

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AMÁLIA RANALDO CHIARADIA

**O CONCEITO DE POLIDOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: TENSÕES ENTRE O CONCEITO E O
OBJETO**

PIRACICABA

2016

AMÁLIA RANALDO CHIARADIA

**O CONCEITO DE POLIDOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: TENSÕES ENTRE O CONCEITO E O
OBJETO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área do conhecimento: Educação

Orientador:
Prof. Dr. Bruno Pucci

PIRACICABA

2016

Ficha Catalográfica

Chiaradia, Amália Ranaldo

O conceito de polidocência na formação inicial de docentes em educação a distância virtual: tensões entre o conceito e o objeto / Amália Ranaldo Chiaradia – 2016.
96 f.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba. 2016.

1. Educação a distância. 2. Licenciatura em Pedagogia virtual. 3. Polidocência. 4. Exercício da profissão do professor. 5. Tensão entre o conceito e seu objeto. 6. Dialética Negativa. I. Pucci, Bruno. II. Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba. III. Título.

AMÁLIA RANALDO CHIARADIA

**O CONCEITO DE POLIDOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: TENSÕES ENTRE O CONCEITO E O
OBJETO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área do Conhecimento: Educação

Orientador:
Prof. Dr. Bruno Pucci

Data de aprovação: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Bruno Pucci (orientador)
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Ana Carolina Kastein Barcellos
Fundação Hermínio Ometto / Uniararas

*Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem
parte da parte que sou.*

AGRADECIMENTOS

À **Profª. Dra. Mariá Aparecida Pelissari**, por despertar em mim a consciência do mundo, da profissão, do ser humano.

À **Profª. Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos**, por me apresentar a área da Educação, e a ela e ao meu amigo Vinius Furlan, por me indicarem para minha primeira iniciação científica com o professor Bruno Pucci.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Bruno Pucci**, um educador e uma pessoa excepcional, por tantos anos juntos, pela conclusão de mais essa etapa, pela paciência e pelo conhecimento compartilhado.

A todos os **professores e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep**, por todo o auxílio para a construção do meu mestrado.

À **coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep**, especialmente **Angelise** e **Elaine**, pela competência e disponibilidade em resolver todas as situações burocráticas.

À minha amada mãe, **Neiva**, por tornar esse e tantos outros sonhos possíveis.

Ao meu companheiro, **Kaique**, pela compreensão e, além das construções objetivas de nossa união, por trazer ao meu coração toda a tranquilidade que só o amor pode conceder.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática."

FREIRE (1991, p. 58).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar de maneira crítica e imanente as atividades de docência na modalidade Educação a Distância Virtual (EaD). Pelo fato de incluir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, essa modalidade demanda a formação de uma equipe de profissionais que somente com trabalho coletivo podem, técnica e pedagogicamente, elaborar e ministrar uma disciplina. Mill (2002), ao analisar essa equipe de profissionais envolvida na docência em EaD, denomina-a polidocência e caracteriza sua constituição da seguinte forma: professor conteudista, professor formador, tutores virtuais e tutores presenciais. Assim, fundamentando-se no conceito de polidocência teoricamente descrito e defendido pelo referido autor, primeiramente acompanhou-se e analisou-se a disciplina intitulada “O Exercício da Profissão do Professor: questão da cultura profissional e sua profissionalização” do curso de Licenciatura em Pedagogia virtual de uma instituição pública, parceira da Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde a elaboração do material didático-pedagógico da disciplina até seu desenvolvimento. Em seguida, mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas aos principais membros da equipe docente da disciplina (professores e tutores) e de um questionário virtual aos discentes participantes, observou-se se o conceito de polidocência se apresenta adequado ao objeto de sua representação. Para iluminar esse conceito, extraiu-se o principal referencial teórico utilizado da Dialética Negativa de Theodor Adorno, segundo a qual só por meio da tensão entre o conceito e o objeto que ele diz representar é possível observar as contradições e tecer reflexões em busca de sua veracidade. Esta dissertação é dividida em quatro momentos: elaboração do referencial teórico e a contextualização das metamorfoses da prática docente ao longo dos anos; apresentação da estrutura da UAB e do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia virtual; especificidades da disciplina acompanhada no ambiente virtual (AVA); por fim, por meio dos passos citados acima, dos dados levantados nas entrevistas com membros da polidocência e do questionário com os alunos, apresenta-se a tensão e análise das contradições entre a teoria e a prática da polidocência. Diante dos resultados apresentados, a pesquisa revela a insuficiência do conceito em representar o objeto, o qual mostra uma constelação pouco explorada de sua essência.

Palavras-chave: Educação a Distância. Licenciatura em Pedagogia virtual. Polidocência. Exercício da profissão do professor. Tensão entre conceito e seu objeto. Dialética Negativa.

ABSTRACT

This study aimed to analyze critically and immanently the teaching activities in Virtual Distance Education (DE) mode. Because include Information and Communication Technologies (ICTs) as mediators of the process of teaching and learning, this method requires the formation of a team of professionals that only with collective work can technically and pedagogically, design and deliver a course. Mill (2002), when analyzing this team of professionals involved in teaching in distance education, called it as polyteaching and features its constitution as follows: Content teacher, teacher trainer, virtual tutors and presencial tutors, as well as technical staff. Thus, taking account of the polyteaching concept theoretically described and defended by that author, was first monitored and analyzed the titled discipline "The exercise of the teaching profession: the issue of professional culture and its professionalization" of the Bachelor's Degree in Virtual Education of a public institution, a partner of the Open University of Brazil (OUB), since the presentation of the teaching-learning material of the course to their development. Then, by applying semi-structured interviews with key members of the teaching staff of the course (teachers and tutors) and a virtual questionnaire to students participating, it was observed that the concept of polyteaching appears appropriate to the object of his representation. To illuminate this concept, it was extracted the main theoretical framework of Negative Dialectics by Theodor Adorno, according to which only by the tension between the concept and the object it claims to represent is possible to observe the contradictions and weave reflections in search of his truthfulness. This dissertation is divided into four stages: preparation of the theoretical framework and the contextualization of the metamorphoses of teaching practice over the years; presentation of the OUB structure and the pedagogical project of the Virtual Education course; specifics of the discipline accompanied in the virtual environment (VLE); Finally, through the steps mentioned above, by the data collected in interviews with members of polyteaching and the questionnaire with students, it shows the tension and the analysis of the contradictions between the theory and practice of polyteaching. On the presented results, the research reveals insufficiency of the concept to represent the object, which exposes a little explored constellation of its essence.

