fatores, como: oportunidade dos professores realizarem uma pós-graduação, falta de perspectiva de crescimento pessoal, profissional e mudanças institucionais.

Dworak e Camargo (2017), destacaram que as mudanças e os efeitos da globalização e das novas relações laborais, intensificaram o ritmo de trabalho e trouxeram para o bojo das discussões o papel dos professores que assume diferentes atribuições, como:

. . . assessoramento psicológico, hábitos de saúde e higiene, além da falta de autonomia, pouca infraestrutura do ambiente escolar, relações conturbadas com familiares e alunos, a baixa remuneração, desqualificação social, psicológica e biológica dos docentes. Isso acaba

produzindo um desgaste e um sentimento de desprofissionalização, causando mal-estar docente e pouca qualidade de vida (Dworak & Camargo, 2017, p.6915).

Assim, a *insatisfação do docente* é permeada desde a desvalorização da educação, como nas relações laborais, baixa autoestima, falta de identidade, intensificação da jornada de trabalho, número excessivo de alunos, excesso de demandas fora da sala de aula ou no AVA, orientações e projetos (sociais, culturais, esportivas e educacionais), o que muitas vezes, acabam desmotivando e afetando a saúde física e mental dos professores.

Neste sentido, o professor, muitas vezes, *renúncia seu tempo de descanso* para realizar intervenções juntos aos alunos, corrigir avaliações, trabalhos, e muitos assumem outros cargos para complementar a renda, conforme os dados levantados nesta investigação, onde 52,7% dos respondentes trabalham no ensino presencial e concomitantemente na EaD. O que vai ao encontro das considerações de Mill (2012), que ambas as modalidades sofrem depreciações, mesmo o ensino presencial, que até então, tem suas atribuições mais consolidadas aos olhos da lei.

Se por um lado, existe renúncia do tempo de descanso para ministrar aulas, executar projetos, atender alunos e realizar burocracias pedagógicas. Constatou-se que as *demandas de trabalho afetam a vida pessoal e familiar dos docentes*, sob a lógica da flexibilização na EaD e do não pagamento de horas fora do previsto. O que foi analisado no capítulo anterior, quando 40,09% dos respondentes consideraram que as demandas de trabalho na EaD afetam *quase sempre* a vida pessoal, em contrapartida 50,72% dos professores do ensino presencial julgaram como *raramente*; quando analisam as demandas das modalidades.

Outro fator levado em consideração, é a separação do tempo de trabalho com o descanso, onde os professores do ensino presencial, perceberam essas mudanças quando passaram a trabalhar remotamente e a divisão foi perdida quando começaram a trabalhar em casa e com uma certa *flexibilidade*, uma vez que, recebiam mensagens de alunos por WhatsApp, ligações telefônicas de pais e da própria instituição, fora do horário de trabalho.

Sob o entendimento da flexibilização do trabalho na EaD, destacou-se os seus benefícios, apesar de todas as perversidades. O que ressaltou Veloso (2020, p. 69), que ela possibilita: “aos trabalhadores maior autonomia em relação ao ritmo, local e tempo de trabalho, permite-nos conjecturar que existem aspectos positivos daí decorrentes”. Fazendo-se alusão de que o professor deve administrar o tempo de trabalho com o descanso e as demandas.

Neste sentido, é fundamental trabalhar o emocional dos professores, considerando como um dos fatores limitantes nas relações laborais na EaD como no presencial. Trazendo para a *formação de professores* a possibilidade de *transformação pessoal e coletiva*, na perspectiva de se desenvolver *competências docentes* para a sala de aula e no AVA, no *contexto pedagógico*, *relações socioafetivas*, *uso das tecnologias* e no *processo de autoavaliação*.

Desse modo, é importante proporcionar momentos de formação com diferentes temáticas que motivem a discussão e o compartilhamento de experiências, a partir: do uso de *práticas digitais* que podem ser utilizados tanto na EaD como no presencial, nos computadores ou smartphones, com base em diferentes ferramentas tecnológicas gratuitas (exemplos: padlet, canva, kahoot, mentimeter, jamboard, flipgrid, entre outros), os *games educacionais* são outras possibilidades de práticas problematizadoras que os professores podem incluir em seu cotidiano (exemplos: Geniol - lógica, calcula tabuada, descoberta de Roma, etc.), a aplicação de *metodologias ativas* reforçam que o trabalho de mediação do professor e o protagonismo do aluno (exemplo: aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem entre pares, sala de aula invertida, entre outros), a possibilidade de modelos híbridos para integrar e mesclar o presencial e a distância, a mobilidade e conectividade (sob práticas de rotação por estação, rotação individual, sala de aula invertida, entre outras) e as *plataformas adaptativas* que desenvolvem os conteúdos, a partir: tempo, escolhas, erros e a simulação da realidade (exemplos: plataforma Geekie, Qmágico, Mangahigh, entre outras).

Outra possibilidade, que pode ser desenvolvida na formação de professores, é a organização do trabalho pedagógico, como: o planejamento das aulas, conteúdos, gestão do tempo, indisciplina, instrumentos avaliativos, análise dos resultados, retomada dos conteúdos e possíveis intervenções. Considerando esse espaço para discussões de estratégias entre professores da

mesma área do conhecimento e coletivamente, observação de aulas e feedback da equipe pedagógica, construção de atividades diversificadas, oficinas pedagógicas, acompanhamento dos alunos de inclusão e com dificuldades de aprendizagem, entre outras temáticas.

No processo, verificou-se que é possível desenvolver na formação de professores, *um trabalho socioafetivo*, a partir das emoções (consigo mesmo, com os outros e com universo), buscando trabalhar: a regulação emocional (autocontrole/ gestão da vida), intensidade do humor, impulsividade, autoconhecimento, empatia, autoavaliação, escuta atenta, medo, ansiedade, vergonha, paciência, entre outros. Partindo de situações enfrentadas pelos docentes no dia a dia da sala de aula ou no AVA.

Assim, a partir das percepções dos respondentes, analisou-se que a formação de professores passa pela escuta empática, onde ele pode falar e não ser julgado, mas acolhido pelo coletivo. Portanto, esse momento deve ser de formação e estudos, análise de resultados, trocas de experiências, desenvolvimento pessoal e profissional, ressignificando o trabalho dinâmico da instituição.

Outro fator relevante de se considerar, é o processo de transposição das aulas presenciais para o *ensino remoto*, que foram percebidas dentro de uma complexidade: ao gravar e editar um vídeo, interagir com todos os alunos síncrona e assincronamente, uso e domínio das ferramentas e plataformas digitais, até então, pouco utilizadas no ambiente escolar. O que, a partir do distanciamento entre os professores, alunos e equipe pedagógica, houve uma adaptação das residências e dos equipamentos para ministrar aulas.

Neste sentido, instaurou-se uma crise nas sequências didáticas até então, planejadas pelos professores sob a perspectiva do ensino presencial, muitas vezes, tratadas da forma tradicional, fazendo de forma emergencial, a conversão de toda a logística das atividades escolares e acadêmicas, ressaltando o garantia de se trabalhar síncrona e assincronamente nos espaços virtuais, com o uso de diferentes mídias digitais e recursos educacionais, sob a pedagogia de uma aprendizagem em qualquer lugar, a qualquer hora, de qualquer tamanho.

O que foi um desafio aos professores do ensino presencial e uma possibilidade de articulação em prover garantias e reconhecer as práticas docentes na EaD, quando as instituições de ensino presenciais, encontram-se

no remoto e vivenciam diferentes compreensões e organização, como: jornada de trabalho diferenciadas, formação continuada para novas práticas, entre outros fatores que impactaram a qualidade de vida dos professores, alunos e famílias.

Portanto, essa investigação, trouxe possíveis discussões para uma reformulação nos critérios trabalhistas e nas relações laborais, tendo em vista as experiências dos professores EaD e do ensino presencial que vivenciam emergencialmente os desafios do trabalho online, que são percebidos por muitos, como momentos de solidão, fragmentação e estatização dos processos de formação e interação entre as instituições, professores e alunos. Abrindo, assim, discussões sobre os direitos laborais e o reconhecimento do trabalho a distância e dos professores que atuam na EaD, sendo todos esses: licenciados e pós-graduados (*lato e/ou stricto sensu*).

5.2. Considerações finais

Por conseguinte, a temática revelou-se necessária, quando se analisou as percepções dos professores da EaD e ensino presencial, suas disparidades com relação ao ambiente laboral e condições de trabalho, que constituem os micros espaços da educação e consequentemente, da docência e discência. Analisando, os diferentes aspectos que compõem essas relações, considerando os progressos e retrocessos apoiados no distanciamento social, a qual a educação vivenciou o ensino remoto e algumas perversidades ao longo do percurso, onde instituições de ensino, trocaram suas políticas de contratos e remuneração, destacando o teletrabalho, prestação de serviços e jornada de trabalho não remunerada. Considerando, assim, as percepções dos professores do ensino presencial, que veem a EaD como difícil e desafiadora.

O que é externalizado pelo RE136: __“O peso do trabalho a distância, o qual gasto o dobro do tempo para gravar, editar um vídeo, web aula, podcast, entre outras práticas que para mim ainda é difícil e desafiador”. E do RE118, que descreve suas angústias no ensino remoto: __“a mudança do presencial para o ensino remoto é bem difícil, não há uma delimitação do tempo de trabalho, alguns pais não tem o bom senso e entra em contato fora do horário e exigem respostas imediatas, a instituição exigiu tudo ao mesmo tempo e não deu suporte algum. Essa falta de empatia nos deixa bem desmotivados a continuar no magistério”.

Assim, essa investigação se faz pertinente para o momento, uma vez que, a precariedade e a falta de motivação são aspectos fundamentais para se pensar em qualidade na educação e possíveis políticas públicas, a partir das relações de trabalho experienciado por todos, frente ao distanciamento social e ao retorno às aulas presenciais.

5.3. Limitações:

O que mais limitou esta investigação, foi a dificuldade de reunir os professores dessa modalidade. Conforme apresentado nesta pesquisa, esses profissionais têm poucas relações com os colegas e a própria instituição, dificulta o acesso a eles.

Outros fatores determinantes na coleta de dados, por um lado foi conseguir que os professores expressassem suas percepções a respeito das relações laborais na EaD; por outro, não foi possível identificar as instituições que contribuíram com a divulgação da pesquisa, pois esbarravam-se a Lei Geral de Proteção de Dados e não havia necessidade, por conta das próprias instituições não serem objeto da pesquisa.

5.4. Implicações

Frente ao apresentado, consideram-se como futuras linhas de investigação, as seguintes temáticas:

- Analisar a qualidade de vida dos professores da EaD sob a perspectiva do trabalho remoto e a ergonomia (um fator que influencia a qualidade de vida e saúde do profissional);
- Analisar a formação inicial e o desenvolvimento de competências docentes para o século XXI;
- Investigar os avanços das leis e formas contratuais com relação aos direitos autorais na EaD;
- Retratar a formação de professores na EaD sob a ótica do trabalho coletivo na polidocência;
- Analisar da formação (inicial e continuada) sob o olhar das competências socioemocionais e do enfrentamento ao estresse laboral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED (2018). Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil - 2018*. Editora Intersaberes.
http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf
- Almeida, M. E. B.de. (2010). Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. *Em Aberto*, 23(84), 67-77.
<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2468>
- Alonso, K.M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1319-1335.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>
- Alves, J. R. M. (2009) A história da EAD no Brasil. In F. M. Litto, M. M. M. Formiga (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*, (pp.9-13). Pearson Education do Brasil.
http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf
- Alves, J. V. de A. & Costa, L. N. da. (2018). Educação a Distância - EAD. V *CONEDU – Congresso Nacional da Educação*, (pp.1-9).
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV_117_MD4_SA19_ID1603_06092018222435.pdf
- Anderson, D.G.Y.T. & Garrison, D.R. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. (A. F. Calle, trad.). Octaedro.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, (113), 51-64. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. (2ª ed.). Boitempo Editorial.
- Aquino, E.M. L, Pescarini, J.M., Silveira, I.H., Aquino, R., Souza, J. A. de. F., Rocha, A. S., Ferreira, A., Victor, A, Teixeira, C., Machado, D.B., Paixão, E., Alves, F.J.O., Pilecco, F., Menezes, G., Gabrielli, L., Almeida, M.C.C., Ortelan, N., Fernandes, Q.H.R.F., Ortiz, R.J.F.,Palmeira, R.N., Pinto, E.P. J, Aragão, E., Souza, L.E.P.F. de., Barral, M. N., Teixeira, M.G., Barreto, M.L., Ichihara M.Y., Lima, R.T.R.S. (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e

- desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, (25), 2423-2446
<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>
- Araújo, N. Zavam, A. & Hissa, D. (2014). Material didático em EaD: a produção de webaula. In: E. M. Rocha, C. R. Joye; R. T. S. Araújo, (Orgs.). *Material didático na EaD: caminhos de autoria*, (pp.22-38). 1ª ed. Dourados: UEMS.
- Arendt, H. (2008). *A Condição Humana*. 12ª ed. Forense Universitária.
- Aretio, L.G. (1996). *Educação a distância e UNED*. Uned.
- Augusto, A. (2014, Novembro). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico. Série II*, nº. 24, 73-77. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1073>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (2ª ed.). LDA.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a Distância*. Autores Associados.
- Berg, J., Vestena, C.L.B., Zwierewicz, M., & Costa-Lobo, C. (2020). Pandemia 2020 e Educação. *Revista Brasileira De Educação Ambiental*, 15(4), 470-487. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10855>
- Bezerra, M. de A. & Carvalho, A. B. G. (2011). Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In R.P. de., Sousa, F.M.C. da. S. C. Miota, & A.B.G. Carvalho, (Orgs). *Tecnologias digitais na educação*. (pp. 233-258). <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil, C.C. (1961, 20 de dezembro). Lei nº 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Publicada em Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm
- Brasil, C. C. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Publicada em Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil, C. C. (1998, 19 de fevereiro). Lei 9.610/1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Presidência

da República. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Publicada em Brasília, 19 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República. <https://www.gov.br/pt-br/propriedade-intelectual/legislacao/legislacao-direitos-autorais/legislacao-nacional/lei-no-9-610-de-19-de-fevereiro-de-1998.pdf/view>

Brasil, C. C. (2006, 06 de fevereiro). Lei 11.273/2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Presidência da República. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Publicada em Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm.

Brasil, D.O. (2009, 30 de dezembro). Portaria n. 1.243/2009. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. *Diário Oficial da União*. Publicada em 31 de dezembro de 2009. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4879-legislacao-portaria1243-2009-reajuste&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

Brasil, D. O. (2013, 10 de abril). Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 2/2013. Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e de Desenvolvimento Científico E Tecnológico- CNPq. *Diário Oficial da União*. Publicado em 23/04/2013. |Edição: 77|Seção: 1|Página: 13. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30538527/do1-2013-04-23-portaria-conjunta-n-2-de-10-de-abril-de-2013-30538523

Brasil, D.O. (2016, 21 de outubro). MEC. Portaria Nº 183/2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Diário Oficial Da União*. Publicado em: 24/10/2016 | Edição: 204 | Seção: 1 | Página: 17. <https://www.in.gov.br/materia/>

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195](#)

Brasil, D. O. (2017, 23 de janeiro) Portaria nº 15/2017. Altera a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial da União*. Publicado em 25/01/2017 | Edição: 18 | Seção: 1 | Página: 21. [https://www.in.gov.br/materia/-](https://www.in.gov.br/materia/)

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20356989/do1-2017-01-25-portaria-n-15-de-23-de-janeiro-de-2017-20356922](#)

Brasil, C. C. (2017, 13 de julho). Lei 13.467/2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Presidência da República. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Publicada em Brasília, 13 de julho de 2017; 196º da Independência e 129º da República. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19173773/do1-2017-07-14-lei-no-13-467-de-13-de-julho-de-2017-19173618

Campos, L. H., Silva, M. R. R., Chicon, P. M. M., Schuch, R. R., Quaresma, C. R. T., Telocken, A. V. & Antoniazzi, R. L. (2018). Utilização de Ferramentas Google para auxiliar na produtividade do ensino/aprendizagem entre discentes e docentes. *XXIII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ciência e Diversidade*. 1-11. [https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2018/XXIII%20SEMINARIO%20INTERINSTITUCIONAL/Ciencias%20Exatas,%20Agrarias%20e%20Engenharias/Mostra%20de%20Iniciacao%20Cientifica%20-%20TRABALHO%20COMPLETO/UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20FERRAMENTAS%20GOOGLE%20PARA%20AUXILIAR%20NA%20PRODUTIVIDADE%20DO%20ENSINOAPRENDIZAGEM%20ENTRE%20DISCENTES%20E%20DOCENTES%20\(7440\).pdf](https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2018/XXIII%20SEMINARIO%20INTERINSTITUCIONAL/Ciencias%20Exatas,%20Agrarias%20e%20Engenharias/Mostra%20de%20Iniciacao%20Cientifica%20-%20TRABALHO%20COMPLETO/UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20FERRAMENTAS%20GOOGLE%20PARA%20AUXILIAR%20NA%20PRODUTIVIDADE%20DO%20ENSINOAPRENDIZAGEM%20ENTRE%20DISCENTES%20E%20DOCENTES%20(7440).pdf)

- Carboni, G. (2009). Aspectos gerais da teoria da função social do direito de autor. In E.S. PIMENTA (Org.). *Propriedade intelectual: estudos em homenagem ao Min. Carlos Fernando Mathias de Souza*, (pp.200-216). Letras Jurídicas.
https://www.academia.edu/20086246/Aspectos_Gerais_da_Teoria_da_Fun%C3%A7%C3%A3o_Social_do_Direito_de_Autor?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Carmo, R. D. O. S., & Franco, A. P. (2019). Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, (35), 1-29. <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399>
- Carvalho, D. P. de. & Rocha, C. F. L. (2021, 06 de maio). Universidade fica inviável. *APUFSC – Sindical - Professores pela Universidade Pública*. <https://www.apufsc.org.br/2021/05/06/universidade-fica-inviavel/>
- Carvalho, M. R. & Lima, R. L. (2015). A Importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. *Revista EDaPECI*, 15(1), 196-209. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2015.15.13391.196-209>
- Casagrande, A.L. & Alonso, K. M. (2020). Ensino médio e educação a distância: Uma relação possível? *Revista e-Curriculum*, 18(3), 1447-1465. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1447-1465>
- Castells, M. (2003). *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. (M. L. X. de A. Borges, trad.). Zahar.
- CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2020, 3 de abril) *Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto*. (8), 1-28. <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>
- Coelho, J. A. P. M., Souza, G. H. & Albuquerque, J. (2018). Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In P. Jaques, M. Pimentel, S. Siqueira & I. Bitencourt (Orgs) *Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa de Pesquisa*, (pp. 1-27), (2). Série de Livros da CEIE/SBC.

https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2018/12/livro2_cap6.pdf

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação (2020, 10 de junho).

Ano letivo e ensino remoto. <https://consed.info/ensinoremoto/>

Costa M. L. F. (2014). Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. In M. L. F. Costa & R. M. Zanatta, (Orgs). *Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*, 2, (pp.11-20). Eduem, <https://eadtec.files.wordpress.com/2016/07/livro-educacao-a-distancia-no-brasil-aspectos-web.pdf>

Costa, T. A. R. da. (2019). *Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto] <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124559/2/369008.pdf>

Cruz, M. D. S. (2016) *As relações interpessoais entre diretor e professores como fatores de mobilização do trabalho coletivo na escola*. [Dissertação de Mestrado, Pontifica Universidade Católica de São Paulo] <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18948>.

