

Experiências de Professores que Atuam em Disciplinas a Distância em Cursos Presenciais de Graduação em Universidade Privada

Experiences by Professors Teaching Distance Courses in On-Site Undergraduate Programs at a Private University

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1130

Juliano Correa da Silva*¹
Vera Lucia Felicetti¹
Denise Macedo Ziliotto¹

¹Universidade La Salle. Av. Victor Barreto, 2288, Centro. Canoas, RS.
*julrs.correa@gmail.com

Resumo

A portaria do MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), faculta que até 40% da carga horária de cursos presenciais possa ser oferecida na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Diante desta ampliação e das mudanças que são advindas desta possível nova configuração, foi desenvolvida uma pesquisa com professores que atuam em cursos presenciais e que passaram a ministrar disciplinas também na EaD, com objetivo de analisar sua experiência diante da inserção nesta modalidade. A investigação, de abordagem qualitativa exploratória, teve como procedimento técnico um estudo de caso em uma instituição universitária privada, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários respondidos por professores, posteriormente submetidos à análise textual discursiva. Os resultados evidenciaram que o ingresso nesta oferta educativa ocorreu mediante convite das coordenações de curso ou da seleção institucional que valorizou experiência prévia neste ambiente. A flexibilidade de tempo e de espaço propiciada pela EaD são apontadas como fatores qualificadores pelos professores, que apontam também dificuldades como a participação efetiva dos alunos e o acúmulo de tarefas neste contexto.

Palavras-chave: Ensino online. Ensino superior. Formação docente.



Recebido 21/02/2021
Aceito 12/02/2021
Publicado 15/02/2021

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: DA SILVA, J. C.; FELICETTI, V. L.; ZILIOOTTO, D. M. Experiências de Professores que Atuam em Disciplinas a Distância em Cursos Presenciais de Graduação em Universidade Privada. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1130, 2021. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1130>

Experiences by Professors Teaching Distance Courses in On-Site Undergraduate Programs at a Private University

Abstract

The decree by the Ministry of Education nº 2.117, on December 06, 2019 (BRASIL, 2019), provides that up to 40% of the credit hours of on-site programs can be offered in the Distance Education (DE) modality. Given this expansion and the changes that result from this new potential structure, a study was carried out with professors who teach in on-site programs and began to teach DE courses as well, with the goal of analyzing their experience in this modality. This investigation, with an exploratory qualitative approach, used the technical procedures of a case study in a private university, with professors answering questionnaires for data collection, which were later submitted to discourse textual analysis. The results showed that this educational option was included by invitation of program chairs or by an institutional selection that valued prior experiences in this environment. The professors indicated flexibility of time and space in DE as positive factors, while also stating difficulties such as active student participation and the accumulation of tasks in this context.

Keywords: *Distance education. Higher education. Teaching training.*

1. Introdução

De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 5.622/2005, a Educação a Distância é caracterizada como uma modalidade de educação onde ocorre a mediação didático-pedagógica nos procedimentos de ensino e aprendizagem mediante o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, com professores e alunos produzindo atividades educativas em diversos locais ou tempos (BRASIL, 2005).

O aumento crescente da modalidade EaD na formação universitária no Brasil é evidente. De acordo com o Censo Nacional do Educação Superior de 2018 (INEP, 2019) o número de matrículas na modalidade a distância atingiu mais de 2 milhões de alunos, representando uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação. Em contraponto, as matrículas em cursos de graduação presencial diminuíram 2,1% entre 2017 e 2018, sendo que, na modalidade a distância, houve uma variação positiva de 17,0% no mesmo período. Num período de dez anos – entre 2008 e 2018 –, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9%, evidenciando o crescimento exponencial da EaD. Contudo, é importante assinalar que ainda 90% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial.

Outras evidências conformam este contexto: mais de 50% das matrículas de cursos tecnológicos são ministradas a distância (esse percentual era 23,6% em 2008) e, pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%). Os dados revelam ainda que os alunos matriculados em cursos de bacharelado predominam na modalidade presencial, enquanto os cursos de licenciatura nos cursos a distância (INEP, 2019).

Silva, Falcão e Torres (2014) assinalam que a EaD provoca mudanças nos modelos e concepções dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, os participantes envolvidos neles envolvidos têm seus espaços de atuação modificados. Alunos e professores são convocados a ocuparem posições diferentes

daquelas habitualmente desempenhadas no ensino presencial. Essa reconfiguração também incide nas IES que precisa enfrentar questões relativas à concomitância de modalidades de ensino e à convergência dos propósitos educativos da EaD nesses espaços diferenciados de construção do conhecimento. Considerando os desafios apresentados aos professores, destaca-se a reflexão sobre suas concepções pedagógicas e o estabelecimento de novos contornos para a relação com os alunos, pois é constituída a partir de elementos diferentes da modalidade presencial.