Keywords: Distance Education. Degree in Virtual Education. Polyteaching. Teaching profession exercise. Tension between concept and its object. Negative Dialectics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Figura 1 – Página virtual da disciplina analisada	57
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Agenda da Unidade I	61
Quadro 2 – Agenda da Unidade II.....	63
Quadro 3 – Agenda da Unidade III	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CAPE	Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGAC	Coordenadoria Geral de Articulação Acadêmica
CGFO	Coordenadoria Geral de Fomento e Orçamento
CGFO	Coordenação Geral de Supervisão e Fomento
CGIE	Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância
CGIP	Coordenadoria Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos
CGPC	Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino
CGTI	Coordenadoria Geral de Política de Tecnologia da Informação
CITE	Coordenadoria de Inovações em Tecnologia na Educação
CoDAP	Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD
Conae	Conferência Nacional de Educação
CoPEA	Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem
CoRI	Coordenadoria de Relações Institucionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EPP	Disciplina pesquisada
Fatec	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
IES1	Instituição pesquisada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPLP	Projeto Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
Unip	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
A EXPLOSÃO TECNOLÓGICA, AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE E AS METAMORFOSES NA PRÁTICA DOCENTE	20
1.1 O caminho do progresso.....	23
1.2 Os rumos da Sociedade Excitada	26
1.3 O conceito na perspectiva de Theodor Adorno.....	31
1.4 A polidocência na perspectiva de Daniel Mill	34
1.5 Os desafios da prática docente na Sociedade Excitada	37
CAPÍTULO 2	
A ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE ABERTA NO BRASIL E A APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA VIRTUAL	41
2.1 O cenário nacional da Educação a Distância	42
2.1.1 O desenvolvimento da Universidade Aberta do Brasil	44
2.1.2 A parceria entre o sistema UAB e a Instituição pesquisada	48
2.2 O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância virtual e a caracterização da equipe polidocente	49
CAPÍTULO 3	
O ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA: O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES DA CULTURA PROFISSIONAL E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO 3	55
3.1 Ementa da disciplina	55
3.2 A composição da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	56
3.3 Apresentação das unidades de aprendizagem da disciplina	60
3.4 Apresentação da equipe polidocente responsável pela disciplina	66

CAPÍTULO 4

O CONCEITO DE POLIDOCÊNCIA E SUAS TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA: O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES DA CULTURA PROFISSIONAL E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	68
4.1 Conhecer e reconhecer a atividade polidocente na aplicação da disciplina	71
4.2 Iluminando o conceito de polidocência: reflexões entre a teoria e a prática....	75
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Daniel Mill (2002), ao analisar o coletivo de trabalhadores responsáveis pelas atividades da docência na modalidade educação a distância (EaD), denomina-a de polidocência, por considerar o trabalho pedagógico desse tipo de ensino e aprendizagem mais complexo que o do modelo presencial. Para o autor, na EaD virtual, particularmente nos cursos de formação inicial de docentes (graduação), pela complexidade do processo de trabalho e pelo número de alunos, é muito difícil a opção de um único profissional para realizar toda a docência. Desse modo, na EaD, normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo das disciplinas, organizar didaticamente o material e depois convertê-lo para a linguagem da mídia, aplicar a matéria aos alunos, acompanhar os alunos em seus estudos, entre outras. A polidocência parece ser a forma de organização de trabalho da docência em EaD virtual que melhor atende ao oferecimento e funcionamento dos cursos nessa modalidade. Ainda, segundo Mill (2002), a polidocência apresenta dois aspectos importantes do trabalho coletivo da docência virtual que se tensionam: a interdependência entre os membros da equipe (o trabalho colaborativo e cooperativo) e a explícita fragmentação do processo de trabalho.

Fundamentando-se no conceito de polidocência de Mill (2002), nesta pesquisa, propusemo-nos a analisar de maneira crítica e imanente as atividades de docência da disciplina intitulada “O Exercício da Profissão do Professor: questão da cultura profissional e sua profissionalização” do curso de Pedagogia a distância virtual de uma Instituição de Ensino Superior (IES1) da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para isso, analisamos desde a elaboração do material didático-pedagógico pelo professor conteudista, o acompanhamento e a aplicação da disciplina pelo professor formador até a atuação do tutor virtual, o trabalho do tutor presencial nos polos de apoio e o processo de aprendizagem do aluno nessa ação de múltiplos educadores.

O objetivo principal desta pesquisa foi observar, por meio do acompanhamento da disciplina citada e de entrevistas com membros da equipe polidocente dela, se o conceito de *polidocência*, teoricamente descrito e analisado por Mill (2002), apresenta-se adequado e pertinente ao expressar o objeto de sua representação, quando focado em seu devir histórico. Como objetivo secundário, ao mesmo tempo que visa ressaltar os momentos constelares constitutivos do referido conceito, esta pesquisa se propôs ao olhar para o particular em seu vir a ser, detectar outros elementos que possam dar ainda mais substância e veracidade ao conceito de polidocência.

Para iluminar os diferentes momentos do processo de análise, o principal referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi extraído do conceito de Dialética Negativa de Theodor Adorno (2009), a qual é o nome de um dos principais livros do pensador frankfurtiano, publicado em 1966, em que o referido conceito é sistematizado e desenvolvido filosoficamente. Entretanto, esse conceito se fez presente em ensaios e livros do pensador frankfurtiano desde tempos passados, por exemplo, em *Minima Moralia* (escrito em 1944-1946) e nos ensaios dos três primeiros volumes de *Notas de Literatura* de 1958, 1961 e 1965. Por se tratar da *dialética*, o conceito se constitui no diálogo com Hegel, o criador do método dialético, embora histórico idealista, e na crítica a Hegel, pelo fato de a dialética de Adorno insistir no momento da negatividade e não apressar o surgimento da síntese, da unidade.

Segundo Adorno (2009, p. 13), “A dialética é a consciência consequente da não-identidade” entre conceito e objeto. Ainda para o autor, ao contrário de Hegel, para quem “o todo é o verdadeiro”, porque ele é o momento último e supremo da representação do objeto, No entendimento de Adorno (2009), o todo – no caso, o conceito – é o falso, visto que ele se diz identificar com o particular, com o objeto, porém, na verdade, o particular desaparece no todo, no conceito. Esse autor, à semelhança de Marx, quer resgatar o particular, o histórico, o objeto. Para ele, “É a coisa, e não o impulso à organização própria ao pensamento, que provoca a dialética. [...] pois a contraditoriedade é uma categoria da reflexão, a confrontação pensante entre conceito e coisa” (ADORNO, 2009, p. 126-127). Esse autor não nega que o conceito, mesmo sendo universal, se refira ao objeto que ele pretende representar, todavia não aceita o poder autárquico do conceito de querer se identificar com o objeto. O conceito é muito mais que o objeto, pois, pela sua universalidade, vai além desse objeto específico que ele visa representar, entretanto “fica aquém de si mesmo no momento em que é aplicado empiricamente. Ele mesmo deixa de ser então o que ele diz” (p. 131).

Por outro lado, o objeto, particular e histórico, ao mesmo tempo, é muito mais que o conceito que pretende representá-lo plenamente, porque o conceito, em seu processo de conhecimento, privilegia alguns momentos particulares do objeto, mas reprime, despreza e rejeita outros. Nessa perspectiva, a Dialética Negativa, ao mesmo tempo que mostra a insuficiência do conceito, desafia o conceito a ir além de si mesmo, a utilizar-se da astúcia da razão na busca de seu empreendimento, mesmo com a ciência de que nunca conseguirá atingir plenamente seu objetivo. Nesse sentido, conforme as palavras de Adorno (2009, p. 16), “A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos [...]”, pois “o conceito pode ultrapassar o conceito e assim aproximar-se do não-conceitual” (p. 17).