Cruz, S. (2009). O podcast no ensino básico. In A. A. A. Carvalho, (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. CIED, (pp.65-80). <http://hdl.handle.net/1822/9991>

Dalla Nora, J.V., Accorsi, Â., Burin, F.O., Isaia, T. & Carvalho, G. B. (2018). A percepção do docente acerca das competências socioemocionais do sujeito criança a partir da metodologia Impare Educação. *Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*, 310-316. <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/360/329>

Daniel, J. (2020). Educação e a pandemia COVID-19. *Prospects*, 49 (1), 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>

Dantas, S. S. (2020) (Re)significação da prática docente na pandemia Por Covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas. Anais VII CONEDU - Edição Online. *Plataforma Espaço Digital*, 1-10. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67485>

- David, R. S. (2017). Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. *Verbum Cadernos de pós-graduação*. 6(4), 123-141. <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/30407>
- Davis, C.L. (2013). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos Fundação Carlos Chagas*, 34, 1-104. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Dejours, C. (2007). *A banalização da injustiça social*. Editora FGV.
- Demo, P. (2007). Conhecimento e aprendizagem a atualidade de Paulo Freire. *Revista ABENO*, 7(1), 20-37. <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v7i1.1409>.
- Demo, P. & Silva, R. A. da. (2021) *Efeito desaprendizagem na escola básica*. Independently published.
- Dias, R. F. N. C., & Bueno, F. F. L. (2016). O Processo Ensino Aprendizagem na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. *Revista Triângulo*, 8(2), 172-184. <https://doi.org/10.18554/rt.v8i2.1692>
- Dworak, A. P., & Camargo, B. C. (2017). Mal-estar docente: um olhar dos professores. *Educere*, UEPG, 6912-6924. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12178/209209210693>
- Escobar, A. A. H., Rodríguez, M. P. R., López, B. M. P., Ganchozo, B. I., Gómez, A. J. Q., & Ponce, L. A. M. (2018). *Metodología de la investigación científica*. (15). 3Ciencias. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=y3NKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=metodologia+cient%C3%ADfica+%&ots=yyJPZil5k1&sig=WyO1Psi9EtEVi0YExNiVWdRMRA#v=onepage&q=metodologia%20cient%C3%ADfica&f=false>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação - O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Faller, L. P. (2009). *Estudo de parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância (EAD)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/4541>

- Faria, G.S.S., & Rachid, A. (2015). Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. *Revista da FAE*, 18(2), 162-177. <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/55>
- Farias, C. (2006). Há um fosso entre o ideal e o real na EAD no Brasil. In *Avaliação Crítica da Educação a Distância: Reflexões do Seminário Realizado pelo SINPRO-SP/2006*, (pp.19-24). Sindicato dos Professores de São Paulo- SINPRO. https://www.sinprosp.org.br/arquivos/ead/folheto_ead_22maio.pdf
- FCC - Fundação Carlos Chagas. (2020a). *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. Informe nº 1, 1-5. https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf
- FCC - Fundação Carlos Chagas. (2020b). *Educação escolar em tempos de pandemia. Similaridades e Diferenças nas Redes de Ensino, Sexo e Cor/Raça*. Informe nº 2, 1-9. <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/09/educacao-pandemia-info2-a4.pdf>
- Fernandes, M. H., Porto, G. G., Almeida, L. G. D. de. & Rocha, V. M. da. (2012) Estilo de vida de professores universitários: uma estratégia para a promoção da saúde. *Revista Brasileira em Promoção da saúde*, 22(2), 94-99. <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/352>
- Fichmann, S. (2009). A educação formal básica/fundamental e a EaD. In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.172-181). Person Education do Brasil. http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf
- Fidalgo, F. (2007). Encontro amplia o debate sobre a educação a distância na rede privada. *Jornal Extra Classe SINPRO*, (122), 6.
- Filatro, A. (2007). *Design Instrucional Contextualizado: Educação e Tecnologia*. Editora Senac.
- Filippo, D., Pimentel, M., & Wainer, J. (2011). Metodologia de pesquisa científica em sistemas colaborativos. *Sistemas Colaborativos*, 1, 379-404. <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/wp-content/uploads/sites/18/2019/06/SC-cap23-metodologia.pdf>
- Fonseca, J. J. S. da. (2002) *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. UECE Universidade Estadual do Ceará.

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Fonseca,+J.+J.+S.+d+a.+\(2002\)+Apostila+de+metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica.+UECE+Universidade+Estadual+do+Cear%C3%A1.&ots=ORR0YufIm4&sig=smVJtgKH9-r1VA9wpvA39rtgkNA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Fonseca,+J.+J.+S.+d+a.+(2002)+Apostila+de+metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfica.+UECE+Universidade+Estadual+do+Cear%C3%A1.&ots=ORR0YufIm4&sig=smVJtgKH9-r1VA9wpvA39rtgkNA#v=onepage&q&f=false)

Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014

Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012) Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. Paz & Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freitas, L. G. de. (2006). *Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6489>

Fujita, O. M. (s.d.) Curso de Educação a Distância: tutorias em EaD. Unidade 3 - Metodologias em EaD. Laboratório de tecnologia Educacional. NEAD. <http://ead.uel.br/course/index.php?categoryid=132>

Garcia, C.D.M. (1984) Planejamento de ensino: fase de preparação. *Educar em Revista*, (3), 9-34. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.037>

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. In *The internet and higher education* (pp.87-105). Elsevier, 2 (2-3), [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs). (2009). *Métodos de pesquisa*. SEADE. Editora da UFRGS. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5. ed.). Atlas

Gomes, E. G. da. S. (2014). *Diz-me o que escreve que te direi quem és: percursos adotados pelos professores autores/conteudistas ao produzirem materiais didáticos para o Programa E-tec Brasil*. [Dissertação

- de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12572>
- Gomes, G., Saragoça, V. A. M. & Domingues, M. J. C. de S. (2011) Competências para a docência on-line: percepção de professores de pós graduação no ensino a distância. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 5(3), 15-33.
<http://www.spell.org.br/documentos/ver/30882/competencias-para-a-docencia-on-line--percepcao--->
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa].
<http://hdl.handle.net/10451/42211>
- Gouvêa, F. R., & Cesar, M. (2009) O professor de EAD: um perfil. *Trabalho apresentado*. 1-10.
<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009171801.pdf>
- Gusso, S. de F. K. (2009). O tutor-professor e a avaliação da aprendizagem no ensino a distância. *Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET.*, 53-68.
<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/6%20-%20Sandra%20Gusso%20-%20O%20Tutor%20%C3%94%C3%87%C3%B4%20Professor%20e%20a%20avalia%20%E2%94%9C%C2%BA%E2%94%9C%C3%BAo%20da%20aprendizagem%20no%20ensino%20a%20dist%E2%94%9C%C3%B3ncia.pdf>
- Herthal, V. M., Gomes, M. C. G., Lauxen, S. de L. & Peranzoni V. C. (2010) Os impactos da formação continuada de professores para uma educação de qualidade. *XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul*, 1-4.
<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/6%20-%20I%20Semin%C3%A1rio%20de%20Pr%C3%A1ticas%20Socioculturais/Resumos%20Expandidos/OS%20IMPACTOS%20DA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20UMA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20QUALIDADE.pdf>
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F. & Wang, H.H. (2020). Manual de Facilitação de Aprendizagem Flexível Durante a Interrupção do Ensino

- Regular: A Experiência Chinesa na Manutenção da Aprendizagem Ininterrupta Durante o Surto de COVID-19. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. UNESCO. International Research and Training Centre for Rural Education. http://sli.bnu.edu.cn/uploads/soft/200421/2_2115228391.pdf
- INEP (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENADE 2017- Indicadores de Qualidade da Educação Superior*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/documentos/2018/presskit_enade2017_e_indicadores_de_qualidade.pdf
- INEP (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de Educação Superior – 2019. Divulgação dos resultados*. 1-82. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Jacomini, M.A., Gil, J., & Castro, E.C. de. (2018) Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *Revista Brasileira e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 34(2), 437-459. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.86367>
- Junges, F. C., Ketzer, C. M., & Oliveira, V. M. A. de. (2018). Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação*, 3(9), 88-101. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>
- Kauark, F. D. S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Via Litterarum Editora.
- Koche, J. C. (2011). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Vozes.
- Konrath, M.L.P., Tarouco, L. M. R. & Behar, P. A. (2009) Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Revista Renote*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13912>
- Lapo, F.R., & Bueno, B.O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de pesquisa*, (118), 65-88. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>
- Lapolli, M. (2008). *Tecnologias da Informação e da Comunicação: Impactos para o Mercado Publicitário*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal

- de Santa Catarina]. <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Mariana-Lapolli.pdf>
- Lemos, A. (2010). *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Editora Sulina
- Lenoir, Y. & Habboub, E. M (2011). Didática profissional e formação de professores: contribuições e questionamentos levantados. *Ciências da Educação e Sociedade*, 2 (1). <https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-Didactics-and-Teacher-Education%3A-and-Habboub-Lenoir/08f64b7cc1b1a26889cc975299a26a9840805b05>
- LeDoux, M. L. P. (2016). *Saberes docentes como mediadores didáticos e conceituais na formação inicial de professores de matemática*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática].
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. (tradução de Carlos Irineu da Costa). Editora 34.
- Libâneo, J.C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, (24), 113-147. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>
- Lima, V.S., Otsuka, J.L., Mill, D. & Lima, D.M.A. (2010) Formação docente para a modalidade a distância na UAB-UFSCar: um olhar sobre o professor-coordenador de disciplina na polidocência. In D. Mill, L.R.C., Ribeiro, & M.R.G., Oliveira, (Orgs.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*, (pp.151- 172). Editora EdUFSCAR.
- Litto, F. M. (Coord). (2012). *Competências para educação a distância: matrizes e referenciais teóricos*. ABED. 1-85. http://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf
- Lofts, E.U.A. (2020). Características do trabalho do corpo docente no sistema de ensino à distância durante a pandemia COVID-19. *O mundo da ciência, cultura, educação*, 3 (82). https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Characteristics+of+the+work+of+the+teaching+body+in+the+remote+ensino+system+during+the+COVID-19+pandemic.+O+world+of+science%2C+culture%2C+education%2C+%283+%2882%29.&btnG=

- Louzada, S. A. (2017). *Otimização do Ensino a Distância: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada*. [Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Amazonas].
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6405>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Macedo, C. C. (2019). *O designer instrucional e o designer educacional no Brasil: identidade e prática em uma visão educacional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211483>
- Machado, A. B. (1989). Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educação em Revista*, (9), 27-31
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981989000100005&lng=pt&nrm=iso
- Machado, S. F., & Teruya, T. K. (2009). Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, (pp.1726-1738). PUCRS.
<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/suelen.pdf>
- Marconi, M. D. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Marihama, D.K.A. (2016). *Avaliação Institucional externa e os professores de Ciências: Um estudo na Fundação Bradesco de Itajubá/MG*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Itajubá].
<https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/1004>
- Marihama, D.K.A (2020). Formação de professores em tempos de COVID-19. In V. Lamim-Guedes, (Org.), *A educação na Covid-19: A voz docente*. (pp.217-227). Editora Na Raiz.
<https://zenodo.org/record/4037300#.YbpG5L3MLIU>
- Marihama, D.K.A., Zanesco, M.L., Santos, C. (2021) Coordenador pedagógico como articulador das transformações na escola. In V. Lamin-Guedes, (Org.), *Metodologias ativas: Diferentes abordagens e suas aplicações*, (pp.74-83). Editora Na Raiz.

- Maron, N.M.W. (2014). Professor pesquisador: o perfil desejado do egresso dos Cursos de Especialização do PROEJA. *X ANPED SUL*. 1-19. http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1941-0.pdf
- Martins, R. X. (2020). A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), 242-256. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620/574>
- Mattar, J. (2009) Interatividade e Aprendizagem. In: F. M. Litto, & M. M. M. Formiga, (Orgs.), *Educação a distância: o estado da arte*. (pp.112-120). Pearson Education do Brasil. http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf
- Mendes, M. da. C. M. (2011). *O perfil do professor do século XXI. Desafios e competências: as competências profissionais dos professores titulares e professores na Região de Basto*. [Tese de Doutorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19850>
- Mendoza, B. de A. P.; Mari, C. M. M., Straccia, C., Rosales, G. C. M., Leme, H. G. S. & Teixeira, W. J. (2010) Design instrucional: membro da polidocência na Educação a Distância. In Mill, D., Ribeiro, L.R.C. & Oliveira, M.R.G. (Orgs.). *Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques*, (pp.95-110), EdUFSCAR.
- Menezes, A. H. N., Duarte, F. R., Carvalho, L. O. R. & Souza, T. E. S. (2019). *Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância*. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Livro Digital. <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>
- Menezes, E. T. D., & Santos, T. H. D. (2002). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira-EducaBrasil*. Midiamix Editora.
- Menezes, M. G. D., & Santiago, M. E. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Revista Pro-Posições*, 25(3), 45-62. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>
- Mill, D. R. S. (2006). *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-55Y9MT>

- Mill, D., Santiago, C. F., & Viana, I. D. S. (2008). Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Extraclasse - Revista de Trabalho e Educação*, 1(1), 56-73. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Mill/publication/228666021_Trabalho_docente_na_educacao_a_distancia_condicoes_de_trabalho_e_implicacoes_trabalhistas/links/02e7e53c7e17c0068e000000/Trabalho-docente-na-educacao-a-distancia-condicoes-de-trabalho-e-implicacoes-trabalhistas.pdf
- Mill, D. (2010). Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In D. R. S., Mill, L.R. de C. Ribeiro, & M. R. G. de. Oliveira, (Orgs.), *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. EdUFSCar. <https://doi.org/10.7476/9788576003632>
- Mill, D. (2012). *Docência virtual: uma visão crítica*. Papirus.
- Mill, D., Ribeiro, L. R. de. C., & Oliveira, M. R. G. de. (2010). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. EdUFSCar.
- Mill, D., Otsuka, J. L., Oliveira, M. R., & Zanotto, M.A. do C. (2013). Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: Reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. *Ambientes virtuais de aprendizagem*, 221-261. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf#page=221
- Mill, D. & Santiago, G. (2020) Formação aberta, flexível, híbrida e integrada: uma proposta sobre a educação e tecnologias. In D. R. S. Mill, B. Veloso, G. Santiago, & M. Santos, (Org.). *Escritos sobre educação e tecnologias entre provocações e vivências*, (pp.157-178). Editora Artesanato Educacional.
- Minayo, M. C. de S. (2007). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. HUCITEC.
- Morais, B. T.de., Eduardo, A. F., & Moraes, P. H. de. (2018). A Importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVA e suas funcionalidades nas Plataformas de Ensino à Distância-EaD. *Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação*, 1-10.

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID7274_05092018233555.pdf

- Moran, J. (2011). *A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança*. 1-4. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>
- Moran, J. (2020a) *Transformações na Educação impulsionadas pela crise*. 1-3. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>
- Moran, J. (2020b, 25 de setembro). *Como acelerar as mudanças na Educação*. Educação Transformadora. <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1678>
- Moran, J. (2021) *Avanços e desafios na educação híbrida*. 1-11. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/desafios_hibrido.pdf
- Moreira, J.A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, (34), 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. In J. Duarte & A. Barros. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. (pp. 269-279). Atlas.
- Munhoz, A. S. (2003). A educação a distância em busca do tutor ideal. *Colabor@*, - *Revista Digital da CVA*, 2(5), 1-15. https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305608/mod_resource/content/1/a%20ead%20em%20busca%20do%20tutor%20ideal.pdf
- Netto, C. & Oliveira, A. R. M. de (2011). Equidade e Qualidade na Educação Superior no Brasil: o acesso por meio da Educação a Distância. *Revista Educação por Escrito*, PUCRS,2 (1), 83-92. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/9038/6648>
- Neves, A. L., Paiva, S. C., Rocha, L., & Albergaria, E. (2019). Explorando recursos e atividades do moodle. *Anais*, 25, 1-8. <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/36296.pdf>

- Nobre, I. A. M. (2013) *Docência coletiva: saberes e fazeres na educação a distância*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2169>
- Novo, B. N. (2020). *Metodologia de pesquisa. Pesquisa científica*. Novas Edições Acadêmicas.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO. https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009) *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA
- Nunes, A. K. F., Oliveira, A.V.B. de, & Sabino, R. F. (2019). Docência na educação a distância: abordagem sobre o perfil profissional. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653379>
- Nunes, I.B. (2009). A história da EAD no Mundo. In F.M. Litto & M. M. M. Formiga (Orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.2-8), Pearson Education do Brasil. <https://historiapt.info/pdfview/laboratrio-de-redes-de-computadores.html>
- Oliveira, C. L. de A. P. (2009). Afetividade, aprendizagem e tutoria online. *Revista Edapeci - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 3(3), 1-16. https://web.archive.org/web/20160420064512id_/http://www.seer.ufs.br:80/index.php/edapeci/article/viewFile/565/469
- Oliveira, M. R. G. de., Mill, D., & Ribeiro, L. R. de. C. (2009) *A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância*. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 1-11. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35862>
- Oliveira, R. M. de, Corrêa, Y., & Morés, A. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, e020028, 1-18.
- Paiva, J.D.S. (2018). *Aprendizagem socioemocional na promoção da formação integral*. [Monografia-Especialização, Universidade do Vale do Rio dos Sinos] [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7580/Jo siane%20de%20Souza%20Paiva_.pdf?sequence=1](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7580/Jo%20siane%20de%20Souza%20Paiva_.pdf?sequence=1)

- Pantoja, A. P. V. (Coord.). (2015) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. EOS.
- Paranhos, R., Figueiredo, D. B., Rocha, E. C. D., Silva, J. A. D., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18, 384-411. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Paula, A.V. (2015). *Qualidade de vida no trabalho de professores de instituições federais de ensino superior: um estudo em duas universidades brasileiras*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Lavras] <http://lattes.cnpq.br/9006393751517536>
- Pavesi, M. A., & Oliveira, D. E. de M. B. (2011). Qual o lugar da motivação nas pesquisas sobre EaD. *X Congresso Nacional de Educação–Educere. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade da Educação–SIRSSE*. (pp. 6282-6295). PUC. https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/5408_3156.pdf
- Pequeno, M. C., & Pequeno, H. S. L. (2012). Centro de produção de materiais didáticos digitais: a experiência do Instituto UFC Virtual. *ComCiência*, (141), 1-5. http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000700009&lng=e&nrm=iso&tlng=pt
- Pérez-López, E., Atochero, A.V. & Rivero, S.C. (2021). A educação a distância na época do COVID-19: Análise na perspectiva dos estudantes universitários *RIED. Revista Ibero-americana de Educação a Distância*, 24 (1), 331-350. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir: as competências desde a escola*. Artmed.
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Ed. UNISINOS.
- Pimentel, E. P. & Gomes, A. S. (2019) Ambientes virtuais de aprendizagem para uma educação mediada por tecnologias digitais. In: M. Pimentel, F.F. Sampaio & E. Santos, (Orgs.), *Informática na educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo*. Sociedade Brasileira de Computação. Série Informática na Educação CEIE-SBC, 5. <https://ieducacao.ceie-br.org/ava/>
- Pinto, A.V. (1979). *Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica*. Paz e Terra.