Reconhecendo a importância de investigar e compreender dimensões desta experiência, foi desenvolvida pesquisa para responder ao problema identificado: “Quais são as experiências de professores que ministram disciplinas a distância, em cursos presenciais, no ensino privado?”. O percurso investigativo de característica qualitativa e exploratória foi realizado em instituição de Educação Superior comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre, tendo como participantes professores que ministravam disciplinas a distância em cursos de graduação. A contribuição pretendida remete à importância da qualificação desta modalidade de aprendizagem em estudo, especialmente diante da construção de novos saberes acerca da prática docente neste contexto.

Importante mencionar que a produção científica acerca da modalidade EaD tende a centrar-se na análise de experiências relativas a cursos de graduação em específico – como em Kühn et al (2013), Cornachione Jr et al (2007) que referem-se à graduações na área de Gestão e Paulin e Miskulin (2015) que examinam práticas em Matemática – ou analisam o ensino a distância como em Scherer e Brito (2014) e Pimenta e Lopes (2014). São extremamente restritos os estudos de disciplinas semipresenciais, como realizado por Peixoto, Peixoto e Alves (2012), mas que incidiu somente nos cursos da área da saúde, o que aponta a relevância da presente investigação. Os estudos de âmbito institucional identificados remetem-se à esfera pública, que não coincide com o escopo desta investigação (SILVA, MACIEL e ALONSO, 2017; CASTRO e DAMIANI, 2011).

2. A modalidade EaD e suas normatizações

A EaD embora seja uma modalidade de ensino bastante discutida no contexto atual, tem as suas origens no século XVII, através do uso de impressos para a educação a distância conforme Silva (2015), caracterizados pelo ensino por correspondência. Um marco mundial é a inauguração, em 1969, da *Open University* em Londres, constituindo como referência mundial em EaD e contribuindo para sua disseminação (JUNQUEIRA, 2018).

No Brasil, a EaD é reconhecida legalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que o seu art. 80 que trata da EAD é regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005, com alterações do decreto nº 6.303/2007, o qual permite que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) credencie cursos de graduação superior tanto tecnológica, como de bacharelado, integralmente realizados na modalidade a distância (BRASIL, 1996, 2005, 2007).

De acordo com o art. 1º da portaria do MEC nº 4.059/2004 é facultado às Instituições de Educação Superior incluir na organização pedagógica e curricular dos seus cursos superiores reconhecidos, a disponibilidade de disciplinas que usem da modalidade semipresencial através da utilização de tecnologias de comunicação. O parágrafo 2º determina que poderão ser oferecidas aos alunos as disciplinas na modalidade semipresencial, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % da carga horária total do curso (BRASIL, 2004).

É importante salientar que o decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), em art. 1º, parágrafo 1º, prevê que a Educação a Distância seja estruturada por um método, gestão e avaliação especiais, para as quais devem estar programados obrigatoriamente momentos presenciais para a avaliação dos discentes, para a realização de estágios obrigatórios, se previstos na legislação em vigor, para a defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e para atividades ligadas ao laboratório de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Em normativa mais recente, a portaria do MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação de instituições de educação superior institui no Art. 2º que a modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular pode ser ofertada até o limite de 40% da carga horária total dos cursos presenciais, exceto Medicina.

Diante das normativas legais apresentadas, verifica-se, ao longo das últimas duas décadas, um avanço significativo dos dispositivos jurídicos que possibilitam a ampliação da oferta da modalidade EaD. Contudo, não se trata da transposição de processos de aprendizagem do presencial para a distância: há implicações importantes a serem observadas, especialmente aquelas que explicitam as características singulares deste contexto pedagógico.

Quadro 1: Normatizações EaD

Documentos	Escopo
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Portaria do MEC nº 4.059/2004	Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais.
Decreto nº 5.622/2005	Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 6.303/2007	Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria do MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

Fonte: elaborado pelos autores

3. Especificidades da modalidade EaD

O decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) indica, no art. 4º, que a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.

Essa mediação implica o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), que são instrumentos fundamentais para a viabilização da interação na Educação a Distância de modo a superar a barreira da separação física e geográfica existente entre o professor e os alunos, que necessitam ter o domínio das tecnologias. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) surge então como um espaço tecnológico para suprir esta contingência, tratando-se conforme Silva (2015) de ambiente online que permite a interação entre o professor e os seus alunos a distância dentro de uma sala de aula online. Para Flores (2018), com o AVA, o professor passa a ter um espaço online para mediar as atividades educacionais e ao mesmo tempo os alunos encontram um ambiente propício para desenvolverem a sua aprendizagem acessando uma grande quantidade de materiais disponibilizados pelo professor.