A questão-chave que se coloca neste estudo para analisar a fecundidade do conceito da *polidocência* é investigar se ele se mostra à altura de seu heterônimo, ou seja, do objeto ao qual ele diz representar, pois, na concepção de Adorno (2009, p. 144), “somente na contradição entre o que as coisas são e o que afirmam ser é que a essência se manifesta”.

No acompanhamento da disciplina “O Exercício da Profissão do Professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização” (EPP), seguimos a seguinte orientação metodológica: como não tivemos acesso às interações entre professora formadora e tutores virtuais e entre tutores virtuais e alunos, elaboramos um breve questionário virtual para compreender como essas interações ocorriam no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual foi respondido por uma tutora virtual da disciplina. A seguir, elaboramos um relatório sobre o AVA da disciplina e entrevistamos os principais membros da polidocência envolvidos na disciplina: a professora conteudista, os tutores virtuais e o tutor presencial. As entrevistas foram divididas em três eixos, o primeiro referia-se ao profissional, o segundo ao cargo e o terceiro à função de cada um. E, por fim, aplicamos um questionário *on-line* a alunos participantes da disciplina, o qual foi norteado por três eixos. O primeiro deles continha dados pessoais do aluno, o segundo referia-se à disciplina e o terceiro, aos pontos positivos e negativos da modalidade EaD. Com base nos dados levantados, fizemos uma análise reflexiva sobre eles e a experiência de acompanhar a referida disciplina, tendo como questão-base do estudo a tensão entre o conceito de polidocência e sua realização na disciplina EPP.

Para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo, *A explosão tecnológica, as transformações na sociedade e as metamorfoses na prática docente*, expõe as transformações na sociedade originadas pelas modificações e inovações tecnológicas e o modo que isso refletiu na profissão docente. “O caminho do progresso” é a primeira seção desenvolvida nesse capítulo, por considerarmos que o percurso da humanidade e o progresso técnico-científico sempre estiveram interligados e que, conforme o capitalismo se fortaleceu, o progresso reforçou seu conceito enquanto evolução da racionalidade técnica. Essa primeira consideração sobre o avanço tecnológico é a base para a segunda seção, “Os rumos da Sociedade Excitada”, na qual analisamos a sociedade contemporânea e as transformações culturais e subjetivas por meio do conceito de Sociedade Excitada de Türcke (2011), que indica o excesso e as contradições do bombardeamento audiovisual proposto pela tecnologia moderna. Para se compreender as implicações decorrentes da sociedade contemporânea na prática docente e antes de caracterizar a equipe polidocente, entendemos ser necessário expor “O conceito na perspectiva de Adorno”, a fim de apresentar os elementos essenciais para a

construção da análise dos dados levantados. Feito isso, a próxima seção, denominada “A polidocência na perspectiva de Daniel Mill” tem a proposta de se aprofundar teoricamente na equipe de profissionais descritos e analisados por Mill (2002), em especial nestes: professor conteudista, professor formador, tutores virtuais e tutores presenciais, por considerarmos que são os profissionais mais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EaD. Já a seção “Os desafios da prática docente na Sociedade Excitada”, faz uma breve consideração sobre a prática docente até os dias de hoje e aprofunda-se na atuação docente numa sociedade em que a concentração é desviada pelo excesso de estímulos audiovisuais, para, por fim, compreendermos os desafios da prática docente na polidocência.

No segundo capítulo, *A estrutura da UAB no Brasil e a apresentação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância virtual na IESI*, para se compreender a estrutura da EaD, a primeira seção, “O cenário nacional da educação a distância”, aborda de um modo geral a inclusão expressiva dessa modalidade no cenário nacional da educação superior no Brasil, para, em seguida, expor em duas subseções dados mais específicos sobre “O desenvolvimento da Universidade Aberta do Brasil” e “A parceria entre o sistema Universidade Aberta do Brasil e a Instituição pesquisada” no curso de formação inicial de docentes a distância virtual. Com isso, a segunda e última seção do capítulo é a apresentação e levantamento de dados do “Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância virtual e a caracterização da equipe polidocente”. Esse documento contém informações sobre a configuração desse curso e a construção da equipe polidocente, o que é fundamental para analisar a consistência da descrição teórica em relação à prática da polidocência.

A seguir, o terceiro capítulo, *O acompanhamento da disciplina: O Exercício da Profissão do Professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização*, apresenta os dados levantados no acompanhamento dessa disciplina no AVA e a configuração da prática polidocente. A primeira seção trata da “Ementa da disciplina”, a qual está disponível no Projeto Pedagógico do curso. A segunda seção, “A composição da disciplina no AVA”, e sua subseção, “A apresentação das unidades de aprendizagem da disciplina”, têm o objetivo de expor a forma que a disciplina é organizada e executada no AVA e os conteúdos de cada unidade de aprendizagem. A terceira e última seção desse capítulo, “A apresentação da equipe polidocente responsável pela disciplina”, traz uma breve apresentação escrita pela professora responsável pela disciplina e pelas tutoras virtuais sobre suas formações e experiências docentes.

O quarto e último capítulo, *O conceito de polidocência e suas tensões no desenvolvimento da disciplina: o exercício da profissão do professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização*, propõe-se a elaborar uma reflexão crítica com base nos dados levantados sobre a polidocência, descritos e analisados por Mill (2002), bem como caracterizados no PPLP e em relação às entrevistas realizadas com a equipe polidocente da disciplina, para “Conhecer e reconhecer a atividade docente na aplicação da disciplina”. Para tencionar o conceito de polidocência de seu objeto, é importante reconhecer a atividade docente do professor conteudista/formador, tutores virtuais e tutor presencial associada com a teoria descrita, e também a observação que os alunos participantes da disciplina têm em relação a essa prática, como tentativa de “Iluminar o conceito de polidocência: reflexões entre a teoria e a prática”.

CAPÍTULO 1

A EXPLOSÃO TECNOLÓGICA, AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE E AS METAMORFOSES NA PRÁTICA DOCENTE

Não é necessário retomar acontecimentos da história mundial para compreender nossa atualidade. Eles estão cravados, se não em nossas memórias, na maneira em nossa sociedade está organizada. O termo progresso é originário do latim *progressus*, que significa avanço. O lema político republicano da bandeira do Brasil, *Ordem e progresso*, foi inspirado na frase do filósofo positivista Comte (1798-1857): “O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim”. No século XIX, segundo o positivismo de Comte, o progresso enquanto desenvolvimento racional da humanidade só é possível por meio do avanço do pensamento científico. Assim, o termo progresso não engloba necessariamente a evolução da humanidade, mas, sim, o desenvolvimento científico e tecnológico. Benjamin (1987, p. 229) critica a concepção de progresso da teoria social democrata em sua tese XIII *Sobre o Conceito de História*:

A representação de um progresso de gênero na história é inseparável da representação do avanço dessa história percorrendo um tempo homogêneo e vazio. A crítica à representação desse avanço tem de ser a crítica da representação do progresso em geral.

