

## **TRABALHO DOCENTE NA EaD: perfil e percepções dos professores**

Daniela Erani Monteiro Will - danielamwill@gmail.com – Unisul

**RESUMO.** Estudos recentes apontam que os saberes que servem de base para a atividade docente são incorporados e modificados pelos professores em seus processos de vida, de formação e no contexto de trabalho. Nesse cenário, o presente artigo apresenta os resultados de uma investigação que identificou o perfil dos professores que atuam na EaD da Unisul, bem como conheceu suas percepções sobre como esse trabalho contribuiu para a reflexão sobre suas práticas docentes. Trata-se de um estudo de caso, sendo os sujeitos 142 professores que atuam em cursos de graduação a distância. Constatou-se que a maior parte dos professores expressou ter realizado mudanças em sua prática docente presencial a partir da experiência na EaD, especialmente em relação ao uso das TIC e à avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** EaD. Docência virtual. Saberes docentes. Trabalho docente.

**ABSTRACT.** Recent studies indicate that the knowledge that is the basis for teaching activity is incorporated and modified by the teachers in their life processes, training and in the work context. In this scenario, the present article presents the results of an investigation that identified the profile of the teachers who work in the distance education of Unisul, as well as their perceptions about how this work contributed to the reflection on their teaching practices. It is a case study whose subjects were 142 teachers who work in distance undergraduate courses. It was found that most of the teachers expressed that they had made changes in their face-to-face teaching practice based on experience in distance education, especially in relation to the use of ICT and the evaluation of learning.

**Keywords:** Distance Education. Virtual teaching. Teacher knowledge. Teaching work.

---

Submetido em 16 de agosto de 2018.

Aceito para publicação em 12 de setembro de 2018.

### **POLÍTICA DE ACESSO LIVRE**

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## 1. INTRODUÇÃO

Visando a superação da tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores, nos últimos anos a trajetória profissional dos docentes tem sido abordada no sentido de “desenvolvimento”.

Marcelo (2009) caracteriza o desenvolvimento profissional docente como um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências. É individual e coletivo, e representa a procura pela identidade profissional, na forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferentes tipos, tanto formais quanto informais.

Para se contrapor à visão de formação como acumulação de conhecimentos, Cunha (2014) cita o conceito de formação como condição de vida, que se dá na trajetória dos sujeitos, a partir dos significados a ela atribuídos. Afirma, ainda, que compreender a formação nessa perspectiva requer assumir a experiência como condição da aprendizagem.

Nessa perspectiva, estudos como os de Tardif (2014) e Gauthier et al (2013) apontam que os professores possuem determinados saberes, os quais servem de base para a atividade que desenvolvem. Tais estudos evidenciam, ainda, que esses conhecimentos são incorporados e modificados pelos professores em seus processos de vida, de formação e diante das condições de trabalho enfrentadas. Eles apontam, também, para a valorização dos conhecimentos adquiridos na experiência profissional.

No caso da docência universitária em EaD, a valorização e o reconhecimento da experiência se tornam ainda mais relevantes, considerando que se trata de uma atividade sobre a qual os professores não costumam possuir referências anteriores de ex-professores e nem como estudantes.

Santos (2013) corrobora essa ideia ao afirmar que as memórias de professores que tivemos, sejam bons ou ruins, contribuem para a instituição de nossas experiências profissionais e formadoras. Contudo, no que se refere à formação de professores para a docência on-line, poucos são os docentes que podem contar com essas memórias e narrativas. Nesse sentido, a autora afirma que precisamos contar com os saberes fundados na experiência profissional e curricular. Muitos docentes se formam no contexto de suas experiências profissionais, aprendendo com seus pares e em sua relação com os estudantes.

Seja virtual ou on-line, a EaD prescinde de uma prática pedagógica diferente daquela realizada na modalidade presencial, na qual aliam-se aos elementos constituintes da relação pedagógica tradicional as tecnologias de informação e comunicação (TIC), novas formas de comunicação e interação e diferentes ambientes de aprendizagem.