- Pintoco, V. M. (2017). *Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação* [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto] https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10728/1/DM_VanessaPintoco_2017.pdf
- Pizzio, A., & Klein, K. (2015). Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, 36(131), 493-513. <https://www.scielo.br/j/es/a/7BcbWwcjsvBHWWhFvnNH7Ymx/?format=pdf&lang=pt>
- Ramos, L. M. F. (2017). *Precarização do trabalho docente: uma análise a partir da escola pública de São João de Meriti*. [Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio]. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/20792>
- Rangel, M., Rodrigues, J. do N. & Mocarzel, M. (2018). Fundamentos e princípios das opções metodológicas. Metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa. *Omnia*, 8, (2), 5-11. https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Mocarzel/publication/325864000_Fundamentos_e_principios_das_opcoes_metodologicas_Metodologias_quantitativas_e_procedimentos_quali-quantitativos_de_pesquisa/links/5cc9cb1392851c8d2213e482/Fundamentos-e-principios-das-opcoes-metodologicas-Metodologias-quantitativas-e-procedimentos-quali-quantitativos-de-pesquisa.pdf
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). *Uma estrutura para orientar uma resposta educacional à Pandemia COVID-19 de 2020*. OECD. 1-40. <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/uma-estrutura-para-orientar-uma-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19-de-2020-oecd.pdf>
- Reis, E. dos. (2013). *Identidade docente: a sua construção nos professores que atuam em EAD*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9700/1/Edna%20dos%20Reis.pdf>
- Reis, S. R. dos & Battini, O. (2018). O trabalho do tutor na EAD: função, atribuições e relações entre o professor e o aluno. *EmRede-Revista de*

- Educação a Distância*, 5(3), 560-570.
<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/372>
- Rezende, F. A. (2004). *Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_403a642e7f4e50b8c4014b93cdfc0c9e
- Ribeiro, J.M.C. (2014). *A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
<http://hdl.handle.net/10183/102316>
- Ribeiro, L.O.M., Timm, M.I. & Zaro, M.A. (2007). Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADS para a escolha de modelos adequados. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14316>
- Ricardo, J.S. (2019). Múltiplos Enfoques sobre as Competências na Educação a Distância: Uma Problemática Necessária. *EaD em Foco*, 9(1), 1-11.
<https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.731>
- Ripa, R., Morando, I. A. & Ceolla, L.S. (2020) Docência na Educação a Distância: um estudo sobre o trabalho docente nos cursos de Pedagogia públicos. In D. Mill, B. Veloso, G. Santiago & M. Santos (Org.), *Escritos sobre educação a distância perspectivas e dimensões teórico-práticas*, (pp.35-48). Editora Artesanato Educacional.
- Rocha, S. S. D., Joye, C. R., & Moreira, M. M. (2020). A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-17.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3390>
- Rondini, C.A., Pedro, K.M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Sá, I. M. (1998). *Educação a distância: processo contínuo de inclusão social*. Conselho de Educação do Ceará. Coleção Vida & Educação.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-CE_livro-conselho.pdf

Sancho, J. M. (1998) *Para uma tecnologia educacional*. Artmed.

Santinello, J., & Bronoski, M. A. (2009). *A Educação a Distância: histórico, ferramentas e contextualizações na sociedade do conhecimento*. Universidade Estadual Do Centro-Oeste. Editora UNICENTRO.
<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/829>

Santos, A. & Teixeira, A. (2019) A formação de professores e a importância da Fluência Tecnológica Digital em meio ao cenário do século XXI. In *VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019). Anais do Workshop de Informática na Escola*, 25(1), 831-838.
<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2019.831>

Santos, E. (2010). Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In M. Silva, L. Pesce & A. Zuin. (Orgs). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Wak Editora.

Santos, E. (2011). A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In H. A. Fontoura & M. Silva. (Orgs). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*, (pp. 75-98.). ANPEd Nacional.
http://www.tedic.ufscar.br/pdf/publicacoes_capitulos/Objetos%20de%20aprendizagem%20no%20ensino%20de%20fisica%20um%20recurso%20pedagogico%20moderno%20para%20professores%20e%20alunos.pdf#page=75

Santos e Campos, M. A. & Marihama, D. K. A (2020). Planejamentos coletivos: caminhos para a reflexão e (re)construção da prática docente. In C. Julião, C. B. Novo, F. D., Asensi, R. B. de Oliveira, & R., Segal, (Orgs.). *Temas contemporâneos da educação*, (pp.106-121). Ed. Pembroke Collins.
https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2020/03/Temas_contemporaneos_de_educacao.pdf

Santos, J.D. (2018). *Gestão de documentos no arquivo de uma escola de um município do Recôncavo Baiano*. [Monografia-Especialização, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira]
<http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/1047>

- Santos, R. (2020a, 25 de março) A pandemia do novo coronavírus e a urgência de repensar o mundo. *BdF – Brasil de Fato*.
<https://www.brasildefato.com.br/2020/03/25/artigo-a-pandemia-do-novo-coronavirus-e-a-urgencia-de-repensar-o-mundo>
- Santos, R. P. T. dos. (2020b). O Papel das Narrativas Escritas na Formação Docente: O Processo de Ensino e Aprendizagem em Foco. *CONEDU – VII – Congresso Nacional de Educação*. 1-12.
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID7217_01102020200217.pdf
- Sbrissia, A.P. de A., & Kogut, M. C. (2015). A carreira de um docente considerado bom professor. *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*, 10237-10250.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16815_8193.pdf
- Schwartzman, S., & Brock, C. (Eds). (2005) *Os desafios da educação no Brasil*. Nova Fronteira. <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>
- Silva, A. G. da. (2020) Brasil em tempo de Pandemia: Quais são os Reflexos na Educação Superior Federal? *CONEDU – VII Congresso de Educação*, 1-8.
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5682_01092020221230.pdf
- Silva, A. R. L. da. Fernandes, M. C. P., Spanhol, F. J., & Bastos, E. S. (2014). Design instrucional contextualizado em cursos on-line. *ESUD – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância*. 1972-1983.
<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/127093.pdf>
- Silva, A.V.M. da. (2020) Educação e tecnologia no contexto da pandemia de covid-19: interfaces entre os pressupostos da Unesco e o parecer CNE/CP Nº 05/2020. *Democratizar*, 13(2), 70-83.
<https://www.sumarios.org/artigo/educa%C3%A7%C3%A3o-e-tecnologia-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19-interfaces-entre-os-pressupostos-da>
- Silva, G. V. D., & Vieira, M. D. A. (2016) *Desafios na utilização de recursos tecnológicos nas escolas públicas de ensino fundamental*. [Monografia, Universidade Federal Rural da Amazônia].
bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/724

- Silva, J. & From, D.A. (2016) As atribuições do professor de educação a distância e sua importância. *Assessoritec – Formação profissional de sucesso*, 1-9.
- Silva, J.R.S. & Alcântara, R. L. de S. (2018). Subjetividade docente diante da precarização do trabalho. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 21 (1), 72-88. <https://periodicos.ufam.edu.br/amazonica/article/view/4707>
- Silva, K. F. (2014) *Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro]. <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/247>
- Silva, M. Q. V. da. (2019) *Avaliação da aprendizagem no ensino híbrido: considerações a partir de interfaces digitais*. [Dissertação Mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5857>.
- Singh, A.S., Oviedo, A.B.M., Pires, L.R., Valadão, V.M. J., De-Carli, E., & Segatto, A. P. (2020) Percepções e ações de professores sobre práticas desonestas de discentes. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 13(1), 205-226. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p205>
- Souza, D.C.D., Silva, D.G.D. & Belém, S.D.F. (2020) *Educação a distância: contextos e desafios nas Regiões Ribeirinhas do Amazonas*. [Monografia, Faculdades IDAAM]. <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1148>
- Souza, E. R. de. & Borges, F. V. A. (2012). Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/178>
- Souza, P.C. (2013) Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In C. Maciel, (Org.), *Ambientes virtuais de aprendizagem*, (pp.121-159). EdUFMT. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf

- Struys, E. (2013) *Plasticidade funcional e estrutural no cérebro bilíngue: uma investigação para o desenvolvimento do processamento cognitivo em populações bilíngues*. [Tese de Doutorado Universiteit Brussel]. <http://homepages.vub.ac.be/~estruys/PhD.Esli.Struys.pdf>
- Szulczewski, D.M. (2013) *Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4705>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Tardif, M. (2014) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes Limitada.
- Teixeira, J. M. B. (2014). *A questão da hierarquia docente na educação a distância: PRONATEC-UTFPR*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3786/1/CT_PPGTE_M_Teixeira%20c%20Juliane%20Marise%20Barbosa_2018.pdf
- Telles, A. M. V. (2014). A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980). *X ANPED SUL*, 1-17. http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. D., Silva, M. J. D. S., & Petterle, R. R. (2018) Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 42, 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Trindade, S.D. (2020) Ecologias digitais de aprendizagem no desenvolvimento de cenários educativos sustentáveis. In D. Mill, B. Veloso, G. Santiago, & M. Santos, (Orgs.). *Escritos sobre educação e tecnologias entre provocações e vivências*. (pp.79-94). Artesanato Educacional.
- UNESCO. (2020) *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem a distância*. <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagem-distancia>
- Valadares, J. (2011). *Teoria e prática de educação a distância*. Universidade Aberta.
- Valente, G. S. C., Moraes, É. B. de., Sanchez, M. C. O., Souza, D. F. de., & Pacheco, M. C. M. D. (2020) O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research*,

- Society and Development*, 9(9), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>
- Veloso, B. G., & Mill, D. (2018a). Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista EducaOnline*, 12(2), 107-123. https://www.researchgate.net/profile/Braian-Veloso/publication/324979661_Divisao_e_fragmentacao_do_trabalho_docente_na_Educacao_a_Distancia_uma_analise_critica_a_luz_da_polidocencia/links/5aef91fbaca2727bc00651c2/Divisao-e-fragmentacao-do-trabalho-docente-na-Educacao-a-Distancia-uma-analise-critica-a-luz-da-polidocencia.pdf
- Veloso, B. G., & Mill, D. (2018b). Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação em foco*, 23 (1), 111-132. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20005>
- Veloso, B. (2020). *A condição da docência na educação a distância pública brasileira*. Editora CRV.
- Veloso, B. & Mill, D. (2020) Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais. *Revista de Educação Pública*, 29, 1-17. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8477>
- Zanardi, G. S. (2009) Os professores e suas faltas: Sinais da precarização da carreira docente. *InterMeio: Revista UFMS*, 15(29), 58-72. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2471/1648>
- Zanella, L. C. H. (2011). *Metodologia da pesquisa*. SEAD/UFSC.
- Zangrando, C. H. da. S. (2008). *Curso de direito do trabalho*. Tomo III. LTr.

ANEXOS

ANEXO I



How to cite this article:

De Almeida Marihama, D.K. & Santos e Campos, M.A. (2021). Os professores que atuam na ead: uma análise dos direitos contemplados na CLT. *MLS Educational Research*, 5(1), -. doi: 10.29314/mlser.v5i1.443.

OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EAD: UMA ANÁLISE DOS DIREITOS CONTEMPLADOS NA CLT

Diego Kenji de Almeida Marihama

Fundação Universitária Iberoamericana (Brasil) diegomarihama@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-8013-7936>

Maria Aparecida Santos e Campos

Universidad Internacional Iberoamericana (Brail)

mariaaparecidasantosecampos@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

Resumo. O presente artigo teve por finalidade investigar o contexto dos professores da educação a distância-EaD e suas limitações no que se refere: ao plano de carreira e outros auxílios que são pertinentes ao trabalho a distância. O objetivo central se delimita: analisar o grau de reconhecimento de um professor EaD pelas instituições que os contratam, a remuneração e a jornada de trabalho, que se submetem às exigências do mercado. Esta pesquisa está alicerçada na abordagem quantitativa utilizada para coletas de médio e grande porte. O campo de investigação se dá nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. E os sujeitos da pesquisa foram 150 professores, que atuam em instituições públicas e/ou privadas, de ensino superior e/ou educação básica, e estejam contratados ou nomeados na modalidade EaD. O instrumento de pesquisa foi por meio de um questionário, publicado na plataforma Google Forms e contou com seis questões objetivas. A análise de dados: utilizou-se os softwares Excel e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organização, tabulação dos dados e produção de gráficos. Os aspectos éticos da pesquisa atenderam aos pressupostos da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Resultados: Conclui-se que os professores EaD ainda necessitam de reconhecimento no que se refere, às políticas públicas e educacionais, enquanto categoria e direitos. Ressaltando um plano de carreira condizente com a função, formação continuada e recursos tecnológicos para o trabalho a distância.

Palavras-Chave: Professores, EaD, remuneração e jornada de trabalho.

TEACHERS WORKING IN DISTANCE EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE RIGHTS CONTEMPLATED IN THE CLT

Abstract. The purpose of this article was to investigate the context of teachers in Distance Education - EaD and its limitations with regard to the career plan and other aids that are relevant to distance work. The central objective is delimited when analyzing the degree of recognition of an EaD teacher by the institutions that hire them, the remuneration and the working hours, which are submitted to the demands of the market. This research is based on the quantitative approach, used for medium and large collections. The research field takes place in the Northeast and Southeast regions of Brazil. And the subjects of the research were 150 teachers, who work in public and / or private institutions, of higher education and / or basic education, and are hired or appointed in the distance learning modality. The research instrument: it was through a questionnaire, published on the Google Forms platform and had six objective questions. Data analysis: Excel and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software were used as an instrument of organization, data tabulation and graph production. The ethical aspects of the research met the assumptions of resolution 196/96 of the National Health Council. Results: It is concluded that distance education teachers still need recognition, regarding: public and educational policies, as a category and rights. Emphasizing: a career plan consistent with the function, continuing education and technological resources for distance work.

Key words: Teachers, distance education, remuneration and working hours.

DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ANÁLISIS DE LOS DERECHOS CONTEMPLADOS EN EL CLT

Resumen. El propósito de este artículo fue investigar el contexto de los docentes en educación a distancia -EaD y sus limitaciones con respecto al plan de carrera y otras ayudas que son relevantes para el trabajo a distancia. El objetivo central se delimita: analizar el grado de reconocimiento de un maestro de EaD por parte de las instituciones que lo contratan, la remuneración y las horas de trabajo, que se someten a las demandas del mercado. Esta investigación se basa en el enfoque cuantitativo, utilizado para colecciones medianas y grandes. El campo de investigación se lleva a cabo en las regiones del noreste y sudeste de Brasil. Y los sujetos de la investigación fueron 150 docentes, que trabajan en instituciones públicas y / o privadas, de educación superior y / o educación básica, y son contratados o nombrados en la modalidad de educación a distancia. El instrumento de investigación: fue a través de un cuestionario, publicado en la plataforma Google Forms y tenía seis preguntas objetivas. Análisis de datos: se utilizaron los programas Excel y SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales) como instrumento de organización, tabulación de datos y producción de gráficos. Los aspectos éticos de la investigación cumplieron con los supuestos de la resolución 196/96 del Consejo Nacional de Salud. Resultados: Se concluye que, los maestros de educación a distancia, aún necesitan reconocimiento, con respecto a: políticas públicas y educativas, como categoría y derechos. Enfatizando: un plan de carrera consistente con la función, educación continua y recursos tecnológicos para el trabajo a distancia.

Palabras clave: docentes, educación a distancia, remuneración y jornada laboral.

Introdução

Os registros mais remotos de uma experiência em Educação a distância - EAD, segundo Nunes (2009, p.02), se deu em 1728, por uma instituição de Boston (EUA), que oferecia aulas de taquigrafia (técnica para melhorar a velocidade da escrita) por

correspondências e eram ministradas por Caleb Philips. O que ainda era tudo muito espontâneo e sem nenhum reconhecimento oficial e sem muita personalização.

O mesmo autor (2009, p.2-6), segue a literatura, com a oferta de cursos de taquigrafia na Grã-Bretanha, em 1840, idealizada por Isaac Pitman; em 1979 - os Estados Unidos ofertava cursos sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster; no mesmo ano, Cuba cria a faculdade de ensino dirigido, pela Universidade de Havana; em 1973, o Canadá cria um projeto piloto na Athabasca University com uso de tutoria intensiva por meio de telefones; em 1910, na Austrália é criado na Universidade de Queensland, St. Lucia, o Centro de Extensão Universitária com cursos semipresenciais; em 1951, é criado na China, um departamento de educação por correspondência da Universidade do Povo; em 1930, foi criado no Japão, cursos informais por correspondência e enviado por correio; em 1930 a Rússia inicia os cursos por correspondência e radiodifusão para qualificar o homem do campo e aperfeiçoar os trabalhadores; em 1969, na Inglaterra é criada a Open University e foi o expoente em EaD para as outras universidades; em 1972, é criado na Espanha, a sua primeira universidade a distância, utilizando-se de materiais impressos, radiodifusão e da televisão; e em 1988, é criada Universidade Aberta de Portugal.

Na sequência, o marco da EaD no Brasil, segundo Alves (2009, p.09), foi em 1900, na cidade do Rio de Janeiro, onde se anunciavam em jornais e panfletos, a oferta dos cursos de datilografia por correspondências e/ou aulas particulares. Logo, se tornou destaque na capital brasileira e a ampliação do repertório, foi necessária para qualificar profissionais de diferentes atividades produtivas.

Costa (2012, p.281) reitera que em 1923, houve a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Edgar Roquette-Pinto, oferecendo cursos a distância ou semipresenciais, e eram disponibilizados por meio da radiodifusão. O que respectivamente Alves (2009, p.09) ressalta que, ao longo do tempo outras instituições foram aderindo aos meios de comunicação, como: a Escola Rádio-Postal, A Voz da Profecia (da Igreja Adventista) em 1943, o Senac em 1946, a Universidade do Ar em 1950 (com atendimentos em 318 localidades), seguidamente o Projeto Mobral, a TV Educativa em 1960 e a chegada dos computadores no Brasil, pelas universidades em 1970; até o momento dos computadores pessoais, com a internet nas residências e estabelecimentos de ensino.

O mesmo autor (2009, p.11) ressalta o marco da legislação brasileira em EaD, a partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, com posterior

atualização em 1996:

A primeira legislação que trata da modalidade é a LDB, cujas origens datam de 1961. Em sua reforma, dez anos depois, foi inserido um capítulo específico sobre o ensino supletivo, afirmando que ele poderia ser usado em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios. Em 1996, o País conheceu uma nova LDB e, então, a EAD passou a ser possível em todos os níveis. Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve a grande virtude em admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas ‘universidades corporativas’ e outros grupos educativos.

Ao verificar a Legislação da EaD, no site da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2020), verificou-se que:

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu.

Assim, ao longo dos anos, foram publicados leis, pareceres, portarias e decretos, que, progressivamente legitimou a EaD como uma modalidade de ensino. O qual foram publicadas nesses últimos anos, cita-se a Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, sobre: a criação, organização, credenciamento, oferta e desenvolvimento dos cursos a distância; o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE CES nº 462/2017, sobre: as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto; e a Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019 que, regulamenta a carga horária da EaD.

No processo a EaD vem crescendo consideravelmente em todos os âmbitos e consequentemente suas complexidades (de atender aos anseios dos alunos, a qualidade do ensino, as condições de trabalho dos professores, as interações e ferramentas tecnológicas vitais), são desafios para a educação brasileira e possíveis ações em políticas públicas.