O ideal de progresso criticado por esse autor levou-nos a perceber a necessidade de analisarmos os fenômenos do avanço técnico e da sociedade contemporânea, que é a proposta-base do primeiro capítulo desta dissertação.

Iniciamos essa análise comentando que a manifestação mais expressiva do progresso na atualidade, com maior visibilidade desde os meados do final do século XX, é o excessivo avanço tecnológico que coloca a serviço do homem aparatos cada vez mais refinados e com variadas utilidades. O caminho da civilização está entrelaçado ao avanço técnico e tecnológico, porém, em seu texto *Educação após Auschwitz*, Adorno (2003a, p. 76) faz a seguinte observação: “O que é moderno na televisão certamente é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente a questão que demanda uma elaboração crítica”. Nesse simples exemplo de um instrumento técnico de transmissão de informação, a televisão, o autor levanta uma questão real. Existe uma força viciosa nos instrumentos tecnológicos que

conseguiu submeter a maioria dos membros da sociedade à reorganização de sua forma de vida para incluir definitivamente a tecnologia no centro dela.

A imensa variedade de informações e conteúdos interligados à quantidade de estímulos proporcionados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)¹ determinam alterações subjetivas e conseqüentemente comportamentais no ser humano. A Sociedade Excitada, tema que será tratado mais adiante, como é denominada por TÜRCKE (2011), é a base para compreender como o homem moderno internaliza, exterioriza e reforça essa nova demanda.

No âmbito educacional, a inclusão das inovações tecnológicas caminha a passos lentos no tocante ao mercado, mas a função formativa delas reforça questões sobre qual tipo de educação e mediação é possível com o uso da máquina no processo de ensino e aprendizagem. No artigo *O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação*, ZUIN (2010) analisa as novas estratégias de inclusão das TICs no documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) em relação aos anos de 2011-2020:

A tecnologia ocupa cada vez mais posição-chave na sociedade atual, de modo que ela não mais pode ser definida como uma somatória de novas técnicas operacionais, mas sim como um *modus vivendi*, como um processo social que determina as configurações identitárias dos indivíduos e as do processo educacional/formativo (p. 961).

Incluir as TICs na educação determina transformações no processo de ensino e aprendizagem, as quais não são exclusivamente pedagógicas a partir do momento em que a preocupação central é como se adaptar aos recursos técnicos. A crescente procura pelos cursos a distância retoma um questionamento inicial no que se refere ao método pedagógico proposto pela EaD: “Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância?” (ZUIN, 2006, p. 945).

Pensar o processo formativo em qualquer modalidade requer primeiramente analisar o trabalho docente envolvido, o que é essencial para a construção do conhecimento dos alunos. A sociedade capitalista considera a ação de trabalhar decisiva para conservar o sistema, e o avanço tecnológico impôs ao homem estruturas de trabalho mais efetivas em relação ao tempo e espaço. O trabalho docente se reestrutura nesse cenário de alta valorização do trabalho, mas

¹ Considera-se TICs os instrumentos tecnológicos direcionados à transmissão de informação e à comunicação. Sobretudo para os processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, a utilização de ambientes virtuais, com computadores, *softwares*, internet e gravação de videoaulas são muito importantes.

não da educação. O mestre que um dia assumiu o papel de senhor do saber e da ordem dentro da sala de aula, hoje luta para se adaptar às novas tecnologias, à nova demanda da sociedade, às políticas públicas de educação, aos gestores dentro de suas instituições e ao mercado. Ser docente não é tarefa simples no presencial, exercer essa função a distância se torna ainda mais complexo. Na modalidade a distância, o trabalho do professor deve ser desenvolvido por um coletivo, e normalmente essa composição de docentes assume uma estrutura mais mercadológica, de produção capitalista, do que educacional.

Antes de apresentarmos o conceito de polidocência, descrito e analisado por Mill (2002), caracterizado no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UAB/IES1, e o trabalho da equipe polidocente numa disciplina específica, entendemos ser necessário expor que o conceito é construído para representar um objeto e que, muitas vezes, a particularidade desse objeto se perde ao ser representado pelo conceito numa dimensão universal.

Como citado neste estudo, o referencial teórico, para iluminar o conceito e ir além dele mesmo em busca da particularidade do objeto, foi extraído do livro *Dialética Negativa* de Theodor Adorno, publicado em 1966. O conceito de *Dialética Negativa* sugere a permanência do método dialético na negatividade, para, assim, confrontar o pensamento com seu objeto antes de se processar o surgimento da síntese. A justificativa de acompanhar apenas uma disciplina de uma instituição é exatamente a de ir diretamente até o particular daquela experiência, considerada bem estruturada, e analisar, na tensão entre o conceito e o objeto que ele (o conceito) diz representar, as especificidades que o conceito não consegue alcançar. Segundo Adorno (2009, p. 142),

O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica.

Para compreendermos o conceito de polidocência, inicialmente elaboramos um estudo sobre ele, tal como descrito e analisado por Mill (2002), um dos primeiros autores a nomear e caracterizar a equipe de profissionais da EaD. Em seu estudo, o autor faz os seguintes questionamentos:

Sabendo que o trabalho pedagógico virtual é fragmentado e parcelado, é possível que na educação a distância haja apenas um ‘trabalhador coletivo’

exercendo as atividades de um trabalhador-professor? Presencia-se, agora, a passagem de um processo de trabalho de tipo ‘unidocente’ para outro de tipo ‘polidocente’? (MILL, 2002, p. 16).

A passagem das atividades do professor presencial para o professor coletivo, polidocente, é marcante por reestruturar a profissão e incluir novas figuras no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, considerando a importância do professor na experiência formativa, de que modo essas transformações alteraram a profissão do docente e sua função educativa?

Essa breve introdução apresenta os temas que constituem o primeiro capítulo desta dissertação, tendo como pressuposto uma reflexão crítica não como conclusão do tema, mas, sim, como o caminho para se chegar até ele.

1.1 O caminho do progresso

Enquanto a história ia em direção ao fim da Segunda Grande Guerra, em meados de 1940, Adorno, Horkheimer e Benjamin compartilhavam pressupostos histórico-filosóficos para compreender, em meio à barbárie, a construção da sociedade contemporânea. Foi logo após a morte de Benjamin, em 1940, que Adorno e Horkheimer (2006), ainda no exílio, apresentaram a obra *Dialética do Esclarecimento*, em 1947, a qual aborda a discussão crítica sobre a concepção da história e do projeto do progresso.

Logo no início da obra, com a análise de que “o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo” (p. 5), os autores iluminam a história da humanidade por meio da perspectiva crítica e esclarecem que o progresso científico e tecnológico teve como objetivo a superação do mito. Porém, a própria razão, que um dia pareceu ser o caminho para a liberdade e a autonomia humana na tentativa de superar o medo do desconhecido, de modo contraditório aprisionou o sujeito em outro tipo de dominação, agora racional.

Para ilustrar esse pensamento, os frankfurtianos se propuseram a interpretar a Odisseia e a relacionar a astúcia de Ulisses, ao passar com seus homens pela ilha das sereias sem serem seduzidos pelo canto delas, à sociedade moderna dos anos 1940:

As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias pressagiam alegoricamente a dialética do esclarecimento. Assim como a substituíbilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substituíbilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 19).