Dessa maneira, a docência na EaD é diversa da ação do professor da educação presencial, que, geralmente, é o único responsável por todas as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Na EaD, as ações de planejamento e de

acompanhamento aos estudantes também são realizadas pelos docentes, mas são desenvolvidas de forma a exigir novas posturas e saberes.

Para Mill (2010), na EaD, as ações docentes de organização dos conhecimentos para os materiais didáticos e de acompanhamento aos estudantes são compartilhadas com um conjunto de outros educadores, técnicos e assessores pedagógicos, levando à constituição de uma configuração singular. Assim, a docência na EaD constitui uma ação coletiva, compartilhada, que não se realiza individualmente, sendo caracterizada por Mill (2010) como polidocência. Cerny e Lapa (2013) concordam com Mill (2010) ao afirmarem que uma das habilidades requeridas do professor na EaD é o trabalho em equipe, pois nessa modalidade o trabalho docente prescinde da organização de um grupo maior e diverso. Porém, as autoras preferem usar a expressão “professor coletivo” para denominar esse profissional. Para Cerny e Lapa (2013), não se trata de polidocência, podendo ser considerado docente o sujeito que é o responsável pelas decisões pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, podendo ser o professor e/ou o tutor, a depender do modelo de EaD de cada instituição.

A docência na EaD implica, ainda, novos saberes a serem incorporados pelos professores, como o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de novas formas de mediação pedagógica, de gestão do tempo e da sala de aula. Para Santos (2013), impõe-se ao docente na EaD novas formas de atuação que não são, necessariamente, opostas às utilizadas na educação presencial. A EaD é um processo que faz convergir saberes amplos da Educação e da docência, com saberes mais específicos e próprios da relação educacional mediada por sujeitos geograficamente dispersos e conectados em rede via TIC. Dessa forma, os saberes não se opõem, mas complementam-se rumo a uma ação docente inovadora, capaz de atender às necessidades de uma nova lógica de ensino-aprendizagem que está em evidência.

Nesse sentido, para Mill, Ribeiro e Oliveira (2013), é na EaD que encontramos as maiores possibilidades de inovações na docência, pois o desenvolvimento das TIC possibilitou a incorporação de novas práticas pedagógicas ou a reformulação de procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem a partir da reflexão sobre teorias educacionais já consolidadas ou emergentes. Percebemos, nesta perspectiva, uma visão otimista acerca da capacidade da EaD em transformar as práticas pedagógicas atuais. Por outro lado, há autores que indicam que, na EaD, apesar do uso cada vez mais constante das TIC, ainda predominam práticas tradicionais de ensino-aprendizagem que limitam os processos dialógicos, de mediação e de interatividade (SANTOS, 2013).

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada neste artigo apresenta o perfil pessoal, profissional e acadêmico dos professores que atuam na EaD da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), bem como algumas de suas percepções sobre como o trabalho na EaD contribuiu para a reflexão sobre suas práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, empírica, do tipo estudo de caso. O campo de pesquisa é o Campus Unisul Virtual, sendo os sujeitos cerca de 250 professores que atuam em salas de aula virtuais de cursos de graduação a distância. Os dados foram

coletados mediante um questionário on-line com questões abertas e fechadas, cujo link foi enviado por e-mail aos professores. Na etapa inicial, foram analisadas as informações disponibilizadas por 142 docentes.

## 2. MODELO DE DOCÊNCIA E TUTORIA NA EaD DA UNISUL

No Brasil, os modelos de acompanhamento ao estudante da EaD caracterizam-se mais pela ação da tutoria, presencial e a distância, do que pela atuação do professor em sala de aula virtual. As ações de mediação pedagógica, de avaliação da aprendizagem e de acompanhamento regular dos estudantes em ambiente virtual são desenvolvidas pela tutoria, cabendo ao docente, de forma geral, a responsabilidade na elaboração dos materiais didáticos e instrumentos de avaliação, bem como na orientação e acompanhamento dos tutores. Tal modelo tem sido predominante tanto nas universidades privadas quanto nas públicas que fazem parte do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Contudo, há outros modelos em que a atuação da tutoria não é de mediação pedagógica. Ela contribui para com o desenvolvimento do ato pedagógico, mas sua atuação não é relativa aos conteúdos específicos em estudo ou às atividades de avaliação da aprendizagem. Portanto, não se confunde com a ação docente.