Em relação às potencialidades evidenciadas pela modalidade EaD, Martins e Zerbini (2016) entendem que o sistemático acesso ao AVA e a constante troca de mensagens entre alunos e tutores potencializam a ocorrência de aprendizagem, possibilitando que os alunos obtenham melhores médias finais nas disciplinas. Os pesquisadores salientam este resultado, pois os alunos de cursos presenciais que realizam apenas algumas disciplinas a distância, possivelmente, utilizariam pouco ou teriam dificuldades para se adaptar aos recursos da web. Contudo, diante dos dispositivos do planejamento instrucional - organização, desenho e leiaute do AVA, disponibilização e sequência dos conteúdos, objetivos educacionais e exercícios propostos - e das interações interpessoais (trocas relativas ao entendimento dos conteúdos, solução de dúvidas, ajuda recíproca entre pares, entre outros) contribuíram para a aprendizagem bem-sucedida.

Em relação à qualificação pedagógica dos professores para atuarem nesta modalidade de aprendizagem, Rodrigues e Capellini (2012) enfatizam que é importante que a equipe atue junto aos alunos e receba formação adequada, para que não transponha as metodologias de um curso presencial - seja na transmissão do conteúdo ou na avaliação - assim, impedindo que a EaD se configure num contexto de realização de tarefas e num repositório de informações online.

4. Método

A pesquisa, de cunho qualitativo, conforme Yin (2016), é um procedimento não linear que objetiva coletar, integrar e expor dados de variadas fontes de evidência, sem o uso de processos estatísticos. Em relação ao objetivo da pesquisa, esta se classificou como exploratória na medida em que de acordo com Gil (2017), buscou-se uma maior familiaridade com o problema de estudo, cujo objeto encontra-se em constituição pelo caráter ainda recente de sua implementação.

Como estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, como método empírico, conforme proposto por Yin (2015), contemplando uma lógica de planejamento integrado à coleta e a análise de dados. O contexto da pesquisa ocorreu em uma instituição de Educação Superior comunitária da região metropolitana de Porto Alegre (RS), tendo como participantes 25 professores que atuam em disciplinas de cursos cuja carga horária era oferecida parcialmente ou totalmente a distância no percentual de 20%, obtendo-se um percentual de participação de 64,1% do total de docentes atuantes nesta modalidade na instituição. Todos os professores que atuavam nesta modalidade foram convidados, e aqueles que concordaram em participar e retornaram à pesquisa constituíram portanto a presente amostra. Considerando-se que, segundo Marconi e Lakatos (2003), a média de respostas recebidas através de questionários remetidos por e-mail para participantes de um público-alvo atingem em torno de 25% de devolução, constatou-se que se obteve um percentual superior ao definido pelos autores de modo que se pôde encerrar a coleta de dados.

A seguir, os dados foram organizados e analisados, a partir de análise textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2016), estabelecendo um processo qualitativo e sistemático de elaboração da interpretação de dados, fazendo com que novos entendimentos surgissem de uma sequência de três elementos: unitarização, categorização e o metatexto, somados à interpretação e à teorização destes. A primeira etapa de análise se deu pela unitarização dos dados pelo recorte dos elementos, criando-se unidades de análise das partes essenciais de cada resposta, seguida de segunda etapa definida como categorização, onde os dados foram separados por categorias analíticas a partir dos elementos comuns. Nesta etapa, as categorias analíticas foram definidas como: Formação Acadêmica, Inserção docente e Exercício da atividade na EaD. Como terceira etapa ocorreu a interpretação das categorias, ocasião na qual os professores foram intitulados como respondentes pela letra R seguida de um número que identifica sua participação na pesquisa. Observe-se que a numeração de cada abreviatura R nem sempre foi sequencial, tendo em vista que inicialmente referiram-se à totalidade dos docentes, havendo posteriormente a redução dos participantes àqueles que responderam à pesquisa em análise.

5. Apresentação e análise dos resultados

O contexto da pesquisa remete à IES comunitária situada na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, onde 20% da carga horária de alguns cursos é ministrada, no formato de disciplinas disponibilizadas aos alunos totalmente ou parcialmente a distância. A infraestrutura para apoio às atividades na modalidade semipresencial via EaD, conta com um setor de próprio, constituído de uma coordenação e profissionais de suporte. Existe ainda uma equipe didático-pedagógica responsável, em conformidade com os princípios da Instituição de Ensino e com as necessidades dos alunos desta modalidade. Para atuar em disciplinas ofertadas, o professor precisa participar de um curso de capacitação docente em EaD disponibilizado pela instituição.

A avaliação do aluno é realizada sob o peso de 60% para as atividades presenciais que contemplam uma prova e exercícios e de 40% sobre as atividades virtuais, e as ações pedagógicas compõem atividades como leituras críticas, fóruns de discussão, bate-papos e trabalhos individuais e em grupo.