O progresso como sinônimo de avanço não teve sua construção histórica no desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito em busca de formação para construir uma sociedade justa, na crença de que o homem, por meio do esclarecimento, atingiria a leveza de seu espírito, seria autônomo, construiria comunidades, e não apenas castelos, e seria senhor de suas experiências.

Marx vislumbrou em muitos dos seus escritos, especialmente em *O Manifesto Comunista*, publicado em 1848, o fim do capitalismo e da burguesia pelas mãos da revolução do proletariado, baseado nas passagens da história da humanidade. Adorno, sem aceitar teorias que remetessem a uma leitura e interpretação da história da humanidade, observou por intermédio do fortalecimento do capitalismo que

[...] essa teoria, de uma autodestruição necessária que pudesse ser demonstrada pelas leis dialéticas do marxismo científico, ao invés de ter um efeito positivo sobre o proletariado, produzia, muito pelo contrário, sua total estagnação política (ADORNO apud PERIUS, 2006, p. 44).

O capitalismo encontrou dentro de sua própria estrutura maneiras de se reestruturar e triunfar diante de suas características, como a organização do trabalho privilegiando o lucro e mercado, entre outras. As transformações tecnológicas proporcionaram a globalização do mercado e de produtos e, conseqüentemente, reorganizaram a estrutura da produção e da mão de obra. No artigo *A Racionalidade do Trabalho no Capitalismo Tardio*, Chaves (2009, p. 3) faz a seguinte análise da passagem do capitalismo monopolista para o capitalismo tardio:

O capitalismo tardio difunde uma cultura aparentemente interessada no indivíduo e na construção de uma sociedade democrática que tenta harmonizar as contradições e que, na verdade, alastra a desigualdade e a exclusão.

Utilizando como referência as contribuições de Adorno, a autora analisa que umas das contradições do capitalismo tardio é a ilusão de que o desenvolvimento das forças produtivas levaria ao desenvolvimento e à melhoria da qualidade/condição de vida, quando, na verdade, intensificou a “ideologia da produtividade” (p. 4). O entendimento dessa dinâmica exige a reflexão sobre a ligação estreita entre as forças produtivas e as relações de produção.

[...] ‘demasiado otimista era a expectativa de Marx de que seria historicamente certo um primado das forças produtivas, que necessariamente romperia as relações de produção. A necessidade do aumento da produção levou tanto à estagnação das relações de produção antigas quanto à

implementação de novas relações de produção’. (ADORNO, 1986, p. 69 apud CHAVES, 2009, p. 5).

Mesmo que o capitalismo tenha sofrido diversas transformações no caminho de sua própria história, a centralidade no trabalho continua sendo característica marcante desse sistema. Essa centralidade ainda segue como padrão o modelo industrial de produção, a mão de obra continua sendo empregada de forma cada vez mais maçante na obtenção do lucro, o que reforça a lógica social/empresarial/mercadológica da produção e consumo. O indivíduo é consumido cada vez mais por essa organização, e a formação da psique e subjetividade humana é embasada num primeiro momento, ainda quando a pessoa é criança, pelos excessos e necessidade de consumo.

O bombardeamento de estímulos audiovisuais e as propagandas, cada vez mais apelativas, já incluem a criança no sistema de consumo e, posteriormente na vida adulta, no de produção. A educação também acaba sendo consumida por esse modelo. A lógica da aprendizagem enquanto qualificação de profissionais para o mercado e o aumento das instituições privadas de ensino só comprovam que a educação também caminha, ainda que a passos mais lentos, para se tornar uma indústria.

Adorno (1995, p. 216) denuncia que a técnica, fruto do trabalho acumulado dos homens, se transformou em ideologia em razão do enaltecimento de uma suposta neutralidade técnica dos critérios de produtividade e que a ênfase exagerada na técnica elimina a reflexão sobre a experiência e sobre os fins e instrumentaliza a ação. [...] Nesse contexto, ‘mesmo aquilo que no homem difere da técnica vê-se incorporado como uma espécie de lubrificação da técnica’ (Adorno, 1993, p. 201), isto é, a própria diferenciação psicológica acaba por colocar-se a serviço da produção. A solicitação de pessoas caladas e concentradas para realizar trabalhos com informática, e de pessoas extrovertidas para trabalhar com telemarketing, são exemplos dessa situação. (CHAVES, 2009, p. 7).

Nesse cenário, a educação, a qual deveria ter prioritariamente como função a formação dos indivíduos para que uma barbárie tal como ocorreu em Auschwitz² não se repita, não se concretize, pois, segundo Adorno (2003a), os pressupostos sociais e políticos que originaram essa desgraça ainda estão presentes na sociedade atual. Com isso, a educação enquanto processo formativo, “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (p. 120).

² Rede de campos de concentração operados na época do nazismo no sul da Polônia, considerado um dos maiores símbolos do Holocausto.

Em virtude desse cenário, na próxima seção desta dissertação, propomo-nos a analisar mediante o conceito de Sociedade Excitada os pressupostos que levaram a humanidade a reproduzir a violência e também compreender que o bombardeio de estímulos audiovisuais da sociedade atual afasta ainda mais a educação de cumprir seu papel emancipador. Como é possível proporcionar uma educação voltada ao raciocínio crítico em meio a tanta informação e distração? Nesse sentido, a prática docente passa por um dos maiores desafios de sua carreira.

1.2 Os rumos da Sociedade Excitada

Veraszto et al. (2008), em seu artigo *Tecnologia: buscando uma definição para o conceito*, por intermédio de um levantamento bibliográfico e histórico buscam definir o conceito de tecnologia partindo do pressuposto de que a técnica faz parte da construção social da humanidade; por isso, sempre esteve interligada (ou presente) aos processos de desenvolvimento humano. Rodrigues (2001 apud MIRANDA et al, 2008, p. 62) esclarece que “A palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logos*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer”.

O desenvolvimento da racionalidade técnica foi fundamental para as transformações da racionalidade humana e para o progresso. Ademais, estabeleceu laços com a criação da cultura e determinou diferenças culturais entre povos. As TICs demonstram de forma mais evidente a presença da tecnologia na cultura à medida que o homem se apropria cada vez mais de instrumentos expressivamente mais sofisticados, de forma cotidiana e indispensável.

No entendimento de Lévy (1993, p. 9),

Quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégias inéditas e alianças inusitadas tornam-se possíveis. Uma infinidade heterogênea de agentes sociais exploram as novas possibilidades em proveito próprio (e em detrimento de outros agentes), até que uma nova situação se estabilize provisoriamente, com seus valores, suas morais e sua cultura locais.

As mais variadas modificações técnicas transformaram e transformam a estrutura da cultura, e isso tem metamorfoseado as representações simbólicas sociais e cognitivas, bem como levado a ascendência de fenômenos de origem contemporânea. Com a intenção de propor um diagnóstico sobre esses fenômenos da sociedade atual por meio do conceito freudiano de compulsão à repetição, Christoph Türcke, na obra *Sociedade Excitada: filosofia*

da sensação, analisa por meio de vertentes filosóficas, históricas e psicanalíticas o arquétipo da sensação e a história que levou a sociedade a se tornar excitada em virtude de tantos estímulos externos (TÜRCKE, 2011).