É o caso do modelo de EaD da Unisul, onde é o docente quem atua diretamente no acompanhamento ao estudante na sala de aula virtual. É o professor quem responde às dúvidas dos estudantes, realiza webconferências, faz a correção e emite *feedback* acerca das atividades avaliativas, realiza a mediação dos fóruns de discussão, entre outras atividades pedagógicas. Além disso, o docente atua no desenvolvimento dos materiais didáticos e instrumentos de avaliação. No levantamento realizado com base nas disciplinas dos cursos de graduação a distância ofertadas durante os semestres de 2015-1, 2015-2 e 2016-1, constatou-se, inclusive, que, em 87% dos casos, o docente que elabora os materiais didáticos é o mesmo que atua posteriormente na sala de aula virtual acompanhando os estudantes.

Assim, enquanto algumas pesquisas indicam que no modelo de EaD da UAB, por exemplo, a atividade da tutoria assemelha-se à ação exercida por um professor (CORRÊA e MILL, 2016; FORTE, 2014; CHAQUIME e MILL, 2014; SILVA e PEDROSA, 2016), podendo ser considerada como atividade docente. O mesmo não acontece no modelo de EaD da Unisul. Neste, a tutoria a distância tem a atribuição de prestar suporte técnico e metodológico aos estudantes nas salas de aula virtuais, contribuindo para que a ação educativa se desenvolva, mas não é *responsável pelas decisões pedagógicas*, como colocam Cerny e Lapa (2013).

No Brasil, a maior parte dos cursos de graduação a distância são ofertados no modelo semipresencial. O modelo de EaD da Unisul não contempla a realização de aulas presenciais nos polos, tendo a maior parte da estrutura de oferta localizada na sede. Toda a comunicação pedagógica é realizada por meio do Espaço Virtual de Aprendizagem, com recursos de comunicação e informação, onde os estudantes se encontram entre si, com os conteúdos, com as atividades e com os professores (em

aulas on-line e atividades assíncronas). Se constitui, assim, como coloca Mill (2012), de um tipo de EaD baseado na virtualidade. E se há educação virtual, há docência virtual.

A EaD é uma modalidade educacional e deve ser analisada de modo amplo e em relação à educação presencial, englobando inclusive a educação virtual. Esta, por sua vez, é apenas um tipo de EaD ou modelo pedagógico diferenciado. A educação virtual pode ser tomada como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos. Assim, embora a educação virtual possa ser associada também à educação presencial, compreendemos que ela guarda mais identidade com a EaD. (MILL, 2012, p. 22).

Esta caracterização básica da docência virtual na Unisul fornece o contexto necessário para a apresentação de informações relativas ao perfil pessoal e profissional dos professores, bem como de suas percepções quanto ao trabalho que desenvolvem.

### **3. PERFIL DO PROFESSOR DA EaD**

Na primeira parte do questionário, foram apresentadas perguntas relativas à idade e ao tempo de experiência docente, conforme detalhado na Tabela 1.

Quanto à idade, podemos observar que a maior parte dos professores ( 81%) possui 41 anos ou mais, o que indica que são os chamados “imigrantes digitais”, que não nasceram ou viveram a infância (ou nem mesmo a juventude) na era digital. Portanto, a integração das TDIC em seu dia a dia e na docência foi algo a ser desenvolvido já na fase adulta, provavelmente devido às necessidades dos contextos de estudo e trabalho.

Quanto ao tempo de experiência docente na Unisul, os dados revelam que os professores que também atuam na EaD não são, na maior parte dos casos, os iniciantes, já que 83,8% deles são docentes na Unisul há pelo menos seis anos. Destacamos, ainda, que 44,4% deles atuam na Unisul há mais de 15 anos. Relacionando a idade com o tempo de experiência docente na Unisul, podemos afirmar que os professores da EaD não são professores iniciantes.