Para a interpretação dos dados obtidos na pesquisa, estabeleceu-se um metatexto que, segundo Moraes e Galiazzi (2011), representa a concretização de uma análise textual discursiva e são onde as intuições alcançadas são formalizadas no modo de linguagem e em profundidade e detalhes. O metatexto foi realizado em duas partes: a primeira remete à compreensão dos dados sociodemográficos que envolvem os professores, e a segunda parte dedica-se ao entendimento dos dados específicos que envolvem a realidade dos professores, buscando responder ao próprio problema de pesquisa.

6. Caracterização dos participantes

Apresenta-se a seguir o perfil sociodemográfico dos participantes. São homens 48% dos docentes, e mulheres 52%, o que não reflete os indicadores do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), onde 45,5% são professoras, configurando maioria de professores nas instituições brasileiras. Neste sentido, reconhece-se a importância da redução das desigualdade nas etapas de ensino, pois na educação básica o percentual de docentes mulheres é de 80%, o que alcança composição muito diferente no ensino superior.

Em relação à faixa etária dos professores, é majoritário o grupo que possui entre 31 e 50 anos (84%), sendo que 16% possuem de 51 a 60 anos. Este dado relaciona-se com o tempo de atuação no ensino superior, pois 52% dos participantes possuem de 11 a 20 anos de experiência na docência, como demonstra o gráfico abaixo:

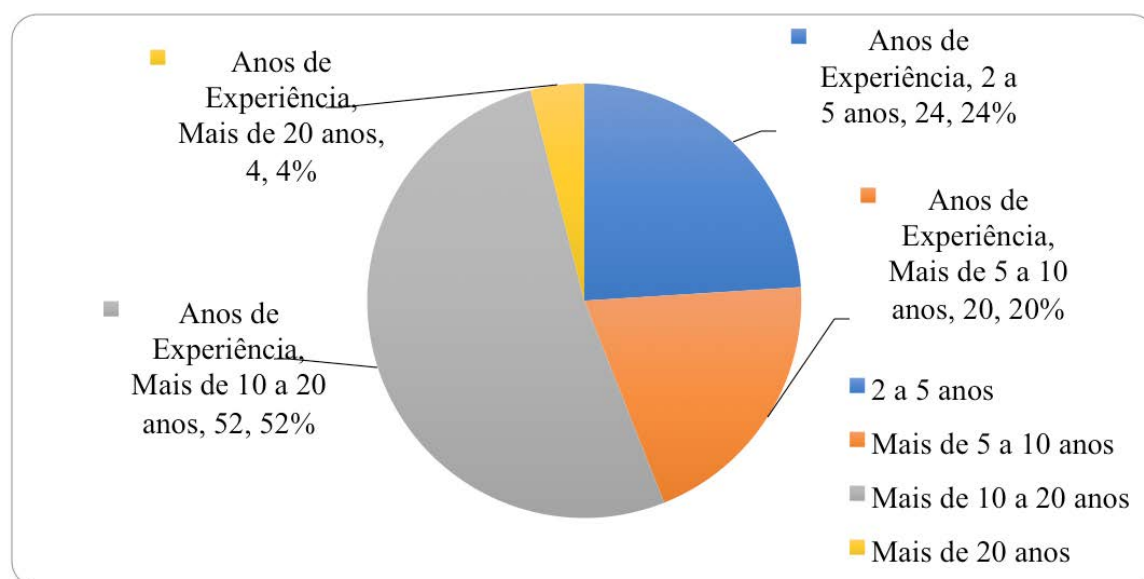


Gráfico 1: Tempo de atuação dos docentes

Em relação à titulação, os professores os mestres prevaleceram apresentando um percentual de 48%, e 16% são doutorandos, destacando-se a inexistência de professores somente com especialização, como explicita o gráfico abaixo:

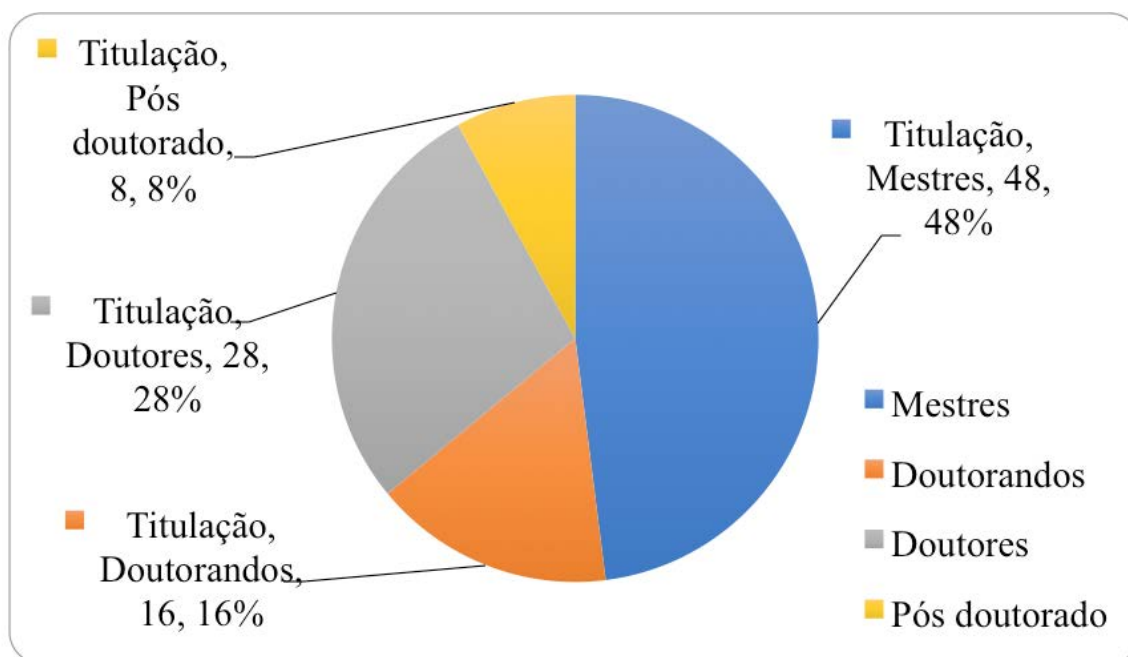


Gráfico 2: Titulação

Em comparativo aos dados nacionais (INEP, 2019), onde 35,2% dos docentes possuem mestrado e 52,3% doutorado e 12,5% especialização nos cursos presenciais do ensino superior, percebe-se a diferença da prevalência de mestres no escopo da pesquisa, o que se aproxima dos índices relativos ao ensino a distância, onde predominam os professores com mestrado 46,5%, e ainda um índice importante de graduados ou especialistas (10%). Na instituição em estudo, destaca-se positivamente a presença de pós-doutores e não identificação de profissionais com titulação de especialistas.

7. Formação acadêmica e a EaD

Na primeira categoria analítica foi possível identificar se houve um percurso de capacitação para os docentes atuarem na EaD. Dos 25 professores indagados sobre seu percurso acadêmico, somente um respondeu que teve formação, remetida à *"apenas uma disciplina de educação a distância"*, sugerindo o entendimento da oferta como insuficiente. Os respondentes R7, R9, R14, R15, R29, R32, R33 e R39, que afirmaram não terem tido tal formação e/ou preparo, acrescentando como motivo para esta ausência para o exercício da docência na Educação a Distância o fato de esta modalidade não existir na época da formação inicial deles como modalidade de ensino. O respondente R37 assinalou ainda o fato de ter se graduado num bacharelado, enquanto o respondente R37 trouxe como motivo o fato de que época de sua graduação, não tinha ainda interesse de vir a ser docente. Assim, evidencia-se a ausência de um efetivo preparo na formação acadêmica dos professores para exercerem a docência a distância.

A ocorrência da formação continuada em EaD oferecida pela instituição de ensino se fez presente nas respostas de 23 dos 25 professores pesquisados, o que evidencia terem havido capacitações. Entretanto, as respostas identificaram necessidades de melhoria, tendo em vista que as respostas apontaram para uma capacitação superficial, com pouca participação devido à realização em períodos de finais de ano:

Me ofereceram um curso de duas etapas (dois semestres) na instituição, de ensino de Moodle. Iniciei o curso de Moodle só com a formação anterior que tinha e depois fiz o curso. A primeira etapa foi mais produtiva que a segunda. Considero que a data de fim do ano não é apropriada para o curso, quase todos os professores iam deixando, pois não podiam participar das atividades solicitadas ou a participação foi mínima. Os dias dos chats do curso tinham pouca participação e o dia da videoconferência não funcionou bem. Os demais instrumentos foram bons e o curso traz elementos que ajudam para o processo educativo do EaD. R6

Percebe-se pela menção do participante que a formação continuada para apropriação dos recursos tecnológicos para a educação online foi realizada através da própria EaD através de *chats* e videoconferências, conforme proposto por Oliveira (2017). Por iniciativa do próprio professor, 13 dos 25 pesquisados realizaram formações continuadas fora da instituição de ensino, contabilizando 48% dos docentes.

Freitas e Fraco (2014) analisam que as experiências em cursos a distância, saberes acumulados na vida escolar, saberes profissionais e disciplinares adquiridos na universidade e saberes experienciais constituídos na relação presencial professor-aluno estabelecem as práticas docentes e se ampliam nas formações institucionais. Mesmo docentes que já exercem o magistério há tempo significativo, ao iniciarem seu trabalho em cursos a distância, enfrentam o novo, experienciando o estranhamento do que já consideravam dominar.