No terceiro capítulo do livro, nomeado *Fisioteologia da sensação*, o autor cita o estudo de casos realizado por Freud sobre o trauma de soldados de guerra com neuroses traumáticas que se tornaram pacientes do psicanalista. O autor argumenta sobre a questão de um sentimento mais antigo que o medo, o de pavor, além da compulsão de reviver, em sonho, o momento traumático. Com isso, segundo Türcke (2011), Freud analisa que a compulsão à repetição não é apenas um fenômeno da natureza neurótica, mas está presente na construção da sociedade e da cultura. E o autor continua explicando que, nesse ponto, como Freud desenvolveu no texto *Além do princípio de prazer* (1975), a formação da psique humana revela um mecanismo primitivo e pré-histórico além do princípio de prazer, o qual mediante a compulsão à repetição foi nomeado por Freud como a pulsão de morte, tendo como base o sentimento de culpa primitivo. Nesse sentido, Zuin (2004, p. 3) compreende que “A compulsão à repetição da situação traumática, ou seja, da experiência desagradável teria como propósito a dominação das excitações externas”.

Para Türcke (2011), na questão da fisiologia neurológica, Freud utiliza o exemplo de uma vesícula viva que se adapta e cria uma membrana protetora diante de estímulos externos. O cérebro humano, não diferente, forma uma casca para se defender dos fenômenos do mundo exterior e do choque causado pela ameaça à vida e pelo susto, como observado nos pacientes com neuroses traumáticas. Os estímulos externos que penetram nessa proteção excitam o organismo a reestruturar-se, neutralizam as demais funções psíquicas para poderem agir como uma defesa e “proporcionar à insuportável sobre-excitação uma possibilidade de descarga” (TÜRCKE, 2011, p. 124). O autor rememora a analogia que Freud faz sobre essa questão:

E exatamente aqui começa a conclusão analógica de Freud. Em casos de pavor desmesurados ocorreria o mesmo que nos de ferimento físico. O que a pele é para o corpo, a angústia é para o ‘órgão anímico’: uma grande proteção contra os estímulos. (p. 124).

Ainda para esse autor, só por intermédio de um trabalho pesado do sistema nervoso que se pode desenvolver os fenômenos da consciência, “não é possível fazer uma ideia de como a repetição constante de um tal exercício poderia ter começado de outro modo senão sob uma violenta compulsão a repetição” (p. 133). O pavor, antes desconhecido e assustador,

assume, conforme as assimilações, o lugar de algo familiar e conseqüentemente de estabilização.

O domínio da angústia por meio da produção inverte o impulso de fuga: torna-o fuga para frente. Ela se assemelha a um processo de autovacinação, no qual o organismo administra a si mesmo uma dose do pavoroso, a fim de se tornar imune a ele, ou seja, volta-o contra a si a fim de se preservar. (TÜRCKE, 2011, p. 133).

A partir do conceito freudiano de compulsão à repetição, o qual foi reelaborado por Türcke (2011), é possível compreender a formação da cultura, exemplificada primordialmente pelo sacrifício, o qual por meio da repetição se justifica paradoxalmente em algo pavoroso o fazer pavoroso, em busca da proteção. Para o autor, “[...] a superação do pavor através da sua repetição é a realização da inteligência que fez o bicho homem tornar-se *Homo sapiens*” (p. 151).

Logo, no entendimento de Türcke (2011, p. 127), “a psique não é um órgão, ela apenas tem os neurônios como órgãos – e não representa senão uma constelação de excitação entre eles” (p. 127). A rede de excitação no sistema nervoso permite aos neurônios incontáveis possibilidades de sinapses e, conseqüentemente, a formação da memória. A memória é um “cartucho” do registro de excitações motoras e sensoriais que vivenciamos, traduzidas inicialmente em forma de vivência e posteriormente de experiência. O registro dessas excitações só é possível mediante o processo de trabalho nervoso denominado atenção, o qual, para acontecer, é necessário, de um lado, o choque e, de outro, o notar. Só quando a rede de percepções está tensa e concentrada é possível a fixação de um acontecimento ainda desconhecido pelo cérebro. O choque, que deveria atuar como regulador do aparelho mental, em época de Sociedade Excitada, se torna combustível para a sobrecarga de estímulos externos. Ainda segundo o autor, o termo sensação relacionado à percepção deslocou-se para o sentido que “magneticamente atrai a percepção: o espetacular, o chamativo” (p. 9).

Desse modo, o avanço midiático e audiovisual reforçou aquilo que atrai a atenção. O espetacular, que se refere aos instrumentos comunicadores de cada época, como o rádio e a televisão, expressivamente esta pelo audiovisual, conectaram sensorialmente o presenciador a suas informações. Na metade do século XX, a sociedade sofria o choque audiovisual proporcionado pela possibilidade do acesso a televisões dentro das casas, o que tornou possível o alívio imediato de tensões e reflexões à medida que os estímulos inflavam-se acompanhando a sequência de choques emitidos.

Um bom exemplo de Sociedade Excitada e sua incessante procura pelos choques audiovisuais é descrito por Zuin (2004), em seu artigo *Quase Morte: notas sobre a indústria cultural contemporânea*, texto em que o autor analisa o mórbido filme intitulado *Necrocam*, 2001, Holanda, com base nos elementos psicanalíticos de Freud e na teoria de Sociedade Excitada de Türcke (2011). Resumidamente, a base central dessa ficção é o uso de uma *webcam* dentro do caixão de um dos personagens, o que possibilita ao espectador assistir *online*, na íntegra, a decomposição do corpo dele. Zuin (2004, p. 3) compreende que “o próprio ritual, nesse caso o fúnebre, passa a ser cultuado na sua exposição, sujeito a ser ‘visitado’ por qualquer pessoa que domine a técnica computacional” (p. 3). Com isso, a produção de tal filme sombrio faz parte de uma tendência do homem a ter acesso a situações-limite para renovar sua energia numa época de indústria cultural, que lhe facilita o acesso aos estímulos, ter contato com situações-limites, como forma de renovar sua energia vital.

Esse bombardeamento de estímulos cada vez mais agressivos é descrito e analisado por meio da teoria do choque de Freud, repensado por Türcke (2011) na sociedade contemporânea e sintetizado por Zuin (2004, p. 7) do seguinte modo:

Na Sociedade Excitada, as pessoas buscam se sentir energizadas, ou melhor, ‘adrenalizadas’ por meio da fruição de produtos cada vez mais violentos, ocorrendo uma preparação psíquica e física para que o choque possa ser absorvido. E se de fato existe essa preparação para a angústia, ou seja, essa predisposição para o perigo iminente, então o aparelho psíquico deveria ser suficientemente capaz de defender-se de tais estímulos por meio da proteção de seu escudo pretensamente hipercatexizado. Porém, não parece ser essa a consequência resultante. Apesar do conhecimento do perigo, fator esse que arrefece, e muito, o poder do próprio susto, os corpos e espíritos entorpecidos dos consumidores precisam ser ‘surpreendidos’ por um estímulo cada vez mais intenso, intensidade essa que dificulta sobremaneira a organização psíquica das representações mentais. Ao ser bombardeado por tais estímulos, o aparelho psíquico não consegue elaborar de imediato as poderosas excitações que lhe são impostas, ou seja, ele quase não tem sucesso em vinculá-las, em catexizá-las a determinadas representações que poderiam fornecer a sensação de efetivo controle sobre os estímulos.