Tardif (2014) compreende que o período de iniciação à docência se dá até os cinco anos de profissão. Para Huberman (1995) há a fase de iniciação; estabilização; de diversificação; de pôr-se em questão; da serenidade e do distanciamento afetivo; do conservantismo e lamentações; e do desinvestimento. Foge aos objetivos deste trabalho detalhar cada uma delas, mas podemos identificar que, pelo menos à época da pesquisa da Huberman, ao final da carreira os professores se tornam mais conservadores, aumentam as lamentações e se inicia o desinvestimento na profissão.

Os dados de nossa pesquisa indicam que, mesmo os professores com mais de 20 anos de carreira, por exemplo, continuam dispostos a enfrentar novos desafios, pois atuam na docência virtual.

Tabela 1. Idade e tempo de experiência docente

| <b>Categorias</b>  | <b>Subcategorias</b> | <b>N.</b>  | <b>%</b>   |
|--|----------------------|------------|------------|
| <b>Idade</b>   | Até 30 anos          | 2          | 1,4        |
|  | 31 a 40 anos         | 25         | 17,6       |
|  | 41 a 50 anos         | 58         | 40,9       |
|  | 51 a 60 anos         | 49         | 34,5       |
|  | 61 anos ou mais      | 8          | 5,6        |
| <b>Tempo de atuação docente na modalidade presencial na Unisul</b> | Até 5 anos           | 23         | 16,2       |
|  | 6 a 9 anos           | 23         | 16,2       |
|  | 10 a 14 anos         | 33         | 23,2       |
|  | 15 a 20 anos         | 45         | 31,8       |
|  | 21 anos ou mais      | 18         | 12,6       |
| <b>Tempo de atuação docente na EaD na Unisul</b>                   | Até 3 anos           | 19         | 13,4       |
|  | 3 a 5 anos           | 26         | 18,3       |
|  | 6 a 8 anos           | 40         | 28,2       |
|  | 9 a 11 anos          | 32         | 22,5       |
|  | 12 anos ou mais      | 25         | 17,6       |
| <b>Total</b>   |                      | <b>142</b> | <b>100</b> |

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa realizada.

Quanto ao tempo de atuação docente na EaD, constata-se certa constância e permanência no desenvolvimento desta atividade, já que 40,1% atuam há, pelo menos, nove anos. Considerando que no momento da coleta de dados a EaD da Unisul possuía 12 anos de história, 68,3% dos docentes fazem parte de, pelo menos, metade desta trajetória. Sendo a constância e a permanência fatores importantes para o engajamento dos sujeitos, podemos considerar estes dados como positivos ao desenvolvimento profissional docente e à própria constituição da EaD na instituição.

Na segunda parte do questionário foram apresentadas perguntas relativas à formação pedagógica para a atuação na docência no ensino superior, presencial e a distância, sendo consideradas tanto as formações formais quanto as informais.

Conforme apresentado na Tabela 2 e, podemos identificar que apenas cinco professores afirmaram não ter realizado nenhum tipo de formação pedagógica, seja formal ou informal. 60% dos docentes realizaram formação pedagógica na Unisul ou em outra instituição, o que reafirma o retrato da docência no ensino superior, para a qual não se tem, no Brasil, uma formação formal específica, seja na graduação ou pós-graduação.