8. Inserção na docência da EaD

A segunda categoria analítica objetivou interpretar a forma de ingresso na EaD da instituição de ensino. Os respondentes R28, R33, R34, R41 e R43 afirmaram que começaram a ministrar aulas nesta modalidade através de convites das coordenações de cursos e os respondentes R1 e R38 alegaram que o ingresso para ministrarem disciplinas via EaD se deu via distribuição de carga horária pela coordenação do curso no qual atuavam. R22 informou que seu ingresso na se deu através de distribuição padrão feita pela Instituição de Ensino, somada a sua curiosidade pessoal e profissional com relação à EaD.

Nesta mesma linha, destacou-se a resposta da respondente R29, ao declarar que *“Já ministrava a disciplina presencialmente e sempre quis experimentar o EaD. Quando surgiu a vaga por demissão de professora, eu assumi uma turma. Fui muito incentivada por uma professora de outro curso que já ministrava uma disciplina na EaD. A nova modalidade foi atrativa para esta docente, o que também se evidencia em R37:*

A partir da realização de um curso de formação docente oferecida pela universidade, fui convidada pelo meu coordenador de curso a ministrar uma disciplina do curso durante a licença maternidade da professora titular da disciplina (Inteligência Artificial I). Em paralelo com isso, fui convidada a ajudar na equipe de EaD da (Nome da Instituição de Ensino) Virtual que estava se consolidando. Tive então oportunidade de aprofundar meus estudos na área de EaD e iniciar a pesquisar sobre aspectos metodológicos e sobre formação de professores para EaD.

O relato demonstra que a instituição ensejou o ingresso dos professores como menciona R15: *“Foi por estimulação da Instituição, ao disponibilizar os cursos de habilitação. Fiz, me credenciei e passei a atuar nesta modalidade desde o primeiro semestre que a instituição a adotou”*. R32 também descreve sua inserção neste sentido

Eu já trabalhava na Instituição de Ensino com disciplinas presenciais. A coordenadora do curso me perguntou se eu achava que a disciplina de Fundamentos de Inglês - que é o Inglês Instrumental, apenas para leitura - poderia ser ensinada a distância. No mesmo momento, disse que 'Sim, com certeza', pois tinha todas as características para se encaixar como EaD. Então, me convidaram para fazer o curso de formação de professores para ensinar em EaD e, logo, comecei a ministrar uma turma em EaD aos sábados pela manhã.

Portanto, verifica-se a confluência de interesses institucionais para desenvolvimento desta modalidade de ensino com a possibilidade de ampliar a atuação profissional pelos docentes, compondo potencialidades de carga horária e opções de alocação.

A participação dos professores na formação continuada a partir de curso de capacitação de 60 horas, preparatório para a habilitação em disciplinas a distância, apareceu como um dos principais requisitos para o recebimento de convites para o ingresso do professor na modalidade de educação semipresencial da instituição de ensino, conforme identificado pelos respondentes R14, R32, R35, R36 e R42. A experiência em EaD em outras instituições de ensino também potencializaram a seleção dos docentes na medida em que, segundo os respondentes R6 e R18, as suas experiências em cursos de IES contribuíram para as suas contratações, mesmo que fosse igualmente exigida sua participação posterior no curso de formação da instituição.

Com base nos 12 relatos de professores que não realizaram capacitações externas, o que corresponde a 48% dos respondentes, pode-se conjecturar que quase a metade dos docentes tem somente a formação oferecida pela instituição. Os demais 52% somam a formação continuada com outras modalidades de capacitação, inclusive com cursos em outras IES. No entanto, convém salientar que, de acordo com Tardif (2010), os saberes docentes podem não provir somente da formação inicial ou mesmo da formação continuada, ainda que através de capacitações fornecidas pela própria Instituição de Ensino, mas também de outras fontes como a família, como o uso de programas, a leitura de livros didáticos e também da própria prática do professor em sala de aula.

9. O exercício da atividade na EaD

A terceira e última categoria analítica estabelecida procura compreender os desafios vivenciados pelos professores em sua atuação na modalidade EaD. Em relação às facilidades destacaram-se a flexibilidade de local e de tempo, minimizando a necessidade de deslocamento dos docentes para a instituição de ensino, identificada por nove respondentes (R7, R15, R28, R32, R33, R35, R39, R42 e R43). R33 explicita esta argumentação enfatizando que a EaD *"proporciona recursos virtuais para o ensino e a aprendizagem, e a possibilidade de ministrar as aulas de qualquer lugar"*.

Esta facilidade gerada pela flexibilidade da EaD não se limita ao exercício da docência, mas também para na atuação do aluno que pode organizar seu tempo e no seu espaço a sua participação nas tarefas propostas. R2 entende que a modalidade propicia facilidade para o aluno, e R18 que esclareceu que a EaD transformou *"os alunos em pessoas com mais autonomia e iniciativa para realizarem as suas próprias pesquisas com base em menores recursos transpassados pelo professor"*. Neste âmbito, Rodrigues e Capellini (2012) argumentam que é importante que os professores também atuem ajudando os alunos a administrarem seu o tempo, para que se configure uma comunidade virtual onde todos tenham participação ativa. *"O momento é de transformação na educação, e trabalhar com as tecnologias e com as novas propostas de ensino-aprendizagem contribui para a criação de um novo momento, rompendo com metodologias tradicionais e instrucionistas"* (p. 325).