Diante desse contexto, compreender a organização da Sociedade Excitada é fundamental para se entender o cenário em que a EaD se fortalece. Se por um lado, existe a facilidade de acesso à educação por meio das TICs, por outro, um curso virtual pode elevar o nível de estímulos já existentes na referida sociedade e promover a incapacidade de reflexão. As transformações culturais decorrentes da indústria cultural, termo criado por Adorno e Horkheimer em meados de 1940, para explicar a massificação de mercadorias com aspectos culturais, porém envolvidos com o entretenimento, impulsionou a excitação da sociedade,

principalmente através de propagandas. Para TÜRCKE (2011, p. 66), “A torrente de excitação, porém, representa estímulos demais. Ela coloca o organismo na situação paradoxal de não mais ser capaz de transformar os puros estímulos em percepção”.

A breve conclusão desse tópico é que, quanto maior for a exposição aos estímulos audiovisuais, maior será a necessidade de choque causado por eles. Isso explica casais de namorados sentados à mesma mesa e cada um olhando seu celular sem trocar uma palavra sequer. Ademais, justifica a brincadeira irônica de bares que escrevem em suas entradas: “Não temos Wi-Fi, conversem entre vocês”. Explica ainda a dificuldade de se atentar por muito tempo a uma única atividade, a causa expressiva do excesso de diagnósticos de TDAH em nossas crianças. Mas muitos desses exemplos podem ser discutidos em outros momentos e em outros estudos. Neste trabalho, essencialmente a problemática é compreender que a EaD virtual também apresenta mais um estímulo audiovisual e exige dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma intensa atividade de concentração, para que ele aconteça de modo reflexivo, propondo um processo formativo. No tocante à quantidade de informações disponíveis e ao fato de que muitas delas nem sempre são assimiladas, de acordo com ZUIN e ZUIN (2011, p. 221),

Diante da oferta monumental de informações obtidas por meio dos meios de comunicação de massa, principalmente a internet, o indivíduo foca sua atenção por pouquíssimos instantes nos dados expostos nas telas dos computadores, uma vez que novos *links* como que clamam para serem acessados. Contudo, a qualidade dessas ligações muitas vezes contrasta com a quantidade das informações, as quais dificilmente são assimiladas, pois não há o tempo e nem o esforço necessários para que o indivíduo possa estabelecer relações entre os conceitos de modo a tencioná-los e, assim, criar uma miríade de novos significados.

Sabe-se que a utilização de computador como meio para acesso e leitura de textos é também uma prática comum no ensino presencial. A grande questão é descobrir qual prática docente é possível no cenário da Sociedade Excitada no modelo da educação a distância, “uma vez que o emprego das novas tecnologias digitais reconfigura cotidianamente as identidades dos professores e dos estudantes e, portanto, a própria prática docente” (ZUIN; ZUIN, 2011, p. 222). Desse modo, é possível uma prática (poli)docente mediada por tecnologias numa sociedade inflada de estímulos audiovisuais propor um processo formativo de qualidade? E mais, além do cenário da EaD, a prática docente na modalidade deve ser realizada por um coletivo de trabalhadores, com atividades diferenciadas e integradas que só em comunhão podem propor um processo de qualidade.

1.3 O conceito na perspectiva de Theodor Adorno

O referencial teórico como possibilidade de desvendar o conceito de polidocência em relação à sua prática foi extraído do pensamento de Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt, o qual observou a necessidade de reatualizar alguns conceitos da filosofia clássica por meio da crítica. Alguns acontecimentos marcantes da história da humanidade, como a Segunda Grande Guerra Mundial, o nascimento e fortalecimento da indústria cultural, o desenvolvimento desenfreado da técnica e outros, colocaram em cheque o percurso da interpretação filosófica. E é no desenvolvimento desse cenário histórico, no qual o esclarecimento se desfez, que Adorno analisa essas questões.

Adorno, em 1931, pronunciou um discurso intitulado *A atualidade da filosofia*, em que reflete criticamente sobre a filosofia tradicional. Nessa exposição, o autor se contrapõe à dialética positiva hegeliana, assume uma postura materialista para interpretação da realidade e debate a questão da totalidade e do conceito:

Se a filosofia deve aprender a renunciar à questão da totalidade, isso significa de antemão que ela deve aprender a conviver sem a função simbólica, em que, até agora, pelo menos no idealismo, o particular parece representar o universal; abandonar os grandes problemas por cuja grandeza queria antes a totalidade se responsabilizar, enquanto hoje a interpretação se escorrega por entre as largas malhas dos grandes problemas (ADORNO, 2003b, p. 10).

O método de análise proposto pelo autor é dialético e utilizado enquanto ferramenta de interpretação da realidade. O termo Dialética Negativa foi criado anteriormente ao livro homônimo e expressa a necessidade de o pensamento dialético permanecer no momento da negação, da negatividade, adiando o momento da síntese para ser fiel às contradições da realidade.

No livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, Adorno e Horkheimer se dedicam não somente a compreender, mas a diagnosticar uma época: o período pós-Segunda Guerra Mundial e a ascensão cada vez mais fervorosa do capitalismo na sociedade. Os autores questionam as possibilidades do esclarecimento. Se a proposta histórica do capitalismo era levar a humanidade à maioridade, essa tese enfraqueceu-se à medida que o autoritarismo ganhava força, o mercado se fortalecia e as relações de poder e de dominação se refinavam. A modernidade e o avanço da técnica e da tecnologia propiciaram à espécie humana a potencialização de condições já impostas pelo sistema. Segundo Gatti (2009, p. 1),

“A *Dialética negativa* poderia ser considerada, então, um aproveitamento desse diagnóstico de época para um minucioso acerto de contas com a tradição filosófica”.

A *Dialética Negativa* foi traduzida para o português em 2009, é a obra em que Adorno aprofunda a construção da sua concepção teórico-metodológica por meio de diversos elementos que serão apresentados no decorrer desta discussão. A obra, escrita em aforismos, é dividida em cinco momentos: um breve prefácio, uma densa introdução e mais três partes. O prefácio é uma concisa apresentação da problemática: “O presente livro gostaria de libertar a dialética de tal natureza afirmativa” –, e das partes que estruturam a obra. A *Dialética Negativa* ‘é sintoma de uma necessidade objetiva’” (Adorno, 2009, p. 8-9). A introdução é composta por 26 aforismos, em que o autor “expõe o conceito de experiência filosófica” (p. 9). Em relação às partes restantes da obra, a primeira delas, *Relação com a ontologia*, é um diálogo crítico de Adorno com os escritos de Heidegger, dividido em dois momentos: *A necessidade ontológica* e *Ser e existência*. Na segunda parte, *Dialética negativa: conceitos e categorias*, o autor se posiciona em relação a algumas categorias filosóficas que são conservadas e, ao mesmo tempo, alteradas qualitativamente. A terceira parte apresenta três “modelos” de *Dialética Negativa*: no primeiro, o autor dialoga com Kant sobre a questão da liberdade; no segundo, com Hegel, a respeito de *O espírito do mundo e história natural*; e no terceiro modelo desenvolve densas e provocativas *Meditações sobre a metafísica*.