Tabela 2 - Formação

| Categories                             | Subcategorias   | N.         | %          |
|--|---|------------|------------|
| Formação pedagógica                    | Realizei cursos de formação pedagógica na instituição   | 105        | 38,5       |
|  | Realizei cursos de formação pedagógica em outra instituição   | 59         | 21,6       |
|  | Realizei licenciatura ou pós-graduação na área da educação/pedagogia  | 83         | 30,4       |
|  | Não realizei cursos formais de formação pedagógica, mas estudo por conta própria                              | 12         | 4,4        |
|  | Outras  | 9          | 3,3        |
|  | Nenhuma   | 5          | 1,8        |
| <b>Total</b>                           |   | <b>273</b> | <b>100</b> |
| Formação para atuar na docência em EaD | Realizei o curso de formação inicial obrigatório + cinco outros cursos ou mais de formação complementar       | 55         | 38,7       |
|  | Realizei o curso de formação inicial obrigatório + entre três e quatro outros cursos de formação complementar | 36         | 25,4       |
|  | Realizei o curso de formação inicial obrigatório + entre um e dois outros cursos de formação complementar     | 32         | 22,5       |
|  | Apenas o curso de formação inicial obrigatório oferecido pela instituição                                     | 17         | 12         |
|  | Outras  | 2          | 1,4        |
| <b>Total</b>                           |   | <b>142</b> | <b>100</b> |

Fonte: Elaborada pela autora, com base na pesquisa realizada.

Quanto à formação para atuar na EaD, identificamos que todos os respondentes possuem algum tipo de formação, sendo que apenas dois deles não realizaram a formação inicial oferecida pela Unisul. Ressaltamos que 64,1% realizaram a formação inicial, mais entre três a cinco cursos de formação complementar em EaD, o que demonstra que a maior parte dos professores sente necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre a docência na EaD, já que apenas a participação na formação inicial para EaD, oferecida pela Unisul, é uma ação obrigatória.

#### 4. PERCEPÇÕES DO PROFESSOR QUANTO AO SEU TRABALHO NA EaD E SUA RELAÇÃO COM A MODALIDADE PRESENCIAL

Ao serem perguntados se observavam mudanças na sua prática docente na modalidade presencial advindas da experiência na EaD, 82% dos professores afirmaram que sim (117). Apenas 12 (8,5%) afirmaram que não observaram mudanças, sete (4,9%) não atuavam na modalidade presencial e seis (4,2%) não souberam responder.

As mudanças descritas pelos professores foram organizadas em cinco dimensões, a saber: uso das TIC, avaliação da aprendizagem, hibridização, autonomia do estudante e demais elementos didático-pedagógicos.

Os professores fizeram, especificamente, 41 referências à inclusão de TIC no ensino presencial em decorrência da experiência na EaD. É fato que o desenvolvimento da docência virtual obriga os professores a utilizar — ou usar com mais frequência e intensidade — as TIC. Esse uso, aliado à participação em atividades formativas, fez com que o receio fosse dissipado e, inclusive, gerou certa segurança nos docentes, o que fez com que a utilização fosse estendida para a modalidade presencial. Mas, de que uso estamos tratando? Como se deu a inclusão das TIC no ensino presencial, pelos professores investigados? Costa (2013) destaca que as TIC ainda têm sido pouco utilizadas nas práticas pedagógicas e, quando o são, constituem-se mais como ferramentas do professor, ou seja, tecnologias que têm como principal função apoiar o professor na sua tarefa de transmissão dos conteúdos, na sua tarefa de ensinar ou servir de suporte a tarefas rotineiras dos alunos, não acrescentando nada de substancialmente diferente ao modo como habitualmente trabalham, pelo menos em termos de exigência do ponto de vista cognitivo.

Se, por um lado, há o aspecto positivo relacionado à mudança de algumas práticas dos docentes na modalidade presencial motivadas pela experiência na EaD, por outro lado, a mudança pode estar relacionada apenas ao aspecto instrumental da atividade docente. As respostas dos professores parecem indicar que as TIC estão sendo utilizadas na modalidade presencial apenas para facilitar a tarefa de ensinar, mais do que como ferramentas que permitiriam novas formas de aprender para os estudantes, como vê-se nos excertos: “Uso o ambiente virtual como apoio on-line, bem como outras tecnologias em prol do ensino”; “Criação de espaço de apoio on-line para disponibilizar os conteúdos, rapidez na solicitação de atividades com os acadêmicos”; “Uso também a sala de apoio virtual e tem sido muito importante para a minha organização e dos próprios alunos, o ambiente virtual torna-se um núcleo que reúne tudo que trabalho com as turmas presenciais”; entre outras.