R41 salienta que esta modalidade permite *“poder diversificar os materiais e ter alunos extremamente comprometidos e que buscam informações”*. A ampliação da participação dos alunos ainda foi identificada por R42, ao mencionar que *“o aluno em geral não tem receio de perguntar durante a aula (chat), pois os colegas só estão vendo sua foto”*. Em relação às tecnologias, os respondentes R6, R20 e R34 declararam que, a partir do AVA, a EaD criou facilidades para ministrarem aulas com praticidade quanto aos aspectos didáticos, facultando para que o professor construa o conhecimento de forma mais rápida, interagindo ao mesmo tempo com vários alunos através de fóruns e mensagens. Os respondentes R20, R38 e R41 identificaram que a facilidade se refletiu mediante a disponibilização e a diversificação dos materiais didáticos, podendo utilizar filmes, documentários e entrevistas no ambiente representado pelo AVA.

Por outro lado, em relação às dificuldades vivenciadas na EaD, são apontadas as turmas compostas por muitos alunos, dificultando o uso produtivo de recursos tecnológicos como os chats. R39 menciona a *“Dificuldade de compreensão dos textos por parte dos alunos, falta de autonomia dos alunos, turmas muito grandes, dificultando a realização dos chats”*. Ainda no que se refere aos chats, o respondente R9 relatou como dificuldade a necessidade de *“Uma maior participação nos chats de debates. Nem sempre tenho a certeza se há participação ou se apenas o computador está acessando o ambiente”*. O fato de existirem turmas com elevado número de alunos sobrecarrega o docente nas sessões de chats, tendo uma maior dificuldade para responder a uma série crescente e sobreposta de perguntas, muitas vezes simultâneas e distintas de diversos alunos.

Outro fator reconhecido pelos respondentes foi quanto ao volume de atividades atribuídas aos docentes, onde o respondente R29 enfatiza que *“Há muito feedback para ser dado aos alunos, aumentando o trabalho do professor”* e R37 concorda ao declarar que *“Também tenho dificuldade para conseguir dar o feedback no tempo que gostaria, pois sempre acho que demoro mais do que seria o ideal para corrigir as atividades e mediar o fórum”*.

Para R20, a dificuldade se traduziu na *“necessidade de estar sempre disponível, haja vista o aluno entender que, por ser EaD, mesmo que seja feriado ou final de semana, o professor tem que estar à disposição. Outra questão problemática é o pouco contato direto (uma hora de chat por semana)”*. Nesta direção, também são aplicáveis os princípios da gestão da classe definidos por Gauthier et al. (2013), cabendo ao professor acordar combinações para interação virtual com seus alunos, pois, ser professor não significa estar à disposição dos alunos ininterruptamente, existindo uma carga horária semanal e contratual para isto.

Neste sentido, Silva, Falcão e Torres (2014) pontuam que essas experiências convocam as IES a pensar meios de os professores vivenciarem de outras maneiras dos processos de ensino, em consonância com as concepções de educação postuladas pelas instituições e pelos processos de formação ofertados aos docentes. No entanto, esse movimento nem sempre é passível de realização, pois há entraves de cunho organizacional que precisam ser considerados e enfrentados para a qualificação da EaD, como os prazos com que se estabelecem os processos de oferta educativa e a instauração de processos singulares deste escopo, não como transposição do presencial. Neste sentido, o caráter mais recente e em expansão do EaD sugere a avaliação e a qualificação sistemática das práticas e dos procedimentos pedagógicos atinentes.

A falta de comprometimento e de responsabilidade de alguns alunos também foi citada como elemento dificultador do exercício da atribuição de professor online pelos respondentes R2, R36 e R43, sendo que o respondente R36 acrescentou que esta dificuldade é comum, não se restringindo à EaD, mas também nas disciplinas presenciais, o que se entendeu como procedente, pois a educação presencial tem semelhante problema. Segundo R43: *As dificuldades dos alunos de entender que a distância não significa ser a distância do professor e do estudo*, tendo sua posição endossada pelo respondente R15 que definiu como dificuldade:

É a conscientização do aluno na necessidade de sua autodisciplina para o processo de ensino e aprendizagem. Seria importante mais divulgação e orientação por parte da Instituição aos alunos que optam por esta modalidade, especialmente no que diz respeito à participação do aluno e seus compromissos.

Neste sentido, identifica-se a pertinência da constituição paulatina de novos modos de ser/fazer também pelo discente, que ao experimentar outras mediações de aprendizado - em sua relação com o conhecimento, com o professor, com o tutor e os colegas - pode instituir seu protagonismo na formação universitária na EAD.