Neste cenário, a ABED divulga o Censo da EaD de 2018, com os seguintes percentuais, (veja a figura 1) a seguir:

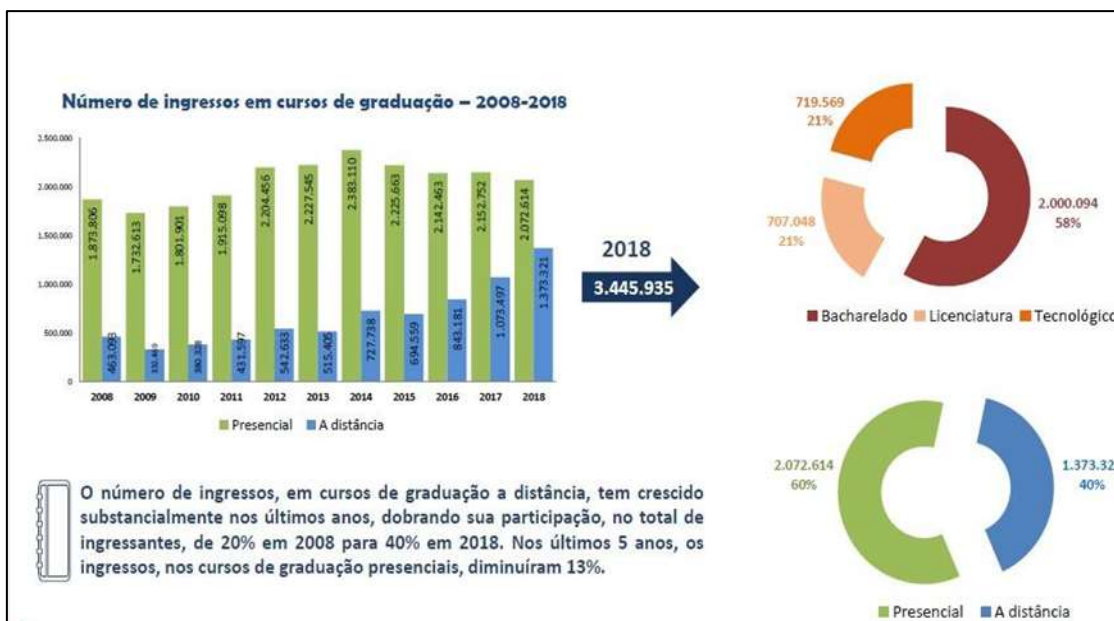


Figura 1: Números de ingressos em cursos de graduação 2014 – 2018

Nota: Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018, p.18)

Nesta perspectiva, a EaD e as tecnologias da informação e comunicação – TIC's, têm sido ferramentas fundamentais nos momentos de crise, para a educação, em tempos de pandemia, como por exemplo: a que se vive o momento de Coronavírus (Covid19), onde as instituições se reinventam nos espaços virtuais, ultrapassando os muros das instituições de ensino que, até momento era uma relação presencial.

Contudo, todas as instituições educacionais, a nível mundial, têm utilizado as TICs para solucionar o problema do confinamento, ministrando aulas por meio de plataformas e softwares, o que reforça, essa realidade virtual a qual se investiga, utilizando-se web aulas, podcasts, fóruns de discussão, portfólios, chats, entre outros.

Assim, o presente artigo originou-se em discussões na sala dos professores sobre a EaD, suas inquietações, diante dos direitos, deveres, vantagens e as desvantagens trabalhistas dessa “nova categoria”, que surgiu com uma força avassaladora nas instituições de ensino, abrangendo todo o território brasileiro.

Por outro lado, a opção epistemológica por abordar a presente temática advém da necessidade de conhecer sobre o profissional atuante na EaD: o grau de escolaridade, jornada de trabalho, remuneração, nível de conhecimento e domínio em informática, e sua disposição com as ferramentas tecnológicas.

Diante do exposto, algumas indagações são postas ao crivo da discussão: Quem são os profissionais que atuam em EaD? Como é organizado o seu plano de carreira e a remuneração? E a jornada de trabalho? O nível de conhecimento dos professores? O grau

de escolaridade? São condizentes com sua função?

Portanto, o objetivo desta pesquisa é: analisar os direitos, vantagens e desvantagens contempladas na Consolidação das Leis do Trabalho.

Metodologia

Na presente pesquisa, considerou-se apropriado a utilização do método quantitativo, utilizado para coletas de médio e grande porte em quantidade de informações, que necessitam de uma análise de variáveis. Apoiados no referencial de Fonseca (2002, p. 20) que, quando a pesquisa tem a necessidade de verificar uma determinada realidade com grandes populações, esse é o método mais indicado para se ter com objetividade, um retrato real do objeto.

Tomando como objeto de pesquisa o professor EaD e a sua remuneração, como fundamentos para o alcance dos objetivos, esta pesquisa procurou por meio de aplicação de questionário, conhecer a realidade dos professores atuantes dessa modalidade e suas necessidades em relação ao plano de carreira, remuneração, jornada de trabalho e o nível de conhecimento em informática.

Diante do exposto, considera-se como hipótese investigar o grau de reconhecimento de um professor EaD pelas instituições que os contratam, a remuneração e a jornada de trabalho, que se submetem e às exigências da instituição, poder-se-á contribuir para uma discussão que venha produzir uma possível mudança desse contexto produzindo a valorização do profissional que nela atua.

Amostra

A amostra foi composta aleatoriamente por 150 professores. Quanto a seleção, se concentrou em professores que atuam em instituições públicas e/ou privadas, de ensino superior e/ ou educação básica, contratados ou nomeados na modalidade EaD, nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. As formas de contato com os professores das instituições foram realizadas por intermédio de: departamentos pedagógicos, coordenadores de cursos, secretarias de cursos, correios eletrônicos facilitados pelas instituições, redes sociais, visitas às instituições próximas às localidades dos investigadores, contatos telefônicos entre outros, e assim oficializando o convite aos participação desta pesquisa. Por ser uma amostra com uma abrangência territorial significativa, no primeiro momento, adotou-se o envio do formulário com as ferramentas de investigação, tais como, um questionário, uma carta convite dos investigadores, explicando o projeto, objetivos,

variáveis, resultados esperados e um formulário de consentimento informado para os departamentos e coordenadores de cursos das instituições contatadas: universidades, faculdades e escolas.

Por meio desse primeiro contato nos foram facilitados os correios eletrônicos dos professores, o envio de um email explicativo, com link do questionário e do consentimento informado para ser respondido via telemática.

Instrumento de pesquisa

Utilizou-se um questionário *ad hoc* que está publicado na plataforma *Google Forms* e conta com seis questões: Grau de escolaridade? Você trabalha em uma instituição (pública ou privada)? Renda mensal na modalidade EaD? Horas de trabalho semanais na modalidade? Qual seu nível de conhecimento em informática? Quais ferramentas você utiliza em suas aulas e/ou plantões.

Análise de dados

Para analisar o questionário sugerido, utilizou-se os softwares Excel e SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) como instrumento de organização e tabulação dos dados; uma vez analisados quantitativamente, foram produzidos gráficos para conhecer a realidade dos professores atuantes desta modalidade e suas necessidades em relação ao plano de carreira, remuneração, jornada de trabalho, bem como o nível de conhecimento em informática, uma vez que, são professores EaD.

Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa seguiu todas as determinações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, segundo a Resolução 196/96 do CNS, Ministério da Saúde. Assegurando o anonimato, o sigilo de todo o material coletado seja, em forma de texto, imagem ou voz.

Apenas os investigadores tiveram acesso ao material. Nenhum dos participantes tiveram gastos financeiros com a pesquisa, não houve quaisquer riscos de ordem física aos participantes e foram garantidos a liberdade dos respondentes, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum.

Resultados

Espera-se com essa pesquisa, poder conhecer as diversas realidades dos professores que atuam na EaD, caracterizando-os por instituições a qual pertencem, o grau de escolaridade, a remuneração mensal, jornada de trabalho e o nível de conhecimento em informática.

No processo, analisou-se que, dentre os 150 professores convidados, 56% são professores oriundos de instituições privadas. Conforme, apresentado na Figura 2, a seguir:

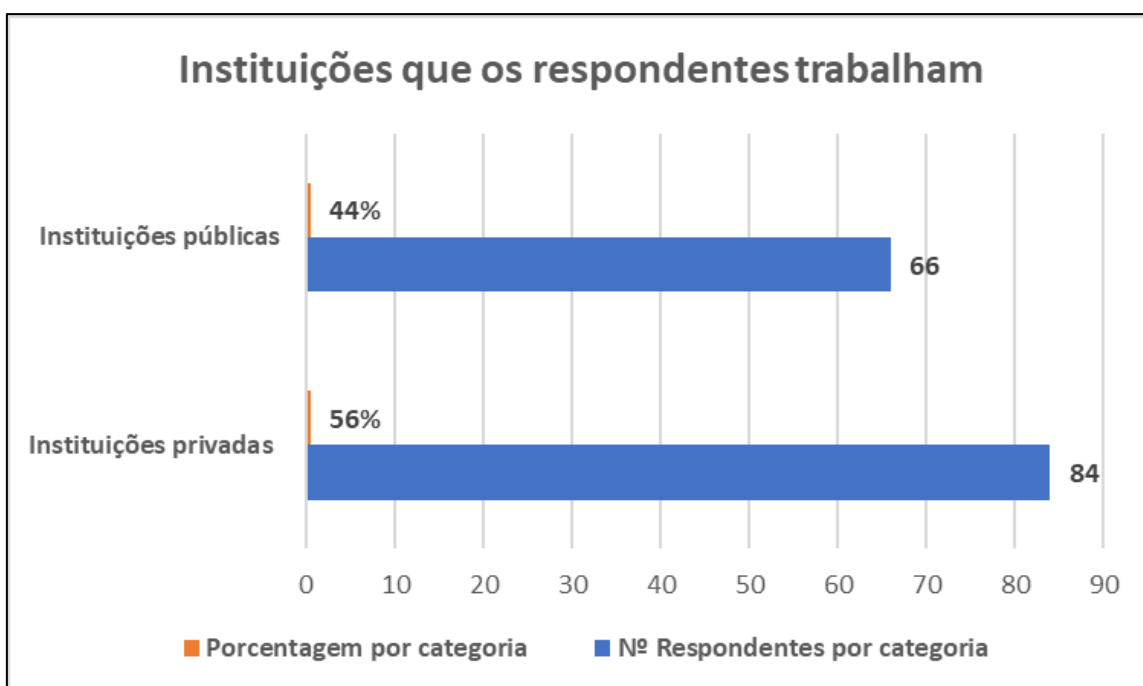


Figura 2. Instituições que os respondentes trabalham

Nota: Fonte (próprio autor)

Diante do exposto, considera-se um razoável equilíbrio entre professores de instituições privadas versus instituições públicas.

Grau de escolaridade dos professores

No contexto, ao se analisar o grau de escolaridade dos professores EaD, encontram-se a maioria no nível de especialização, sendo 35,33%, do total dos professores convidados, (veja a figura 3), a seguir:

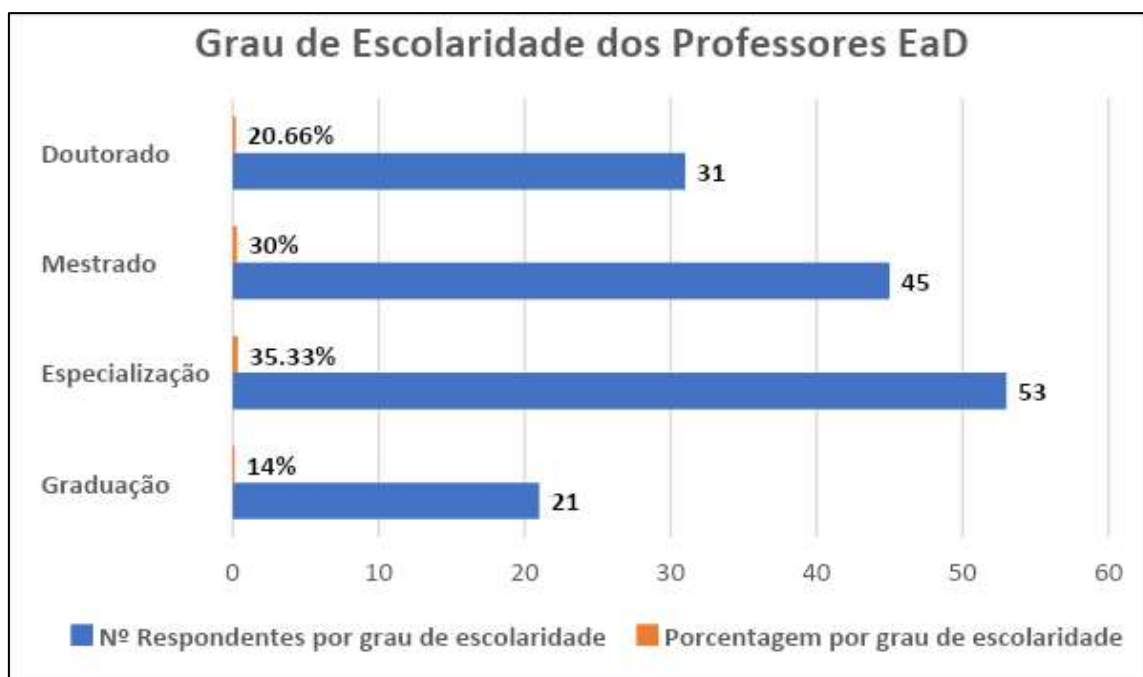


Figura 3. Instituições que os respondentes trabalham
Nota: Fonte (próprio autor)

Em comparação aos dados coletados pelos investigadores, o último Censo da Educação Superior, “Docentes em exercício, na educação superior, por grau de formação” Brasil 2008-2018, apud MEC/INEP (2018, p.65), verificou que, o grau de escolaridade dos professores em exercício na educação superior, em sua maioria, tem o título de doutor, (veja a figura 4), a seguir:

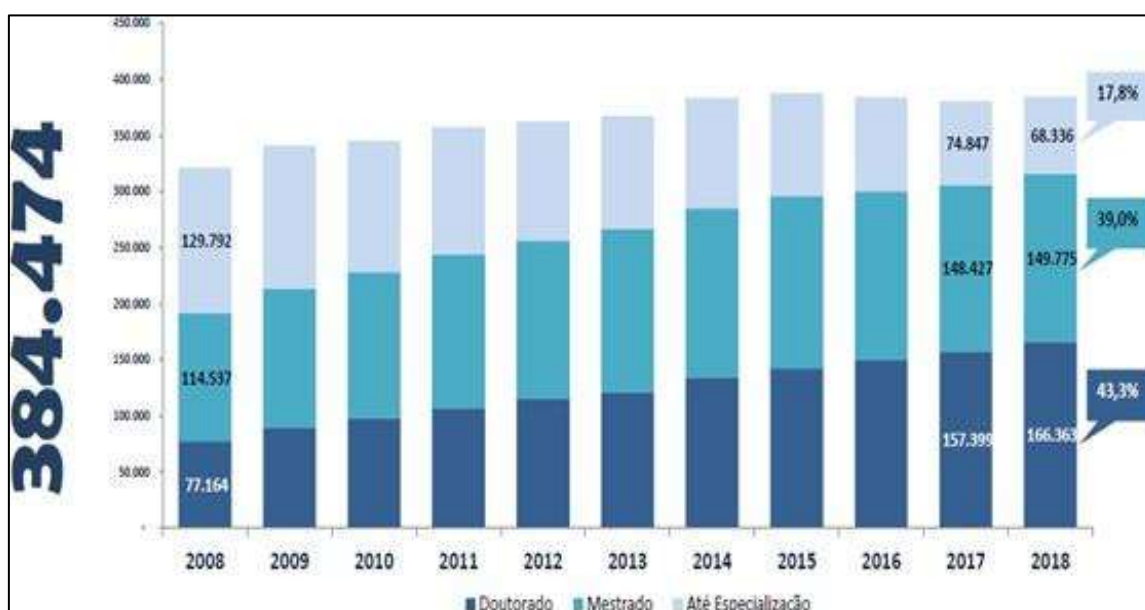


Figura 4. Docentes em exercício, na educação superior, por grau de formação - Brasil 2008-2018
Nota: Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018, p.65)

Nesta perspectiva, Nicolini; Torres; Macedo & Câmara (2014, p.08), consideram

o professor mestre e/ou doutor, um pesquisador de alta performance no que se refere a formação continuada, acadêmica e seu aperfeiçoamento no exercício do magistério.

Assim, encontram-se a formação continuada e o aperfeiçoamento dos professores como um dos fatores necessários para a qualidade da educação e o incentivo a pesquisa e a inovação.

Nóvoa (1997, p.28) afirma que, a formação de um professor parte de:

(...) não apenas ter o conhecimento às teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interage em situações de ensino durante toda a sua vida.

Dessa forma, o professor é visto como um inventor, um explorador de novas ferramentas, um estudante de todo o processo educacional, que vai desde a formação inicial, as práticas docentes, planejamento de aulas, materiais didáticos, ferramentas tecnológicas, metodologia, as práticas pedagógicas, instrumentos avaliativos, discussão e estudos entre os professores, como as intervenções realizadas na sala de aula ou no AVA.

No entanto, esta é uma realidade, ainda não consolidada, na EaD. Primeiro, porque a remuneração não é condizente com a formação de um professor mestre ou doutor, mas corresponde ao valor de um cargo completo, na Educação Básica, mesmo assim dependendo da instituição de ensino e da região.

Por conseguinte, Mill (2006, p.96) ressalta que, a EaD está entre paradoxos da flexibilização versus precarização do trabalho docente, sobrecarga de trabalho versus teletrabalho, falta de formação continuada e a baixa remuneração.

Remuneração dos professores EaD

Segundo França (2008, p.101-104), as relações de trabalho na EaD são precárias, compartimentadas, meramente tarefas, depreciando o papel intelectual do professor, a partir do seu plano de carreira, remuneração, jornada de trabalho, carência de fiscalização por parte dos órgãos competentes, bem como representatividade (sindicatos e comissões verificadoras).

Nesta perspectiva, analisa-se a remuneração dos respondentes, na figura 5, a seguir:



Figura 5. Instituições que os respondentes trabalham

Nota: Fonte (próprio autor)

No processo, foi possível perceber que os professores são remunerados de diferentes maneiras: no âmbito do sistema federal, seguem a Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017, remunerando profissionais sob concessão de bolsas de estudos, por cargos ocupados: tutores, professores formadores e professores conteudistas, num valor mínimo de R\$ 765,00 reais para tutores e um valor máximo de R\$1.300,00 reais para professores formadores I e Professores conteudistas I.

Ainda no âmbito federal, existe a outra possibilidade, dos professores concursados, ministrarem aulas ou possuírem cargos de chefia, nos Centros de Educação a Distância, para a complementação de carga horária ou realização de atividades extras (fora de sua jornada de trabalho).

Quanto às instituições privadas observa-se que, algumas instituições utilizam o próprio professor do ensino presencial para “acompanharem” o ambiente virtual de aprendizagem - AVA, outras instituições contratam um profissional, no cargo de tutor ou monitor para atuar na EaD, mas com jornada de trabalho presencial, de 30h a 40h semanais. Existindo também, jornadas de trabalho com divisão de horas no presencial e a distância.