Importante destacar que o uso das TIC como ferramentas de ensino (COSTA, 2013) não é privilégio da modalidade presencial. Na EaD, as TIC também são predominantemente ferramentas do professor, sendo utilizadas para a disponibilização dos conteúdos e/ou como ferramentas de comunicação “um para um”, ao invés de serem exploradas em seu potencial de criação coletiva de conteúdos, de colaboração e diálogo.

A avaliação da aprendizagem foi outro aspecto bastante citado pelos professores (33 referências) como foco de mudança de suas práticas. Destacamos o aprendizado referente à elaboração de instrumentos de avaliação, sobre o qual os professores citaram aspectos referentes à: linguagem, contextualização das questões, reflexão maior no momento da elaboração, sistematicidade em relação aos instrumentos e ampliação das possibilidades de atividades avaliativas. Os professores mencionaram, ainda, que passaram a refletir sobre avaliação formativa e processual. Em relação à avaliação da aprendizagem, foram mencionados também aspectos referentes à emissão de feedback.

Se a avaliação da aprendizagem é fator complexo na educação presencial, na EaD tal desafio é ainda maior, uma vez que passa a exigir estratégias diferenciadas que sejam adequadas às especificidades desta modalidade educativa (WILL et al, 2006).

As pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na EaD — de cerca de 10 anos atrás — apontavam que havia pouca inovação nas práticas avaliativas nessa modalidade, que muito se assemelhavam aos processos desenvolvidos na educação presencial (CERNY, 2000, por exemplo). Todavia, as respostas dos professores da Unisul parecem indicar o contrário. As práticas desenvolvidas na EaD possibilitaram novas reflexões sobre o processo de avaliação, as quais têm sido aproveitadas também para a educação presencial.

A terceira dimensão se refere à hibridização, que mesmo tendo sido citada por apenas três professores, merece destaque devido à recente abordagem do conceito na educação. Para Conole (2015), o hibridismo se caracteriza como uma mistura de recursos pedagógicos, tecnológicos e presenciais. Já Mantovani (2014) cita o hibridismo tecnológico digital, sendo caracterizado pelo uso integrado e articulado das diferentes tecnologias digitais e tecnologias da Web em Três Dimensões (Web 3D), cujo acesso ocorre cada vez mais por meio das Tecnologias Móveis e Sem Fio (TMSF), que potencializam a interação, a comunicação e a representação do conhecimento.

Para os docentes investigados, o hibridismo se relaciona à integração entre práticas pedagógicas presenciais e a distância. Mais especificamente, refere-se ao uso de tecnologias digitais para a realização de atividades a distância com os alunos da modalidade presencial, como se vê nos exemplos: “A atuação na EaD, com novas formas de fazer algumas coisas, me permitiu refletir sobre o que é essencial na ação presencial e o que pode ser feito a distância”; “A principal mudança foi a possibilidade de fazer um link entre as duas modalidades, aplicando isso na prática”; “Costumo integrar conteúdos e relatar experiências mútuas das modalidades”.

A quarta dimensão se refere a autonomia. Foi citada pelos docentes apenas três vezes, mas consideramos relevante destacá-la, já que se trata de uma característica bastante abordada na Educação a Distância, mas que nem sempre aparece como essencial ao estudante da modalidade presencial.

Na literatura da EaD tem sido recorrente a difusão da ideia de que o bom estudante a distância deve saber buscar e gerir sua própria formação (MILL; BATISTA, 2013; PALLOF e PRATT, 2004). A autonomia do estudante não deve ser confundida com desresponsabilização da instituição ou do professor pela formação, mas sim compreendida como uma característica que o estudante precisa desenvolver no sentido de também responsabilizar-se por sua formação, de compreender que a aprendizagem só se desenvolverá na medida em que ele se envolver na busca pelo conhecimento. Em geral, os estudantes que optam pela EaD reconhecem, em si próprios, tais características. E estas nem sempre são encontradas nos estudantes da educação presencial, frequentemente mais acostumados ao ensino tradicional, centralizado no professor.