10. Considerações finais

A EaD, como modalidade de ensino, enseja uma nova configuração docente, presente na oferta de cursos semipresenciais e graduações totalmente realizadas na perspectiva online. Em que pese a importância da EaD e ao seu reconhecimento legal como modalidade de ensino na educação superior, constata-se pelos relatos dos participantes que não receberam conhecimentos em suas formações acadêmicas para atuarem nesta modalidade, mas receberam capacitações institucionais formais e sistemáticas para sua inserção neste âmbito.

Em relação à inserção na EaD evidenciou-se a predominância de um modelo de gestão onde os professores são convidados pelas coordenações de curso para ministrarem disciplinas na EaD, ou diante de processos seletivos para ingresso onde a experiência em outras instituições é valorada.

Verificou-se ainda que a flexibilidade foi a maior facilidade apontada pelos professores no exercício de suas atividades, visto que permite uma administração individual do tempo, sem gerar a necessidade de deslocamento e valendo-se da utilização das tecnologias. Tal flexibilidade também é reconhecida nos alunos, permitindo com que tenham a sua autonomia ampliada, contribuindo para o aprendizado. Neste cenário, o AVA destaca-se como o principal recurso tecnológico na medida em que permite a aprendizagem a distância mediante uma íntima interação entre o professor e os seus alunos. O material didático na EaD, por ser disponibilizado de forma variada, facilita o aprendizado e os diferentes processos de aprendizagem dos discentes.

No que se refere às dificuldades, os professores indicam que as turmas são grandes, dificultando uma atenção mais individualizada, identificando também a complexidade da concessão de *feedbacks*, visto que a quantidade de atividades avaliativas tende a ser maior, assim como a quantidade de alunos. Diante das colocações dos participantes, identificam-se questões relacionadas à sua condição como trabalhadores/educadores, à condição dos estudantes e às especificidades da modalidade EaD. Tais elementos sugerem possíveis mudanças e melhorias que podem incidir para o aprimoramento da oferta educativa nesse âmbito.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm
- BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm

- BRASIL. **Portaria MEC Nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019 Diário Oficial da União nº 239, de 11 de dezembro de 2019 – Seção 1– pág. 131 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. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>.
- CASTRO, R. F. de; DAMIANI, M. F. Uma experiência de educação híbrida: estudo de caso em um curso de pós-graduação. **Novas tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 9, n.2, dez. 2011. Disponível em: http://guaiaica.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5850/1/UMA_EXPERIENCIA_DE_EDUCACAO_HIBRIDA.pdf.
- CORNACHIONE JR, E. B.; NOVA, S. P. de C. C.; TROMBETTA, M. R. **Educação on-line em contabilidade: propensão e aspectos curriculares**. Rev. contab. finanç., São Paulo, v. 18, n. 45, p. 9-21, dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34239>
- FLORES, A. M. **Educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Senac, 2018.
- FREITAS, M. T. M.; FRANCO, A. P. **Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância**. Educ. rev., Curitiba, n. spe4, p. 149-172, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800149
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- INEP (2019). Ministério da Educação. **Censo Nacional da Educação Superior**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- JUNQUEIRA, S. E. **Tutores EAD: teoria e prática**. Fortaleza: Dummar, 2018.
- KUHL, M. R. *et al.* O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Rev. Adm.**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 783-799, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-21072013000400012&script=sci_abstract&lng=pt
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 2, p. 317-328, ago. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000200014&lng=pt&nrm=iso.
- MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. **Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância**. Estud. psicol., Natal, v. 21, n. 3, p. 317-327, set. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000300317&lng=pt&nrm=iso.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- OLIVEIRA, A. de. **Educação a distância e tecnologia digital: interação, atitude e aprendizagem**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.
- PAULIN, J. F. V.; MISKULIN, R. G. G. Educação a Distância Online e Formação de Professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1084-1114, dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301084&lng=pt&nrm=iso.
- PIMENTA, A. M.; LOPES, C. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 267-289, set. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300012&lng=pt&nrm=iso.

- RODRIGUES, L. M. B. da C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382012000400006&lng=pt&nrm=iso
- SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe4, p. 53-77, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800053&lng=pt&nrm=iso
- SILVA, A. K. L. da ; FALCÃO, J. T. da R.; TORRES, C. C. Perfil socioprofissional do professor de EAD (Ensino a Distância) em Natal (RN) **Psicol. argum**;32(78):117-125, jul.-set. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-62852>
- SILVA, R. S. da. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD**: Didática e design de cursos digitais. São Paulo: Novatec, 2015.
- SILVA, M. R. C. da; MACIEL, C.; ALONSO, K. M. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 095 - 117, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/74042#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20normatiza%C3%A7%C3%A3o%20da,%2C%20considerando%2Dse%20sua%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o.>
- TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias. 2.ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- YIN, R. K. . **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.