Outro fator relevante, é em relação à remuneração dos professores, e a existência de contratos, como: “Prestadores de serviços” em forma de microempreendedores individuais - MEI.

Para Veloso & Mill (2018, p. 120), esta forma de “contratação”, é uma fragmentação do trabalho docente, tendenciando a uma exploração dos trabalhadores,

com grande quantidade de alunos, reforçando a desprofissionalização da categoria e a inexistência de vínculos empregatícios para com as instituições.

Os mesmos autores (2018, p.121) em pesquisa sobre: Precarização do trabalho docente na EaD, com 677 professores. Constataram que 384 deles (56,72%) não possuem vínculos empregatícios com as instituições. Conforme figura 6, a seguir:

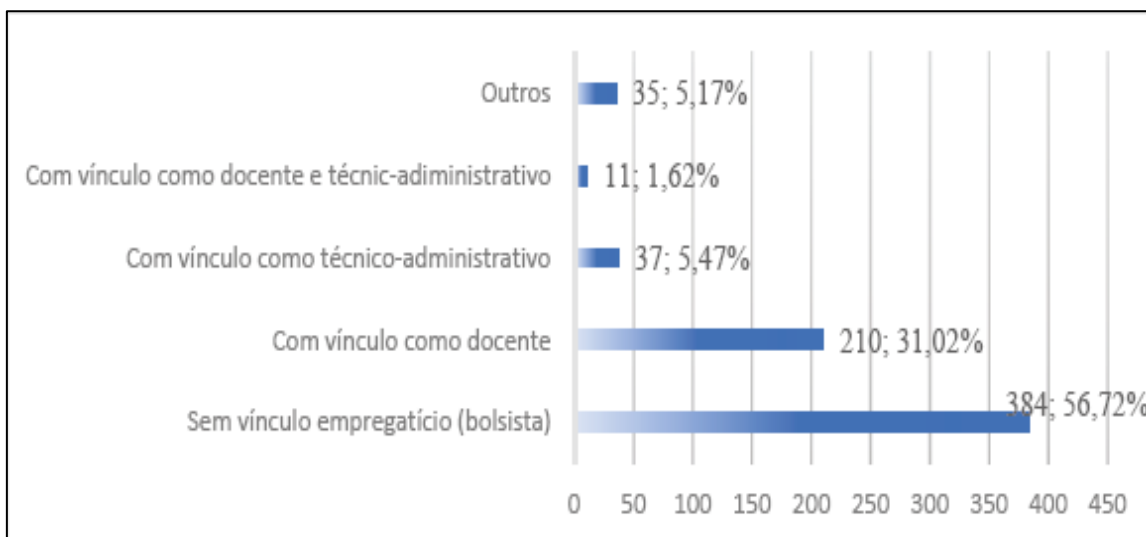


Figura 6. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e docentes.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.121)

No processo, Veloso & Mill (2018, p.122) afirmam que os professores tutores tem apenas o contato com os alunos e não participam do processo de construção dos conteúdos e da logística dos ambientes virtuais. E analisam que, 104 dos respondentes (75,36%) se encaixam no perfil “sem vínculo empregatício (bolsista)”. Conforme figura 7 a seguir:

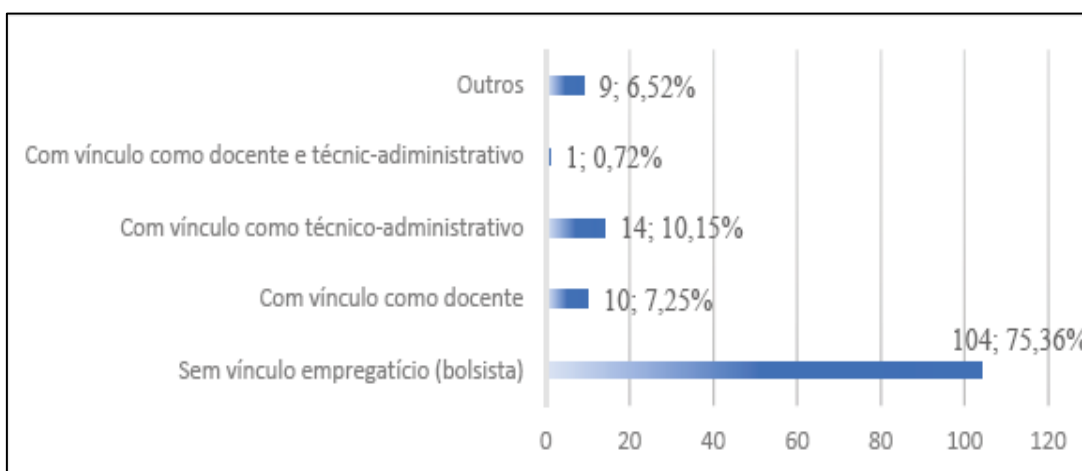


Figura 7. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-tutores virtuais.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.122)

A pesquisa segue com: os tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-tutores *presenciais*. E novamente verificaram que, 58 respondentes (86,57%) se encaixam no perfil “sem vínculo empregatício (bolsista)”. Conforme figura 8 a seguir:

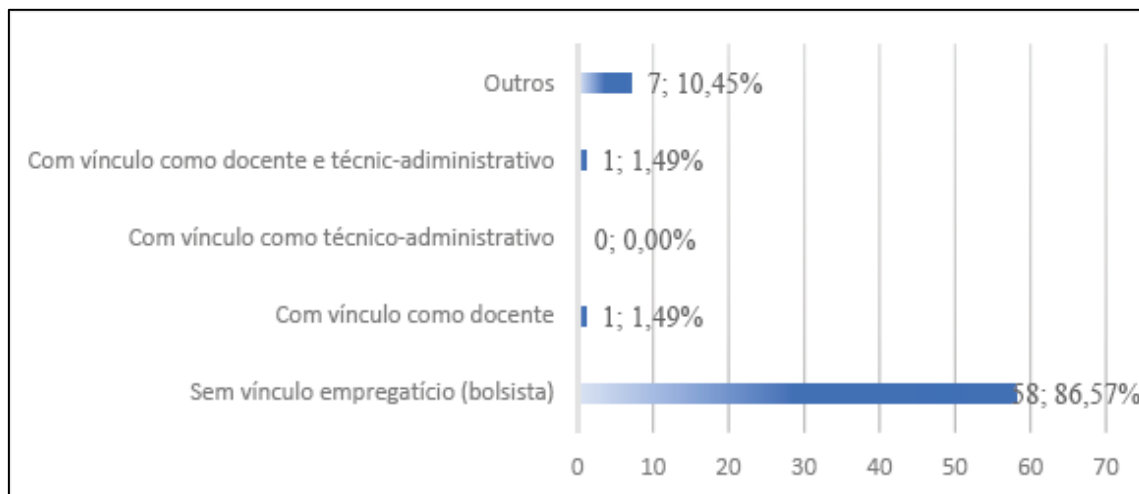


Figura 8. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-tutores presenciais.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.122)

No processo, os autores (2018, p.124) pesquisam sobre: os tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-autores/conteudistas. E verificaram que, 07 respondentes (28%) se encaixam no perfil “sem vínculo empregatício (bolsista)” e 16 respondentes (64%) tem vínculo como docente. Conforme figura 9 a seguir:

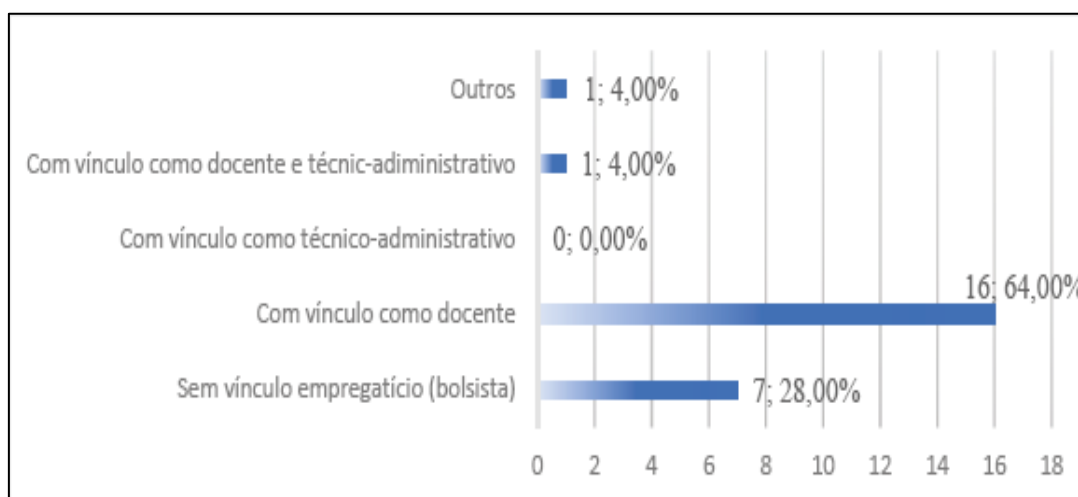


Figura 9. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-autores/conteudistas

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.124)

Por fim, Veloso & Mill (2018, p.124) procuraram conhecer os tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-formadores/aplicadores. E verificaram que 12 respondentes (27,91%) se encaixam no perfil “sem vínculo empregatício (bolsista)” e 27 respondentes (62,79%) se encaixam no perfil “com vínculo como docente”. Conforme figura 10, a seguir:

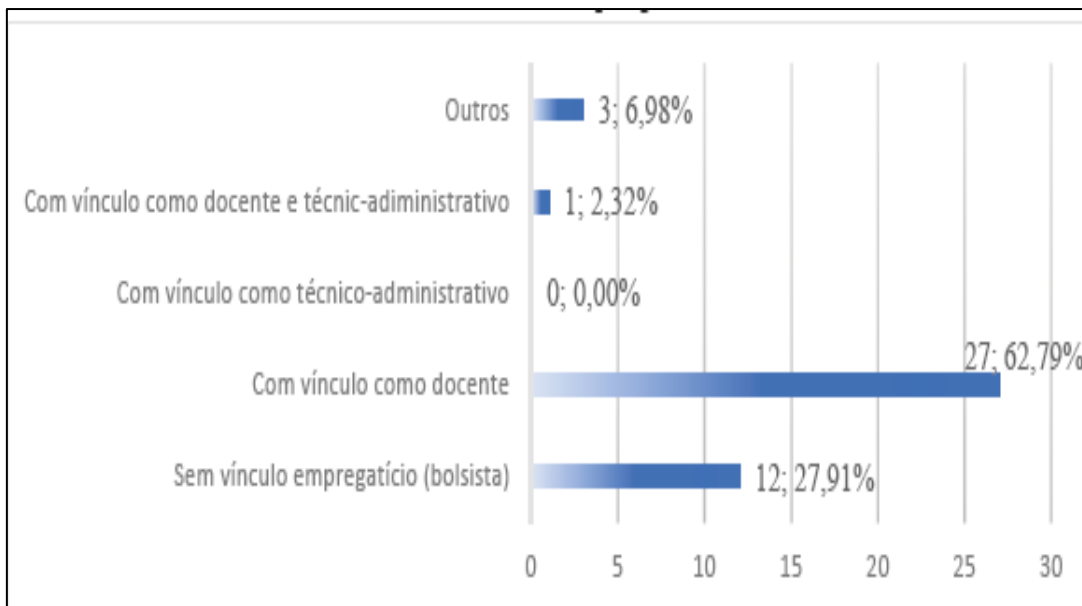


Figura 10. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência apenas como docentes-formadores/aplicadores.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.124)

No contexto, existem instituições que contratam professores pelo formato de “teletrabalho” que, conforme a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (2017, p. 29), no Capítulo II, especificamente no artigo 75-B:

Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo.

Segundo Mill (2006 p. 152), as relações de trabalho na EaD são precárias e atinge diversos organismos, como:

(...) o trabalho a distância explicita problemas de organização do trabalho: novos sistemas de remuneração, novos sistemas de controle do trabalho, novas doenças ou males do trabalho, responsabilização unilateral dos assalariados e mesmo supressão de postos assalariados em favor de trabalhadores independentes. Além disso, o teletrabalho não contribui para a criação de empregos e pode até atuar como fator de desaparecimento de postos disponíveis.

Contudo, ao analisar o artigo 75-B e as afirmações de Mill (2006. p.152),

entende-se que há uma mudança de categoria entre o “professor” e o “teletrabalhador”. Isso quer dizer que, o indivíduo perde todos os seus direitos, no que se refere: ao plano de carreira de um profissional da educação, bem como outros problemas de organização do trabalho.

Jornada de trabalho dos professores EaD

Diante dos dados sobre remuneração dos professores EaD, esta pesquisa também procurou conhecer a jornada de trabalho. Conforme é apresentado na figura 11, a seguir:

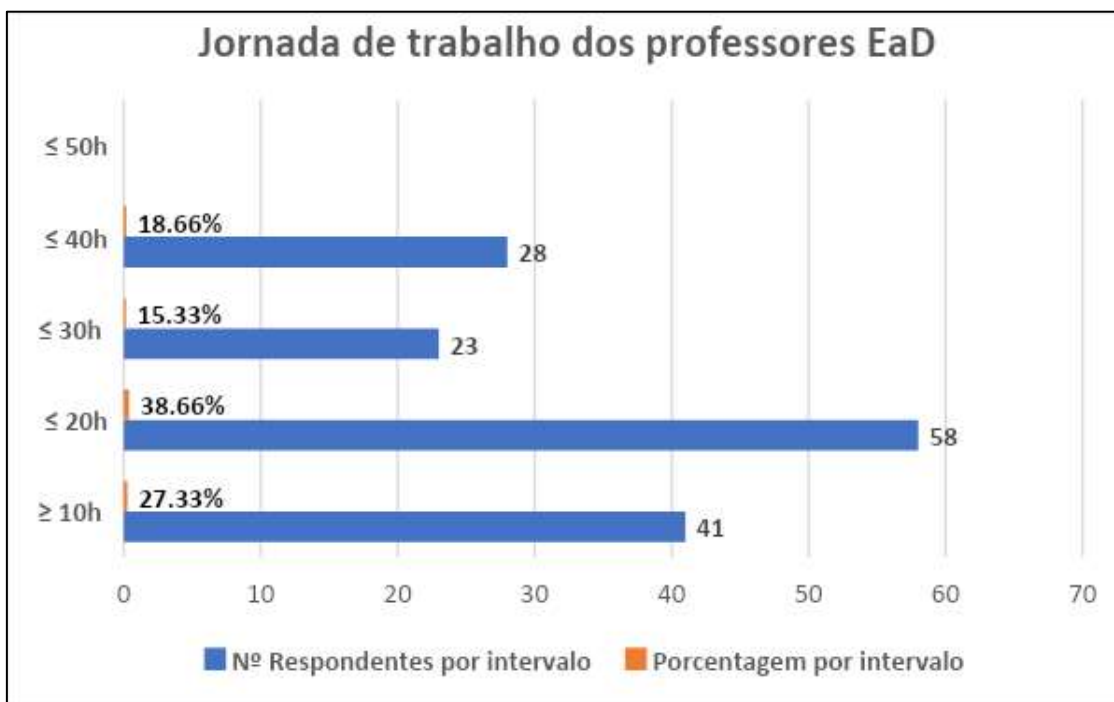


Figura 11. Instituições que os respondentes trabalham
Nota: Fonte (próprio autor)

Conforme apresentado anteriormente, não existe uma padronização de como os professores EaD são remunerados, bem como suas jornadas de trabalho. No entanto, é possível perceber que a maior parcela dos professores respondentes está nos intervalos de ≤ 20 horas semanais.

Na mesma perspectiva, Veloso & Mil (2018, p. 125), em sua pesquisa sobre: *a precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual*, verificaram que: “a maior parte dos respondentes, isto é, 248, trabalha de 16 a 20 horas por semana. Há também um número considerável de docentes que dedicam até 15 horas semanais para as funções na EaD”. Conforme figura 12, a seguir:

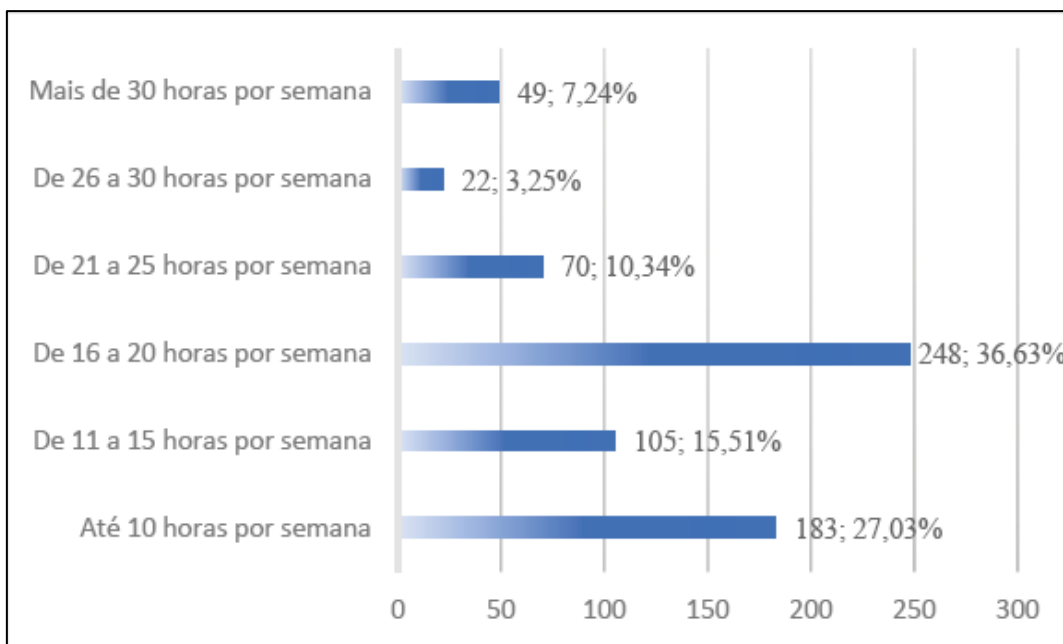


Figura 12. Carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades na EaD.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.125)

Outro ponto relevante nesta pesquisa, destacado por Siqueira (2014, p. 103) em sua dissertação de mestrado é a existência da falta de demarcação entre o tempo de trabalho com o tempo de descanso:

A dimensão Ocupação do Tempo e Lazer destacou-se, entre as demais dimensões, pela importância e pelos desafios de se buscar um ponto de equilíbrio entre as demandas do trabalho e a vida privada do trabalhador. No decorrer das entrevistas com o grupo de foco, ficou evidente a dificuldade de os profissionais da EAD trabalharem com a administração do tempo. Nota-se que, no geral, que apenas 30% dos entrevistados consegue separar o horário de trabalho para responder aos e-mails e questionamentos dos alunos e, quando fora do trabalho, disponibilizar tempo para se dedicar à família e amigos.

Mill (2006 p.96) em sua tese de doutorado, expõe a percepção dos professores tutores diante da sobrecarga de trabalho:

(...) observaram que existem alguns aspectos desagradáveis do trabalho da educação a distância, e a maioria deles concentra-se na sobrecarga de trabalho, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho.