Nesse contexto, encontramos a importância de os professores investigados terem destacado a autonomia do estudante da modalidade presencial como um dos aspectos sobre os quais eles têm refletido a partir das experiências na EaD, como podemos observar nestes depoimentos: “A distância que existe no EaD faz com que o aluno tenha de administrar seu tempo, faz com que ele não tenha a dependência de ter o professor ao lado. O aluno do ensino presencial tem tal vantagem. Porém, não pode virar dependente do professor em tudo. Terá de aprender a agir por conta própria, ser independente”; “Busco incentivar o aluno a se ‘virar’ mais”. Porém, a autonomia não é uma característica inata, de forma que necessita ser desenvolvida. Nesse sentido, o hibridismo relaciona-se com a autonomia, na medida em que práticas de ensino-aprendizagem híbridas podem contribuir para com o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia para estudar e aprender.

Somam 45 os comentários que citam mudanças relacionadas a aspectos didático-pedagógicos, sendo aqui considerados: relação professor-aluno, mediação docente, planejamento, organização dos conteúdos e atividades de aprendizagem. Como as dimensões anteriores também abordaram aspectos didático-pedagógicos (avaliação da aprendizagem e uso de TIC, por exemplo), essa última dimensão foi nomeada como “demais elementos didático-pedagógicos” da docência.

Nessa dimensão, as respostas dos professores foram organizadas de forma que se pudesse perceber: a) os aspectos vinculados à atitude do professor quanto ao planejamento das aulas, os quais consideramos como *ferramentas do professor*; e b) as ações do professor relativas à mediação pedagógica. Nossa intenção não é separar o ensino da aprendizagem, mas sim perceber mais claramente que tipo de atitudes os professores modificaram e que reflexão realizaram acerca do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a partir das experiências na EaD.

No item “a” foram citadas mudanças na gestão e abordagem dos conteúdos, na forma de organização e condução das aulas. Foram citadas, ainda, a inclusão de recursos audiovisuais e de objetos de aprendizagem, a melhoria da expressão corporal e a elaboração de materiais de apoio. Alguns depoimentos servem como exemplo: “A organização dos processos de ensino na EaD ajuda a organizar, de maneira diferenciada, os conteúdos e as aulas presenciais”; “A modalidade EaD exigiu um nível de organização, em termos de sequência e gestão do conteúdo, que trouxe para o presencial”.

Quanto às ações de mediação pedagógica (item “b”), foram citados aspectos referentes ao incentivo à maior participação dos estudantes; à troca de experiências e atividades em grupo; à ampliação da atenção aos alunos com mais consideração às suas realidades; à mudança na visão do papel do professor e dos estudantes; e à preocupação maior com a interação e linguagem utilizada em sala de aula.

Os seguintes depoimentos são ilustrativos, nesse sentido:

As minhas aulas na presencial se tornaram mais dinâmicas com a inclusão de uma outra forma de pensamento que não a de um professor ‘dono do conhecimento’, mas um intermediador e facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

(...) maior atenção e compartilhamento de informações com os alunos.

Buscar sempre estimular os alunos a falarem de suas dificuldades de aprendizado.

Passei a observar melhor e a respeitar a realidade de cada estudante.

Estou fazendo aulas menos expositivas e com maior participação do alunos.

(...) privilegiando atividades em grupo para troca de experiências.

Maior atenção às diversas formas de aprender dos alunos e, conseqüentemente, buscar trazer diferentes formas de trabalhar os conteúdos em face dessa diversidade.

Identificar que os professores desenvolveram maior preocupação com a interação com os estudantes é muito positivo, à medida que, segundo Tardif (2014, p. 118),

ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Se, em relação à abordagem das TIC na modalidade presencial, o foco estava mais no uso instrumental destas como *ferramentas do professor*, na dimensão “outros aspectos didático-pedagógicos” se destacam as atitudes que demonstram preocupação com a comunicação e a interação com os estudantes.

## 5. CONCLUSÃO

As respostas dos professores indicam que as novas experiências de docência e formação contribuíram para com o desenvolvimento profissional, à medida que os docentes relatam algumas mudanças em suas práticas, questionam e identificam aspectos que merecem reflexão.