No processo, o mesmo autor (2006, p.97) retrata o desenvolvimento das atividades e o domínio das tecnologias, bem como o largo leque competências dos professores EaD, a partir da figura 13, a seguir:

1. Aberto ao novo	33. Desafiador	65. Multidisciplinar
2. Adaptável	34. Determinado	66. Objetivo
3. Ágil	35. Dinâmico	67. Observador
4. Argumentador	36. Disciplinado	68. Organizado
5. Articulador	37. Disponível	69. Organizador
6. Atento	38. Disposto	70. Paciente
7. Ativo	39. Elaborador	71. Participativo
8. Autogestor da formação	40. Empático	72. Pensador
9. Bem-humorado	41. Empreendedor	73. Perseverante
10. Carismático	42. Escritor	74. Persuasivo
11. Cauteloso	43. Estimulado	75. Pesquisador
12. Cientista	44. Estimulador	76. Planejador
13. Claro	45. Ético	77. Polivalente
14. Coerente	46. Experiente	78. Pontual
15. Coeso	47. Flexível	79. Prático
16. Colaborador	48. Gentil	80. Proativo
17. Competente	49. Gestor	81. Professor, bom
18. Compreensivo	50. Gramático e ortográfico	82. Profissional
19. Comunicador	51. Hábil	83. Rápido
20. Concentrado	52. Humano	84. Receptivo
21. Conhecedor (alunos, conteúdos, colegas)	53. Inovador	85. Redator, bom
22. Conseqüente	54. Interativo	86. Reflexivo
23. Cooperativo	55. Interessado	87. Relacionável
24. Cordial	56. Intuitivo	88. Respeitado
25. Corretivo	57. Leitor dinâmico	89. Respeitador
26. Correto	58. Letrado em informática	90. Respeitável
27. Cortez	59. Letrado em tecnologias da EaD	91. Responsável
28. Crente na EaD	60. Letrado em telecomunicações	92. Sábio ou sabedor
29. Criativo	61. Líder	93. Sensível
30. Crítico	62. Mediador	94. Sinérgico
31. Curioso	63. Motivado	95. Sociável
32. Debatedor	64. Motivador	96. Tolerante
		97. Trabalhador

Figura 13. Relação de competências desejadas para o trabalho docente

Nota: Fonte: Mill (2006, p.93)

Por conseguinte, destacam-se as considerações de Mill (2006, p. 214) sobre as condições de trabalho dos professores EaD:

- Carga horária alta e com dupla jornada de trabalho (no caso de mulheres, trata-se de uma terceira jornada de trabalho, pois os afazeres domésticos já ocupam o lugar de segunda jornada).
- Elevado número de alunos por docente, variando de 15 a 200 alunos para uma carga horária média de 10 a 20 horas de trabalho semanal.
- O teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como “bico” ou fonte complementar da renda do grupo familiar.
- Os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporários, de tempo parcial, às vezes, pagos na forma de bolsas de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa a obrigatoriedade de benefícios como 13º. salário).

O mesmo autor (2006, p. 214) destaca algumas das vulnerabilidades sobre as condições de trabalho dos professores EaD:

- Os ganhos salariais são, em média, baixos para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar, além dos problemas inerentes ao recebimento do salário em forma de bolsas de estudos ou bolsas de trabalho.
- Há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão à Internet etc.), o que gera condições de trabalho inadequadas (exemplo: mobiliário e espaços inadequados).
- Os espaços e os tempos dedicados ao trabalho são flexibilizados em função da responsabilidade, autonomia e necessidades diversas: trabalho de tempo parcial, realizado no tempo de reprodução, no espaço familiar, de descanso, com recebimento por uma carga horária inferior àquela negociada em contrato.
- Há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho. Ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar daí decorrentes.
- Faltam informações e suportes para orientação (de associações sindicais, por exemplo) em relação a direitos e deveres peculiares ao teletrabalho. Acrescentam-se, ainda, lutas por legislação mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seus direitos.

Contudo, as condições de trabalho dos professores são precárias, obrigando-os a desenvolver atividades paralelas. O que, Veloso e Mill (2018, p. 126) analisaram em sua pesquisa: “(...) 638 participantes, o equivalente a 94,24% dos entrevistados, afirmaram exercer algum outro tipo de atividade remunerada paralelamente ao trabalho com a EaD”. Conforme figura 14, a seguir:

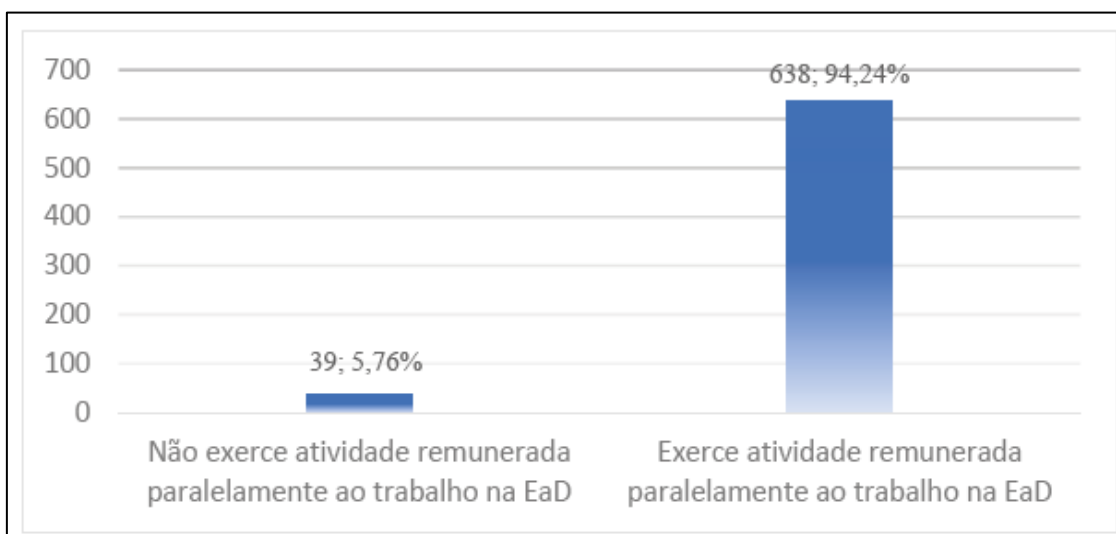


Figura 14. Carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades na EaD.

Nota: Fonte: Veloso & Mill (2018, p.126)

Por fim, esta é uma das realidades da EaD, sobre as condições de trabalho dos professores: a sua remuneração, a jornada de trabalho (gestão do tempo de trabalho versus demanda versus tempo de descanso) e o vínculo empregatício com as instituições de ensino.

Nível de conhecimento em informática

Outro fator pesquisado nesta investigação, é o nível de conhecimento dos professores EaD em informática. Considerado, como uma das competências fundamentais para quaisquer profissionais que trabalham nesta modalidade de ensino e acompanham os alunos por meio das TIC's.

Nesta perspectiva, Belloni (2006, p. 58) apresenta a competência tecnológica para o trabalho docente, a partir de dois conceitos fundamentais na EaD, como a interatividade e a interação, como base nas práticas presenciais e virtuais; definindo a interação como uma ação recíproca entre os agentes, de forma direta ou indiretamente, por intermédio do AVA, redes sociais, contatos telefônicos, correios eletrônicos e outros meios de comunicação; já o conceito de interatividade, é entendido como a ação do homem sobre as máquinas, sobre as tecnologias e outros objetos.

No contexto, ao analisar os dados sobre os níveis de conhecimento dos professores EaD em informática, foi possível perceber que, o nível intermediário é a maior porcentagem e atinge 40,66% dos respondentes. Seguidamente, estão 30% dos respondentes em nível básico, o que é importante ressaltar e revisitar a figura 6, sobre a relação de competências desejadas para o trabalho docente na EaD.

Neste sentido, apresentam-se os dados coletados sobre a temática, na figura 15, a seguir:

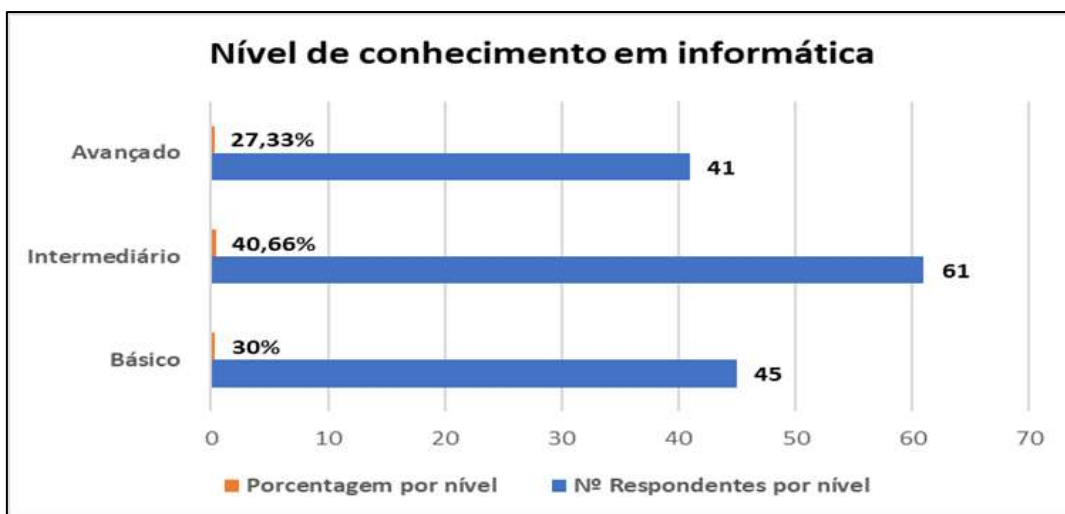


Figura 15. Instituições que os respondentes trabalham
Nota: Fonte (próprio autor)

Os dados analisados mostram que há um grupo considerável de professores, no nível básico em informática. Isso, se faz relevante quando se estudam os conceitos de “competência” sob os diversos olhares e saberes, a partir da definição de competência em Perrenoud (1999, p. 30): " (...) é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Paniago (2016, p. 383), afirma que, a EaD é uma modalidade mediada pela nova cultura digital e reforça: a flexibilidade, a criação, a colaboração, a interação e a assincronicidade. Nesse sentido, necessariamente o professor que atua nessa modalidade deve dominar os diversos recursos tecnológicos que, estão dentro das atribuições dos professores EaD.

Ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores EaD

Nesta perspectiva, analisou-se as ferramentas mais utilizadas pelos professores convidados e constatou-se que, o pacote office é utilizado por todos os respondentes e 78,66% utilizam slides como uma das principais ferramentas. Conforme figura 16, a seguir:

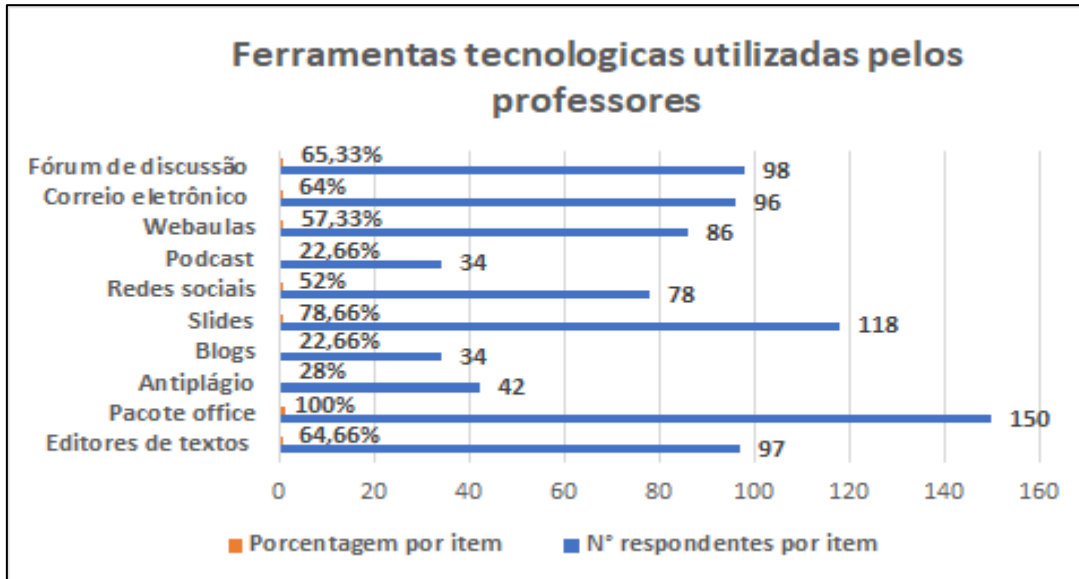


Figura 16. Instituições que os respondentes trabalham
Nota: Fonte (próprio autor)

Um ponto relevante, é a ferramenta “antiplágio”, que apenas 42 dos professores convidados, utilizam em seu cotidiano. Considerando a sua importância para com os que trabalham com pesquisa e principalmente, na EaD. O que vai de encontro com as afirmações de Singh et al (2020, p.208) que, os programas de antiplágio, são ferramentas

fundamentais para o professor dirimir comportamentos antiéticos e práticas desonestas de alunos que, transgridem a propriedade e a produção intelectual de terceiros.

Nesse sentido, essa prática de conscientização, deve ser um processo de manutenção, por parte dos professores, como uma necessidade de ensinar os alunos sobre a importância de dar todo o crédito ao autor, por meio de citações apropriadas.

Outro fator relevante nesta pesquisa, é a ferramenta tecnológica mais utilizada pelos respondentes, 100% deles utilizam o pacote office. O que pode ser uma menção para os gestores, no que se refere: a formação continuada e o uso das TIC's. O que vai de encontro com as reflexões de Libâneo (2001, p.10) que, é preciso uma formação de professores “que o auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais”.

No processo, são exceções as instituições que incentivam financeiramente, os professores a adquirirem ou atualizarem as tecnologias utilizadas nas práticas do AVA, como: computadores, aplicativos educacionais, impressoras, mobiliários, acesso à internet móvel e outras ferramentas necessárias para o trabalho docente virtual. O que se aproxima das pesquisas de Faria & Silveira (2007, p.07) quando, ressaltam: a disponibilidade e o incentivo do uso das TIC's, como ferramentas cotidianas, de fácil e rápido acesso.

Por conseguinte, compreende-se que, as informações apresentadas, formaram um retrato do cenário, dos professores EaD, a partir: do grau de escolaridade dos professores, remuneração, jornada de trabalho, nível de conhecimento e domínio em informática, e ferramentas tecnológicas.

Discussão e conclusões

Esta pesquisa considerou que a EaD é um importante dispositivo de inclusão social, proximidade do ensino superior as localidades remotas, com mensalidades mais acessíveis, flexibilidade com tempo e espaço, sobretudo alunos com baixa renda. O que vai de encontro com as afirmações de Ribeiro; Mendonça & Mendonça (2007, p. 2) sobre a modalidade e suas diferentes ferramentas de comunicação, que estimula a interação entre os pares, em diferentes espaços e tempo, entre o presencial e o online, a sala de aula e o AVA, propiciando acesso ao ensino básico e superior e da formação profissional. Bem como, a necessidade do rigor metodológico, da ética profissional e da responsabilidade social.

No entanto, a realidade dos professores EaD, se diferem aos objetivos da

modalidade e dos direitos “tradicionalmente” adquiridos pela categoria de professores do ensino presencial, no que se refere: ao seu reconhecimento enquanto professores, direitos trabalhistas, melhorias em políticas públicas e educacionais. Ressaltando: a remuneração e a jornada de trabalho, a formação continuada e outros auxílios que são pertinentes às práticas na EaD, no semipresencial e/ou nos polos presenciais.

No que diz respeito à remuneração e jornada de trabalho, estes se encontram em desvantagens porque carecem de regulamentação, e muitas vezes, não lhe são conferidos o tempo ministrados no AVA para o contato com os alunos, feedback dos fóruns de discussão, chats, portfólios, produção de materiais entre outras atribuições. Sem levar em consideração, o alto contingente de alunos e suas postagens. O que vai de encontro com as reflexões de Veloso & Mill (2018, p.05), sobre a precarização do professor na EaD e o novo formato das relações de trabalho, com viés de “flexibilidade”, terceirização, desregulamentação, desestabilização e propensos a serem nomeados de “teletrabalhadores”.

No entanto, esta carência de regulamentação e precarização do trabalho, comprometem a qualidade do ensino, porque uma parcela de professores, enxergam a EaD, como “bico” para complementar renda ou carga horária de trabalho do ensino presencial, ou como porta de entrada para a docência no ensino superior.

Nesse sentido, a EaD é considerada uma atividade laboral complementar, porque suas condições de trabalho são precárias e não remunera condizentemente seus professores. E, conforme descrito anteriormente, as contratações em âmbito federal são realizadas por meio de bolsas de estudo, ou seja, sem vínculo empregatício com a instituição e ausência de concursos públicos para professores EaD.

Quanto às universidades e instituições de ensino básico, o estudo mostra que cada instituição tem uma política de contratação, ressaltando: a prestação de serviço em forma de MEI e o teletrabalho reconhecido pela CLT.

Outro fator importante, no contexto dos professores EaD, para posteriores investigações, são os materiais produzido por eles, que se tornam “públicos” e que, muitas vezes, não são considerados pelas instituições, os direitos autorais. Além disso, a partir desta investigação, constatou-se que existem realidades, onde os professores foram demitidos e seus materiais continuam sendo utilizados pelas instituições.

Nesta perspectiva, as atribuições dos professores EaD nas diferentes interfaces do AVA, é possível perceber por meio dos dados coletados nesta pesquisa, que 30% dos professores, tem conhecimento e domínio de informática em nível “básico”, que pode

comprometer a qualidade dos cursos, uma vez que, necessitam de diversas ferramentas tecnológicas para intervir. Por outro lado, verificou-se que apenas 28% dos professores, utilizam aplicativos de antiplágio; 22,66% manipulam podcast, 22,66% manuseiam blogs, 64% usam o correio eletrônico e 100% trabalham com pacote office. Fato que se aproxima das reflexões de Ribeiro; Mendonça & Mendonça (2007, p. 5) que “Os ambientes virtuais de aprendizagem agregam várias tecnologias encontradas na Web para provê a comunicação, disponibilização de materiais e administração do curso”.

Os mesmos autores (2007 p.10) reforçam que os professores desta modalidade são responsáveis pela configuração e orientação dos alunos, oferecendo possibilidades de aprendizagem, por meio de um conjunto de funcionalidades que as TIC's podem subsidiar no processo de interação e sucesso dos alunos na EAD.

Contudo, listam-se as características, ações e implicações que precarizam esta categoria, necessitando-se de políticas públicas, no que se refere: a remuneração sem vínculo empregatício e não condizente a realidade dos professores mestres e doutores; jornada de trabalho incompatível com a remuneração ofertada; carência em infraestrutura (computadores, acesso à internet, softwares, impressoras, entre outros), ausência de formação continuada e domínio das competências necessárias para a docência, na EaD.

Conforme dados coletados nesta pesquisa, o grau de escolaridade dos respondentes são: 35,33% professores com especialização e 14% professores graduados, que estão nos cargos de tutores e professores formadores. Ademais, encontram-se: 20,66% professores doutores e 30% de professores mestres, designados nos cargos de professores conteudistas e professores formadores. O que vai de encontro com as afirmações de Mill (2006, p.96) sobre a precarização do trabalho docente e a qualidade do ensino na EaD.

Por conseguinte, esta pesquisa, possibilitou traçar um “perfil” do professor EaD, e poderá contribuir para possíveis reformulações dos critérios trabalhistas adotados até o momento por instituições educacionais. Abrindo um espaço de discussão, com análises futuras, do qual alavancou a uma investigação mais ampla por parte do investigador, sobre direitos laborais destes profissionais e a equivalência entre o professor do ensino presencial e da EaD, sendo todos estes: licenciados, pós-graduados (lato sensu e ou stricto sensu).

Referências

- ABED, (2020) Legislação em EaD. <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>
- ABED, (2019). *Censo.EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*, Curitiba: Ed. Intersaberes.
- Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. In Litto, F. M. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. (4. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Brasil, MEC (2019). Censo da Educação Superior brasileira 2018: Notas Estatísticas. Brasília-DF. *Inep/MEC*.
- Brasil, MEC (2017). Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Parecer no 462/2017, de 28 de novembro de 2017. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73971-pces462-17-pdf/file>
- Brasil, MEC (2019). Portaria n. 2117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- Costa, A. C., Ferrari, I., & Martins, M. R. (2001). *Consolidação das leis do trabalho*. (27.ed.). Edição escolar. (pp. 232-265 e 427-431).
- Costa, M.L.F. (2012). História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *HISTEDBR*
- de Faria, M. A., & da Silveira, R. C. (2007). EAD: o professor e a inovação tecnológica. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*.
- da Fonseca, J. J. S. (2002). *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. João José Saraiva da Fonseca.
- de Siqueira, D. M. C. (2014). Estilo e qualidade de vida no trabalho: Um Estudo com

Profissionais de Educação a Distância. *Projetos e Dissertações em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento*, 2(2).

França, P. I. S. D. (2008). O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG.

Libaneo, J. C. (2001). Buscando a qualidade social do ensino. *Libâneo, JC Organização e Gestão da Escola—Teoria e Prática*, (pp. 53-60).

Mill, D. R. S. (2006). *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. (Tese Doutorado). UFMG, B.Horizonte MG.

Nicolini, A. M., Torres, A. A. G., Macedo, P. C. D. A., & Câmara, E. D. C. (2014). A correlação entre a quantidade de docentes mestres e doutores e o desempenho dos estudantes no enade: a realidade do curso de administração. *Anais dos colóquios internacionais sobre gestão universitária, INPEAU*, 440.

Nunes, I.B. (2009) A história da EAD no mundo. Em: Litto, F. M. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Education do Brasil

Paniago, M. C. L. (2016) Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. *Revista de Educación Pública. Cuiabá*, 25 (59), 382395

Perrenoud, P. (1999). *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Portaria Normativa, M. E. C. no. 11 de 20 de junho de 2017. *Diário Oficial da União*, (117), 9-11.

Ribeiro, E. N., Mendonça, G. D. A., & Mendonça, A. F. (2007, April). A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In *Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Brasil*.

Singh, A. S., Oviedo, A. B. M., Pires, L. R., Junior, V. M. V., De-Carli, E., & Segatto, A. P. (2020). Percepções e ações de professores sobre práticas desonestas de discentes. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 13(1), 205- 226.

Veloso, B. G., & Mill, D. (2018). Precarização do trabalho docente na educação a distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação em Foco*, p.111-132.

Veloso, B., & Mill, D. (2018). Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. *Revista EducaOnline*, 12(2), 107-123.

Data de recepção:
03/04/2020 **Data de revisão:**
23/07/2020 **Data de**
aceitação: 07/09/2020

ANEXO II



O COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

CERTIFICA

Que o projeto de pesquisa intitulado ***“Estudo das relações laborais e ambiente de trabalho dos professores que atuam no ensino a distância (EaD)”***, da autoria de **Diego Kenji de Almeida Marihama**, orientando de **Dra. Maria Aparecida Santos e Campos** foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidad Internacional Iberoamericana, na sessão do **04 de novembro de 2019**, tendo em conta a relevância da pesquisa, o rigor metodológico, sua qualidade científica e o cumprimento das normas científicas, técnicas e éticas internacionais que regulamentam este tipo de investigações.

O consentimento informado elaborado para este projeto inclui os aspectos necessários para proporcionar a informação necessária às pessoas incluídas no estudo e o pesquisador deve garantir a obtenção do documento assinado por cada um dos participantes no estudo.

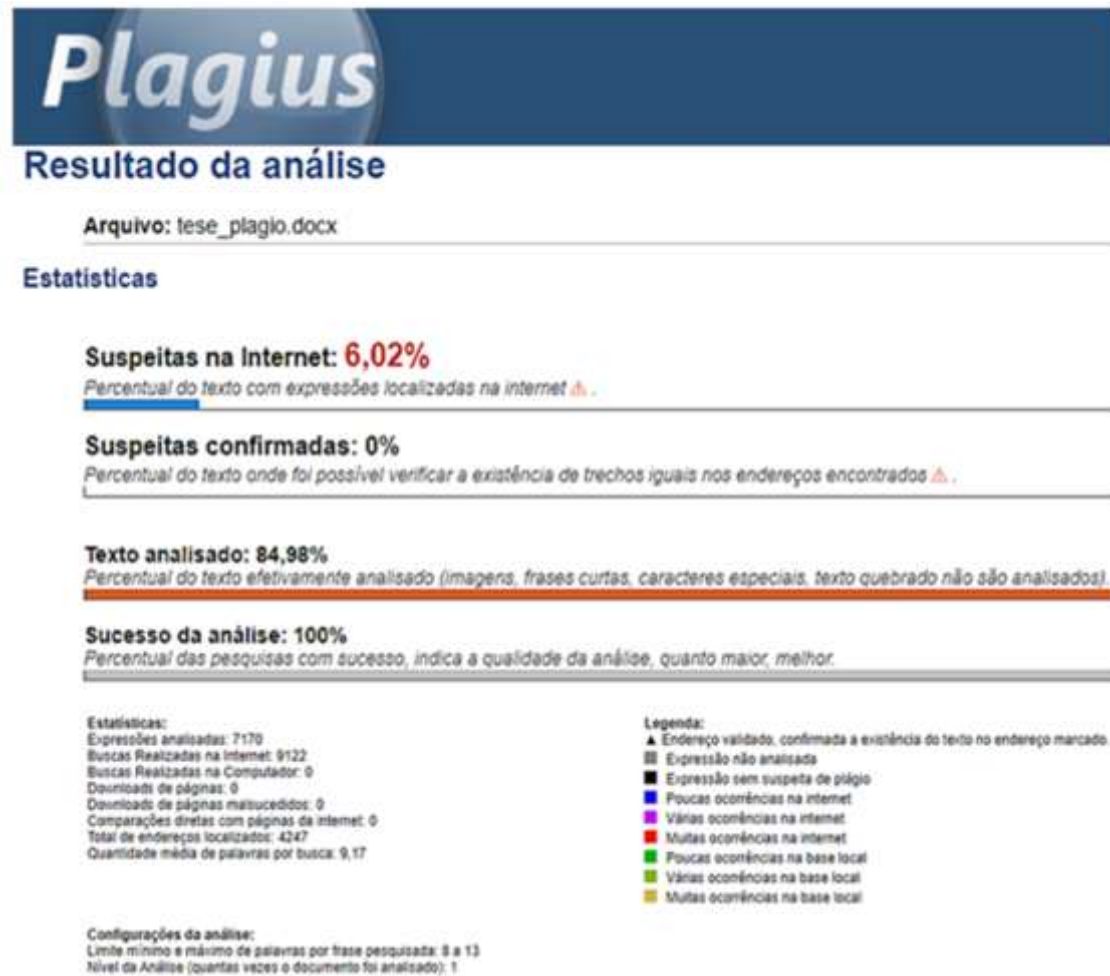
Com base no que foi manifestado anteriormente, o Comitê de Ética considera que o projeto cumpre com todos os requisitos de qualidade exigidos e, em consequência, concede sua aprovação. O parecer encontra-se inscrito na ata **Nº CR-037** da sessão correspondente.

Este certificado foi expedido no **04 de novembro de 2019**.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Antonio Pantoja Vallejo', is positioned above the printed name of the signatory.

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Presidente
Comitê de Revisão Ética

ANEXO III



ANEXO IV

Questionário - Questões objetivas

Objetivo: Coletar informações sobre os professores e conhecer suas experiências pessoais e profissionais.

1. Sexo

() Masculino () Feminino () Outro

2. Idade:_____ anos

3. Estado Civil

() Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a)
() Separado(a) () Divorciado(a) () União estável

4. Grau de escolaridade

() Graduação
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado

5. Salário mensal:

Na EaD:_____ salários mínimos

No ensino Presencial _____ salários mínimos

6. Horas de trabalho semanal:

Na EaD: _____ horas

No Ensino Presencial: _____ horas

7. Você trabalha em uma instituição:

() Pública () Privada

8. Tempo de serviço:

Na EaD: _____ ano(s)

No Ensino Presencial: _____ ano(s)

9. As demandas do seu trabalho na EaD interferem na sua vida familiar?

(Apenas aos professores da EaD)

() Sempre () Muito pouco () Muito raramente

() Nunca

10. As demandas do seu trabalho no ensino presencial interferem na sua vida familiar? (Apenas aos professores do ensino presencial)

() Sempre () Muito pouco () Muito raramente

() Nunca

11. As demandas pessoais interferem no trabalho EaD? (Apenas aos professores da EaD)

() Sempre () Muito pouco () Muito raramente

() Nunca

12. As demandas pessoais interferem no trabalho presencial?

() Sempre () Muito pouco () Muito raramente

() Nunca

13. Quais ferramentas você utiliza em suas aulas e/ou plantões

() Editores de texto () Pacote office () Antiplágio

() Blogs () Slides () Redes sociais

() Podcast () Web aulas () Correio eletrônico

() Fóruns de discussão () WhatsApp

() Outros _____

14. Modalidade em que atua:

() Na EaD () Ensino presencial () Ambos

15. Quantidade de alunos que acompanha na EaD: (Apenas aos professores da EaD)

- ☐ Até 50 alunos ☐ Acima de 50 aluno ☐ Acima de 100 alunos
☐ Acima de 200 alunos ☐ Acima de 300 alunos

16. Quantidade de alunos que acompanha na EaD: (Apenas aos professores da EaD)

- ☐ Até 50 alunos ☐ Acima de 50 aluno ☐ Acima de 100 alunos
☐ Acima de 200 alunos ☐ Acima de 300 alunos

17. Nível de conhecimento em informática:

- ☐ Básico ☐ Intermediário ☐ Avançado
☐ Nenhuma das alternativas

18. Sente necessidade de formação continuada?

- ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Raramente
☐ Nunca

Questionário - Questões dissertativas

Objetivo: Coletar informações sobre os professores e conhecer suas experiências pessoais, profissionais e percepções sobre as modalidades EaD e presencial.

1. Como você avalia as condições de trabalho na EaD? (Professores EaD)

2. Como você avalia as relações de trabalho no ensino presencial? (Professores do ensino presencial)

3. Como você avalia as relações de trabalho na EaD? (Apenas aos professores da EaD)

4. Como você avalia a modalidade EaD? (Apenas aos professores da EaD)

5. Como você avalia a modalidade presencial? (Apenas aos professores do ensino presencial)

6. Como você avalia as formações de professores e reuniões pedagógicas realizadas pela instituição a qual trabalha? Justifique.

7. A instituição em que trabalha (EaD) oportuniza formação continuada? Justifique sua resposta.

8. A instituição em que trabalha (ensino presencial) oportuniza formação continuada? Justifique sua resposta.

9. A instituição em que trabalha disponibiliza recursos tecnológicos adequado e suficientes? Justifique sua resposta.

10. Como você avalia a formação continuada na EaD? (Apenas aos professores da EaD)

11. Como você avalia a formação continuada no ensino presencial? (Apenas aos professores do ensino presencial)

ANEXO V



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa como voluntário(a). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento (duas páginas), que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra dos pesquisadores. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores relacionados abaixo.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Estudo das relações laborais e ambiente de trabalho dos professores que atuam na educação a distância (EaD)

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Contato: mariaaparecidasantosecampos@gmail.com

Pesquisador participante: Diego Kenji de Almeida Marihama – Doutorando

Contato: diegomarihama@yahoo.com.br

Descrição da pesquisa (conforme Res. CNS n.466/2012)

Com essa pesquisa, temos como objetivo principal: Analisar os fatores que influenciam e limitam as relações laborais dos professores EaD, de instituições de ensino público e privado, nas regiões nordeste e sudeste do Brasil. Com intuito de conhecer as experiências formativas e profissionais, as relações de

trabalho, as suas atribuições no AVA, as facilidades e dificuldades, a jornada de trabalho e a qualidade de vida profissional.

IMPORTANTE: Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes e todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa. Portanto, nenhuma imagem ou voz será divulgada. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material. Nenhum dos participantes terá gastos financeiros com a pesquisa.

Essa pesquisa não oferece nenhum risco de ordem física aos participantes, entretanto, pelo fato de ser um questionário, pode gerar desconforto com relação ao seu preenchimento. Por esse motivo, será garantido a liberdade do participante, de recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo algum. Após análise, a essência do material constituirá a tese de doutorado do pesquisador Diego Kenji de Almeida Marihama, que se compromete a trazer neste trabalho contribuições, nas relações de trabalho dos professores atuantes na EaD. O encerramento da pesquisa se dará após análise final do material coletado que será descartado após dois anos.

Caso necessitem de maiores explicações, os pesquisadores estarão à disposição para esclarecer as dúvidas, pelo correio eletrônico ou pessoalmente.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa: *Análise das relações laborais e fatores que influenciam e limitam o trabalho dos professores EaD, de Instituições públicas e privadas, nas regiões nordeste e sudeste do Brasil.* Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Diego Kenji de Almeida Marihama e por meio deste termo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento do processo de pesquisa, sem que isto me leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

() Concordo

() Discordo (não irei participar da pesquisa)

ANEXO VI

EDITAL DE TUTORES DA EAD

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

Boletim de Serviço Eletrônico em 08/02/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Curso de Graduação em Matemática (EaD)
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 120 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34)3239-4126 - www.famat.ufu.br - famat@ufu.br



EDITAL COMTEAD Nº 2/2021

08 de fevereiro de 2021

Processo nº 23117.006948/2021-08

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA COMPOSIÇÃO DO BANCO DE TUTORES TEMPORÁRIOS PARA ATUAR NO CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

A Faculdade de Matemática - FAMAT em parceria com o Centro de Educação a Distância - CEaD da Universidade Federal de Uberlândia torna pública a abertura das inscrições para o processo seletivo simplificado, na função temporária de **TUTOR** para atuar no curso de Graduação Licenciatura em Matemática na modalidade a distância.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

- 1.1. O processo seletivo será regido por esta Chamada Pública e será executado em única fase; de caráter classificatório, que consistirá na análise de currículo do candidato.
- 1.2. Ao se inscrever, o CANDIDATO:
 - 1.2.1. declara que leu e entendeu todos os termos e condições da presente Chamada Pública, e aceita todo o regulamento pertinente ao Processo Seletivo;
 - 1.2.2. confirma que preencheu todos os requisitos exigidos para a participação no Processo Seletivo de que trata a presente Chamada, bem como:
 - a) possuir habilidade e facilidade de acesso ao uso de computadores/ recursos de conectividade – internet, e-mail, chat, fórum;
 - b) ter disponibilidade de **20 (vinte) horas semanais** para desenvolver atividades de tutoria presencial e/ou a distância, inclusive aos sábados;
 - c) possuir, até a data da inscrição, Currículo Lattes cadastrado e atualizado, pois será preciso fornecer o endereço eletrônico do currículo no ato da inscrição;
 - 1.2.3. reconhece que é o único e exclusivo responsável quanto à observância dos procedimentos, obrigações e prazos estabelecidos nas normas contidas neste Edital, no Regimento Geral da UFU e na Resolução nº 15/2011, do Conselho de Graduação sobre as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia;
 - 1.2.4. compromete-se a tomar conhecimento de eventuais termos aditivos e avisos que vierem a ser publicados no endereço eletrônico www.famat.ufu.br, dos quais não poderá alegar desconhecimento;

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=28753134&nr_sistema... 1/10

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

1.2.5. autoriza a UFU a, independentemente de prévio aviso, digitalizar e/ou eliminar documentos físicos que porventura venham a ser produzidos em razão de sua participação no Processo Seletivo regulamentado por este Edital, observadas as normas e procedimentos previstos nas Leis no 9.784, de 29 de janeiro de 1999 e no 8.159, de 11 de janeiro de 1991; Decreto nº 4.073, de 03 de janeiro de 2002; Portaria MEC nº 1.224, de 18 de dezembro de 2013; e legislação correlata.

1.3. Todos os horários citados neste Edital têm como referência o horário oficial de Brasília- DF.

1.4. A Chamada Pública será divulgada e disponibilizada no site da UFU, nos seguintes endereços:

www.cead.ufu.br e www.famat.ufu.br . Dúvidas e informações por meio do e-mail: secretariaeadufu@gmail.com.

2. DAS INSCRIÇÕES

2.1. As inscrições serão feitas exclusivamente via Internet, no período de **08 de fevereiro a 09 de março de 2021**, através do preenchimento de todos os documento disponíveis no endereço eletrônico <http://www.famat.ufu.br/> .

2.1.1. Não será cobrada taxa de inscrição.

2.1.2. Poderão se candidatar a vagas para exercer a função de tutor no referido curso, candidatos que, no ato da inscrição, atendam às condições mínimas exigidas, quais sejam:

- a) Graduação concluída em Matemática;
- b) Capacitação de, no mínimo 40 horas, para atuar como tutor em cursos oferecidos na modalidade a distância, na plataforma Moodle, realizada em instituições públicas;
- c) Apresentação de documentos que comprovem o atendimento às exigências do disposto Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016: formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior. Ressalta-se que o Ofício 187/2016 da CCB/CGFO/DED/CAPEs de 22/11/2016 que trata de questões da referida portaria, esclarece que a atuação nas atividades existentes no sistema UAB poderá ser considerada pra fins de contabilização de tempo de experiência no magistério, mediante declaração da instituição a qual o bolsista esteve vinculado.

2.1.3. No ato da inscrição, o candidato deve escolher para qual banco de tutor deseja se inscrever, estando desde já ciente de que, ao escolher um Banco de Tutor, o candidato está se comprometendo a atuar em atividades a distância e presenciais **no polo existente na cidade selecionada**.

2.1.4. No ato da inscrição, deverá ainda o candidato fornecer cópia digitalizada de todos os seguintes documentos:

- a) Ficha de Inscrição presente no ANEXO I;
- b) Carteira de Identidade e CPF;
- c) Diploma do curso de Graduação em Matemática;
- d) Diploma ou certificado de conclusão do(s) curso(s) de Pós Graduação *latu sensu* ou *strictu sensu*, quando aplicável;
- e) Documento que comprove aprovação em curso de capacitação para atuar como tutor em cursos oferecidos na modalidade a distância em instituição pública, com uma carga horária não inferior a 40 horas;

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2875313&infra_sistema... 2/10

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

f) Documentos que comprovem o atendimento às exigências do disposto na Portaria nº 183, da Capes, de 21 de outubro de 2016: formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior. Ressalta-se que o Ofício 187/2016 da CCB/CGFO/DED/CAPES de 22/11/2016 que trata de questões da referida Portaria, esclarece que a atuação nas atividades existentes no sistema UAB poderá ser considerada para fins de contabilização de tempo de experiência no magistério, mediante declaração da instituição a qual o bolsista esteve vinculado;

g) Documentação comprobatória para fins de pontuação conforme quadro disposto no item 4.1, ordenadas de acordo com o referido quadro.

h) 01 (uma) fotografia 3x4 recente.