Contrariando às pesquisas que indicavam que, ao final da carreira, os docentes punham-se em desinvestimento (HUBERMAN, 1995), nossa investigação aponta que mesmo os professores com mais de 20 anos de carreira continuam dispostos a enfrentar novos desafios e aprendizados, como a atuação na docência virtual e o desenvolvimento de novas atitudes na educação presencial.

Foi possível perceber que as experiências na EaD têm interferido na forma com que os professores desenvolvem a docência na educação presencial. Nesse sentido, verificamos que as novas ações mais desenvolvidas pelos professores se referem à inclusão das TIC como ferramentas de ensino, assim como ao desenvolvimento de novas preocupações e atitudes relativas à mediação pedagógica.

As práticas desenvolvidas na EaD possibilitaram aos professores, ainda, novas reflexões sobre o processo de avaliação, as quais têm sido aproveitadas também para a educação presencial. Diferente do que as pesquisas costumam apontar, de que os processos avaliativos na EaD são reproduções da educação presencial, nossa pesquisa levanta um indicativo de que é a experiência na EaD que pode também estar influenciando mudanças na docência presencial. De qualquer forma, são apenas

indicações iniciais, mas que apontam para a necessidade de aprofundamento do tema, especialmente no que se refere aos novos saberes pedagógicos dos professores quanto à avaliação da aprendizagem.

Devido ao grande número de respondentes ao questionário proposto, pressupõe-se que os professores desejam expressar suas opiniões e percepções. Considerando, ainda, que a maior parte dos professores possui um tempo considerável de experiência na EaD e que expressaram ter realizado mudanças em sua prática docente na modalidade presencial a partir desta experiência, acreditamos que novas análises sobre os seus saberes e experiências merecem ser desenvolvidas, de forma a contribuir para com a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos docentes.

## REFERÊNCIAS

CERNY, R. Z. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80454>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

\_\_\_\_\_; LAPA, A. B. Certezas e Sentidos da Docência na EaD. In: ALONSO, K. M.; ROCHA, S. A. (Orgs.). **Políticas públicas, tecnologias e docência: educação a distância e a formação do professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. Versão eletrônica (epub).

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Tutoria virtual como ampliação da docência. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 11., Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UniRede, 2014. Disponível em: <<http://www.aunired.org.br/anais/arquivos/ESUD-2014.iso>>. Acesso em 15 fev. 2018.

CONOLE, G. O Uso da Tecnologia em Educação a Distância. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. **Educação a Distância Online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

CORRÊA, A. G.; MILL, D. Análise da percepção do docente virtual no ensino de música pela educação a distância. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 4, p. 425-436, out.-dez., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3033/303347027010.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B. D. da. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013.

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

FORTE, V. de C. Professores que atuam na educação a distância: qual a natureza da sua formação docente e a relação desta com o seu desenvolvimento profissional?. **Didática**

- e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores.** ENDIPE - livro 2. Fortaleza: UECE, 2014.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.
- MANTOVANI, A. M. A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico digital: práticas e possibilidades pedagógicas. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola.** ENDIPE - livro 1. Fortaleza: UECE, 2014.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação.** N. 8, 2009b, pp. 7-22. Disponível em: <[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo\\_Desenv\\_Profissional.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica.** Campinas: Papirus, 2015.
- MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- \_\_\_\_\_. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, D.; MACIEL, C. **Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo.** Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- MILL, D.; BATISTA, V. L. L. Estratégias de organização dos estudos na educação virtual pela visão dos estudantes. In: MILL, D.; MACIEL, C. **Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo.** Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTOS, E. Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. In: MILL, D.; MACIEL, C. **Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo.** Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- SILVA, K. F. da; PEDROSA, J. G. Modelos de tutoria para educação a distância de nível superior. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 3., São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos, UFSCar, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1950>>. Acesso em: 8 maio 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WILL, D. E. Monteiro et al. Avaliação da aprendizagem na educação a distância: reflexões a partir da experiência da Unisul Virtual. In: SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Loyola, 2006.