2.1.5. O CANDIDATO DEVERÁ ANEXAR EM UM ÚNICO ARQUIVO A DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA AO FORMULÁRIO PRESENTE NO ITEM 4.1. O ARQUIVO COM OS DOCUMENTOS ANEXADOS DEVE ESTAR EXCLUSIVAMENTE NO FORMATO PDF (não ultrapassando 25 Mb) E ENCAMINHADO PARA O ENDEREÇO ELETRÔNICO secretariaeadufu@gmail.com.

2.1.6. Os itens indicados na ficha de inscrição devem coincidir com aqueles registrados no Currículo Lattes, sendo que a pontuação será feita pela cópia digitalizada dos comprovantes postados no ato da inscrição.

2.2. Em nenhuma hipótese será permitida a inscrição condicional, fora do prazo ou por outro meio e procedimento que não o previsto neste Edital.

2.3. A inscrição terá caráter personalíssimo, não sendo permitida sua transferência para pessoa diferente daquela em cujo nome fora realizada.

2.4. A UFU não se responsabilizará por inscrição ou documentos não recebidos por motivos de natureza técnica que não sejam de sua responsabilidade, associados a computadores, falhas de comunicação, congestionamento de linhas de comunicação e a quaisquer outros motivos dessa ordem que impossibilitem a transferência de dados para consolidação da inscrição.

2.5. O CANDIDATO que prestar qualquer informação falsa ou inexata ao se inscrever neste Processo Seletivo ou que não satisfizer todas as condições estabelecidas neste Edital e demais instrumentos normativos, terá sua inscrição cancelada e serão anulados todos os atos dela decorrentes.

2.6.

3. DA CONSTITUIÇÃO DO BANCO DE TUTORES E CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO

3.1. Serão formados bancos de tutores para atuar no curso de Graduação em Matemática, grau Licenciatura, Modalidade a distância no âmbito da UFU, respeitando as exigências da Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, de acordo com a seguinte distribuição:

Curso	Banco de tutores/polos
Graduação em Matemática, grau, Licenciatura, Modalidade a Distância	Banco de tutores - Franca
	Banco de tutores – Patos de Minas
	Banco de tutores – Viradouro
	Banco de tutores – Uberaba
	Banco de tutores – Araxá
	Banco de tutores – Paracatu

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

3.1.1. Para cada polo, será composto um banco de tutores, cuja classificação será feita de acordo com critérios do item 4 desta Chamada Pública.

a) Na ficha de inscrição, o candidato deve escolher para qual banco de tutor ele deseja se inscrever;

b) Ao escolher um Banco de Tutor, o candidato está se comprometendo a atuar em atividades a distância e presenciais no polo existente na cidade selecionada.

c) É de inteira responsabilidade do Tutor as despesas referentes ao seu deslocamento até o polo selecionado para realizar atividades presenciais, caso o candidato não resida no município – sede do polo.

d) Caso não sejam classificados tutores para um determinado Banco/Polo, ou caso os tutores classificados em determinado Banco/Polo não sejam suficientes para atender os alunos do referido polo, serão convocados candidatos classificados em banco de tutores de polos que tiveram mais classificados, conforme ordem de classificação, priorizando aqueles que, na ficha de inscrição, assinalarem poder atuar presencialmente no polo carente de tutores, quando necessário, mesmo que não resida no município – sede do polo, responsabilizando-se pelas despesas de deslocamento.

e) Caso não sejam classificados tutores para um determinado Banco/Polo, ou caso os tutores classificados em determinado Banco/Polo não sejam suficientes para atender os alunos do referido polo, serão convocados candidatos classificados em banco de tutores de polos que tiveram mais classificados, conforme ordem de classificação, priorizando aqueles que, na ficha de inscrição, assinalarem poder atuar presencialmente no polo carente de tutores, quando necessário, mesmo que não resida no município – sede do polo, responsabilizando-se pelas despesas de deslocamento.

3.1.2. A classificação nesta Chamada Pública não garante a atuação imediata na função de tutor, ficando esta dependente da liberação de recursos, da abertura de turmas em cada polo, do número de alunos efetivamente matriculados, da desistência ou desligamento de tutores no referido curso/polo.

3.1.3. A convocação dos candidatos classificados será realizada de acordo com a necessidade do curso, desligamento ou desistência de tutores.

3.2. Como critérios de classificação dos candidatos serão consideradas as pontuações contempladas no currículo apresentado, conforme expresso no item 4 desta Chamada Pública.

3.3. Os candidatos selecionados que não apresentarem a documentação comprobatória das informações prestadas no ato da inscrição, serão automaticamente desclassificados.

4. DO PROCESSO SELETIVO E CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS

4.1. A presente seleção e classificação dos tutores se dará em uma única etapa, que ocorrerá por meio da análise de currículo, sendo a pontuação distribuída da seguinte forma:

ITENS A SEREM PONTUADOS	VALOR
1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA (será considerado apenas o maior título de pós-graduação)	
Especialização concluída (Lato Sensu) em Matemática / Educação Matemática / Ensino de Matemática	20
Mestrado em andamento em Matemática / Educação Matemática / Ensino de Matemática	25

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2875313&nfr_sistema... 4/10

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

Mestrado concluído em Matemática /Educação Matemática / Ensino de Matemática	30
Doutorado em andamento em Matemática /Educação Matemática / Ensino de Matemática	35
Doutorado concluído em Matemática /Educação Matemática / Ensino de Matemática	40
2 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
Vínculo atual em serviço público	5
Experiência, nos últimos 5 anos, em monitoria e/ou tutoria em EaD (por semestre)	5
Experiência docente na Educação Básica, nos últimos 5 anos (por semestre)	5
Experiência docente na Educação Superior, nos últimos 5 anos (por semestre)	10
3 - FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	
Curso na área de EAD com carga horária mínima de 4h (no máximo 10)	2
Curso de informática a partir de 40h (no máximo 5)	5
Curso para atuar como tutor em cursos na modalidade EAD – carga horária de 40 a 60 horas	5
Curso para atuar como tutor em cursos na modalidade EAD – carga horária de 61 a 79 horas	7
Curso para atuar como tutor em cursos na modalidade EAD – carga horária de 80 ou mais horas	10

4.2. Caso haja empate entre candidatos a tutor de um mesmo Banco de tutores - polo, o desempate será feito conforme critério do item 5 desta Chamada Pública.

4.3. Para os profissionais que forem convocados para o exercício da função de tutoria, serão oferecidas formações específicas, de **caráter obrigatório**, pela coordenação dos Cursos e/ou pelos docentes responsáveis por disciplinas que compõem o curso, que consiste em reuniões presenciais e/ou com webconferências para organização do curso.

4.4. Os tutores convocados que não participarem destas formações serão desligados e substituídos por outro classificado nos bancos de tutores compostos conforme quadro do item 3.1 desta Chamada Pública.

5. DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE

5.1. No caso de empate será classificado em primeiro lugar o candidato que tiver maior experiência na atuação em Educação a Distância. Ao persistir o empate, serão classificados por ordem de prioridade os candidatos que tiverem:

- Maior titulação.
- Maior experiência na docência da Educação Básica e/ou Superior.
- Maior idade

6. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2875313&nfr_sistema... 5/10

6.1. O resultado final da seleção será publicado na página www.cead.ufu.br e www.famat.ufu.br no dia 07 de abril de 2021.

7. DAS FUNÇÕES

7.1. O candidato selecionado para atuar como tutor deverá realizar as seguintes funções, tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem quanto no polo para o qual se inscreveu:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso, garantindo retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;
- Auxiliar o aluno quanto a dificuldades técnico administrativas, seu processo de estudo motivando-o a extrapolar o material didático e auxiliando-o no encaminhamento de soluções para os seus problemas;
- Corrigir, sob orientação e supervisão do professor responsável, as atividades e provas realizadas pelos alunos e dar a cada um deles, de modo personalizado, o devido feedback sobre seu desempenho;
- Interagir e mediar sessões de chats e fóruns e outros recursos;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino, incluindo atividades presenciais na UFU e nos polos, quando solicitado pela Coordenação do Curso;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação do Curso;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável e do curso;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.
- Acompanhar as atividades de prática educativa, estágio e demais atividades práticas presenciais ou de campo previstas no curso, incluindo o estabelecimento de contato e interação com as escolas que receberão os alunos;
- Controlar, organizar e enviar à sede toda documentação relativa à atividades práticas de campo (estágios, aulas práticas, trabalhos de campo, dentre outros).

8. CARGA HORÁRIA E CONDIÇÃO PARA ATUAÇÃO

8.1. O tutor deverá ter disponibilidade de 20 horas semanais, **inclusive aos finais de semana**, para atuar no Ambiente Virtual de Aprendizagem e/ou no polo, realizando os atos inerentes à sua função de tutor especificada no item 8 desta Chamada Pública.

8.2. Residir, preferencialmente no município – sede dos polos de apoio presencial ou em Uberlândia;

8.2.1. Caso o tutor resida em cidade distinta do polo de apoio para o qual se inscreveu, ressalta-se que são de sua inteira responsabilidade as despesas referentes ao seu deslocamento para realização de atividades presenciais inerentes a sua função de tutor.

8.2.2. Caso resida fora do município de Uberlândia, o Tutor deverá, obrigatoriamente, ter disponibilidade para comparecer às reuniões, cursos de capacitação e outras atividades pedagógicas referentes ao curso, em Uberlândia caso não seja oferecida a opção de participação via webconferência.

8.2.3. Sempre que possível, a coordenação do curso e seus professores farão as reuniões via webconferência para evitar deslocamentos de tutores que não residem em Uberlândia.

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

- 8.2.4. Caso a atividade pedagógica e de capacitação em Uberlândia, sede do curso, seja presencial, são de inteira responsabilidade do tutor as despesas referentes ao seu deslocamento.
- 8.3. É de inteira responsabilidade do Tutor o material necessário para realização do trabalho, ou seja, o computador e a rede de internet.

9. DA CONCESSÃO DAS BOLSAS

- 9.1. Ao assumir a função de tutor, o candidato receberá bolsa-benefício concedida pela CAPES, conforme PORTARIA Nº 183, DE 21 DE OUTUBRO DE 2016, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) por mês durante o período de vinculação como bolsista do curso.
- 9.2. O tutor não pode acumular bolsas do Sistema UAB com bolsas cujo pagamento tenha por base a Lei Nº 11.273/2006 e com outras bolsas concedidas pela CAPES, CNPq ou FNDE, exceto quando expressamente admitido em regulamentação própria.
- 9.3. A solicitação de cancelamento da bolsa de tutoria pela coordenação do curso acontecerá por:
- a) ausência do tutor, sem justificativa, em atividades ou encontros agendados pela Coordenação de Curso ou professor responsável por uma das disciplinas do curso;
 - b) desempenho insatisfatório na atividade de tutoria, conforme avaliação feita pela Coordenação do Curso;
 - c) quando comprovada, a qualquer tempo, falsidade de declaração ou de documentos, por parte do candidato/tutor;
 - d) cancelamento de turmas ou do curso pela Coordenação do Curso.

10. DO PROVIMENTO DAS VAGAS

- 10.1. Os candidatos serão chamados por ordem de classificação feita com base no item 5.1 desta Chamada Pública, conforme a necessidade do curso e disponibilidade orçamentária.

11. DA VALIDADE DO PROCESSO SELETIVO

- 11.1. O processo seletivo simplificado será válido por 02 (dois) anos, prorrogáveis por igual período à critério da Instituição.

12. DOS PRAZOS

- 12.1. Publicação da Chamada Pública: **de 08 a 22 de fevereiro de 2021.**
- 12.2. Período de inscrição: **de 23 de fevereiro a 09 de março de 2021.**
- 12.3. Análise de documentos e classificação: **de 10 a 25 de março de 2021.**
- 12.4. Divulgação da lista de inscrições deferidas: **de 27 de março de 2021.**
- 12.5. Prazo para recurso contra o indeferimento de inscrições: **de 28 e 29 de março de 2021.**

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2875313&ntra_sistema... 7/10

08/02/2021

SEIA/UFU - 2551976 - Edital

- 12.6. Divulgação do deferimento das inscrições após recurso: de **31 de março de 2021**.
- 12.7. Publicação dos resultados finais: **02 de abril de 2021**.
- 12.8. Prazo para recurso contra os resultados finais: de **03 e 04 de abril de 2021**.
- 12.9. Publicação dos resultados definitivos: de **07 de abril de 2021**.

13. 13. DISPOSIÇÕES GERAIS

- 13.1. Os candidatos devem estar cientes e concordarem com os termos apresentados nesta chamada
- 13.2. O candidato que desejar interpor recurso, de deferimento de inscrição ou de resultado final, disporá de 02 (dois) dias, a partir data de divulgação.
- 13.3. Será indeferido preliminarmente o recurso extemporâneo, inconsistente, de intenção distorcida ou referente a questões que não atendam às exigências e especificações estabelecidas nesta Chamada. O recurso deverá ser endereçado à Coordenação do Curso de Graduação em Matemática, grau Licenciatura, Modalidade a Distância, por meio do e-mail secretariaeadufu@gmail.com.
- 13.4. O não cumprimento das atividades necessárias à função de tutor implicará no desligamento imediato.
- 13.5. Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação do Curso, com anuência da Diretoria do Centro de Educação a Distância da UFU – CeAD.
- 13.6. Será excluído do processo seletivo o candidato que:
 - a) Preencher como dados incorretos e inverídicos a ficha de inscrição.
 - b) Deixar de apresentar os documentos solicitados no prazo estabelecido;
 - c) Não apresentar cópia digitalizada e legível dos documentos comprobatórios exigidos.

JULIANO GONÇALVES OLER
Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática - EaD
Portaria R. Nº 806/2020, 30/09/2020

VINÍCIUS VIEIRA FÁVARO
Diretor da Faculdade de Matemática
Portaria R. Nº 420, de 30/04/2020.

VINÍCIUS SILVA PEREIRA
Diretor do Centro de Educação a Distância -CEAD/UFU



Documento assinado eletronicamente por **Juliano Gonçalves Oler, Coordenador(a)**, em 08/02/2021, às 13:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Vinícius Silva Pereira, Diretor(a)**, em 08/02/2021, às 14:10,

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2875313&nfr_sistema... 8/10

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital



conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Vieira Favaro, Diretor(a)**, em 08/02/2021, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2551976** e o código CRC **DE036E88**.

ANEXOS AO EDITAL

ANEXO I - FICHA DE INSCRIÇÃO

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA COMPOSIÇÃO DO BANCO DE TUTORES PARA ATUAR NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA, GRAU LICENCIATURA, MODALIDADE A DISTÂNCIA, OFERECIDO PELA FACULDADE DE MATEMÁTICA /UFU

1. NOME DO CANDIDATO:
2. LINK PARA O CURRÍCULO LATTES:
3. DATA DE NASCIMENTO:
4. NATURAL DE:
5. NACIONALIDADE:
6. ENDEREÇO RESIDENCIAL:
7. CIDADE:
10. TELEFONE RESIDENCIAL: ()
8. CEP:
9. UF:
11. TELEFONE CELULAR: ()
12. RG:
GRADUADO EM:
13. CPF:
- 14.
15. INSTITUIÇÃO EM QUE REALIZOU CURSO PARA ATUAR COMO TUTOR EAD:
- 15.1 PERÍODO DA REALIZAÇÃO DO CURSO:
- 15.2. CARGA HORÁRIA DO CURSO PARA ATUAR EAD:

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=2875313&nfr_sistema... 9/10

08/02/2021

SEI/UFU - 2551976 - Edital

16. MARQUE UMA DAS OPÇÕES NECESSÁRIAS PARA PODER ATUAR COMO TUTOR NA UAB EM QUE VOCÊ SE ENQUADRA:

- ☐ Experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico;
- ☐ Experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino superior;
- ☐ Atuação mínima de 1 (um) ano nas atividades existentes no sistema UAB.

17. MARQUE UM X, EM QUAL BANCO DE TUTOR VOCÊ DESEJA SE INSCREVER (Atenção! Ao escolher o Banco de Tutor, você está se comprometendo a atuar em atividades a distância e presenciais no polo existente na cidade selecionada. São de inteira responsabilidade do Tutor, as despesas referentes ao seu deslocamento até o polo selecionado, caso o tutor não resida no município – sede do polo.

Escolha apenas uma das opções).

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Franca | <input type="checkbox"/> Uberaba |
| <input type="checkbox"/> Patos de Minas | <input type="checkbox"/> Araxá |
| <input type="checkbox"/> Viradouro | <input type="checkbox"/> Paracatu |

18. MARQUE UM X NOS POLOS EM QUE VOCÊ PODERIA ATUAR PRESENCIALMENTE, além do polo que você escolheu no item anterior.

(Atenção! É de inteira responsabilidade do Tutor as despesas referentes ao seu deslocamento até os polos selecionados. **Pode escolher mais de uma opção ou deixar em branco**).

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Franca | <input type="checkbox"/> Uberaba |
| <input type="checkbox"/> Patos de Minas | <input type="checkbox"/> Araxá |
| <input type="checkbox"/> Viradouro | <input type="checkbox"/> Paracatu |

Local e Data

Assinatura do Candidato

Referência: Processo nº 23117.006948/2021-08

SEI nº 2551976

ANEXO VII

CERTIFICADOS DE COMUNICAÇÃO ORAL



Verifique o código de autenticação 2019642 0623994 8.8.1964202304210000 em <https://www.evati.com.br/validarcomprov>



Certificamos que **Diego Kenji de Almeida Marihama**, apresentou trabalho no evento Manhãs de Provocações e Ideias III, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, na qualidade de **Palestrante**, realizado no dia 17 de abril de 2021, no formato online, contabilizando carga horária total de 04 horas.

São Paulo, 18 de abril de 2021


Prof. Dra. Carolina Pereira de Moraes Macedo
Equipe Organizadora


Prof. Dra. Maria Aparecida Santos e Campos
Equipe Organizadora

Verifique o código de autenticação 2007902 0623994 8.8.007902062308408 em <https://www.evati.com.br/validarcomprov>



Certificamos que **Diego Kenji de Almeida Marihama**, participou com êxito da I Semana Pedagógica realizado pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional Formação de Professores, realizado nos dias 05, 06, 07, 08 e 09 de outubro de 2020, na qualidade de integrante da comissão organizadora.

São Paulo, 09 de outubro de 2020.


Greice Kelly Marinho de Andrade
Comissão Organizadora


Luciellen Luana Targino de Paula
Comissão Organizadora

Verifique o código de autenticação 2603548-8623594-696252.8-39742693874629035456 em <https://www.esse3.com.br/documentos>

Certificado

Certificamos que **Diego Kenji de Almeida Marihama**, participou do Lançamento dos livros "Face da educação" e "Interfaces da educação: perspectivas e dimensões teórico-práticas", realizado no dia 01/05/2021, na qualidade de **autor(a) e apresentador(a)** do trabalho **Currículo na formação de professores**.

Itajubá, 02 de maio de 2021.


Prof. Dra. Carolina Pereira de Moraes Manoel
Equipe Organizadora


Prof. Dra. Maria Aparecida Santos e Campos
Equipe Organizadora