O grande debate de Adorno nessa obra é com a dialética positiva hegeliana em diversos pontos e momentos. O pensador frankfurtiano parte de Hegel no processo de construção da dialética, mas se contrapõe a ele, por tomar como ponto de partida o objeto, mas sem deixar de valorizar o sujeito, e por radicalizar o momento da negatividade na tentativa de entender mais a fundo as particularidades do objeto, de certa maneira subsumidas na universalidade conceitual.

Pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto; o pensamento herdou esse traço da relação do trabalho com seu material, com seu arquétipo. Se hoje mais do que nunca a ideologia incita o pensamento à positividade, ela registra astutamente o fato de que justamente essa positividade é contrária ao pensamento. (ADORNO, 2009, p. 25).

Como mencionado anteriormente nesta dissertação, se para Hegel o todo é verdadeiro, para Adorno o todo é falso. O próprio conceito de totalidade é determinado por uma categoria lógica originada da racionalidade; assim, pensar a totalidade em sua positividade seria aprisionar o real ao positivo, à categorização lógica. Adorno insiste que apenas na

negatividade é possível iluminar aquilo que do objeto foi “esquecido” pelo conceito: o particular, o reprimido, o não idêntico (ADORNO, 2009).

Se na perspectiva kantiana, como analisado por Perius (2006), permanece atado o nó do dualismo entre objetividade e subjetividade, “[...] ou seja, o formalismo vê o conceito como algo exterior à coisa; a superação deste dualismo conduz Hegel ao Idealismo Absoluto” (p. 107). Porém, no idealismo absoluto, o particular desaparece no todo, no conceitual, e gera a possibilidade estreita de fazer coincidir razão e realidade, conceito e objeto. Adorno (2009, p. 19) acredita ser esse processo equivocado:

Que conceito seja conceito, mesmo quando trato do ente, não altera nada quanto ao fato de estar por sua vez entrelaçado em um todo não-conceitual do qual só se isola por meio de sua reificação, da reificação que certamente o institui enquanto conceito. Na lógica dialética, o conceito é um momento como outro qualquer. Nele, sua mediação pelo não-conceitual sobrevive graças ao seu significado, que fundamenta, por seu lado, o seu ser-conceito. O conceito é caracterizado por sua relação com o não-conceitual.

Observar o objeto além do seu conceito significa ir até ele, analisar suas especificidades, suas potencialidades, interpretá-lo de maneira consistente sem encaixá-lo em determinações e criar através desse processo cognitivo uma constelação que, com inúmeras estrelas, ilumina o objeto: “O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si.” (ADORNO, 2009, p. 142). É no processo de não idealização do conceito que este, desmistificado, pode mergulhar no seu objeto e expandir o conhecimento sobre o objeto.

A fim de desvendar as contradições entre o conceito de polidocência e o objeto ao qual ele se refere, optou-se por pesquisar a UAB/IES1, em virtude da sólida estruturação dos cursos na modalidade a distância, em particular, o curso de Pedagogia virtual, que é ofertado também no presencial há mais de 40 anos nessa instituição. Desse curso virtual, selecionamos apenas uma disciplina teórica para acompanharmos a atuação da equipe docente, na tentativa de constatar se o conceito de polidocência, criado por Mill (2002) e adotado pelo Projeto Pedagógico do curso a distância, compõe-se e/ou contrapõe-se dialeticamente com sua experiência concreta.

1.4 A polidocência na perspectiva de Daniel Mill

Os cursos na modalidade a distância *on-line* demandam uma estrutura mais complexa por se efetivarem mediante o uso das TICS. Desse modo, o conceito de polidocência se constitui nessa perspectiva e quer significar

Uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina, os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseios dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes (MILL, 2010, p. 16-17).

O conceito polidocência atribuído a esse grupo de trabalhadores da EaD foi elaborado por Mill (2002), em sua dissertação de mestrado intitulada *Estudos sobre o processo de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação*. Em complementação ao termo trabalhador coletivo utilizado por Belloni (1999) para se referir a qualquer trabalho realizado no coletivo, Mill (2010, p. 24) esclarece que “o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em EaD”.

O autor, no decorrer da sua pesquisa de mestrado, observou que a organização do trabalho na docência virtual é muito mais complexa que no modelo presencial. Na EaD, a utilização das TICs, na EaD permite aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se conectarem uns aos outros em tempos e espaços diferentes, e isso oferece ao docente virtual a possibilidade de flexibilização espaçotemporal em sua atuação, possibilitando-lhe “o controle sobre o seu ritmo de trabalho” (MILL, 2002, p. 15). Porém, a questão que fica é se essa realidade não induz o professor a aumentar sua demanda e conseqüentemente a trabalhar mais, com a ilusão de que está trabalhando de forma flexível.

O fato de o trabalho docente ser realizado por uma equipe de profissionais, ao mesmo tempo que ocasiona o trabalho cooperativo no desenvolvimento da disciplina, gera também a dinâmica da fragmentação e precarização do trabalho do docente virtual. A EaD de modo geral sugere estar mais envolvida numa dinâmica econômica do que necessariamente pedagógica, pois, mesmo exercendo uma atividade voltada à educação, tem sua lógica de formação num modelo industrial de produção que, ao priorizar o lucro e a produtividade, determina a seus operários atuações cada vez mais fragmentadas, excessivas, exploradas.

Mill (2002) utiliza diversos autores para contemplar essa teoria, entre eles, Duarte (2001), Souza Jr. (2002), Cattani (1997), Belloni (1999), Mansur (2001) e outros. Belloni

(1999), no livro *Educação a distância*, apresenta no primeiro capítulo paradigmas econômicos que sustentam o modelo da EaD a partir, principalmente, do trabalho de Otto Peters³, que a considera como:

[...] uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica – uma forma industrial de educação- e, portanto, o ‘ensinar’ a distância é também um processo industrial de trabalho, cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista (PETERS apud BELLONI, 1999, p. 10).

Com base nos pressupostos apresentados e analisados por Belloni (1999), Mill (2002) considera a oposição entre o modelo fordista e o modelo pós-fordista para caracterizar o sistema de educação sugerido pela EaD, levando em conta que o modelo fordista não contempla plenamente os processos envolvidos na modalidade. Porém, como coloca Belloni (1999, p. 17), “na prática da maioria das instituições fornecedoras de EaD, práticas artesanais pré e pós fordistas coexistem e misturam-se com o modelo fordista”. Mill (2002) sustenta a criação do termo polidocência partindo desse pressuposto de coexistência de características de ambos os modelos de produção. Conforme o entendimento desse autor,

Essa caracterização da educação a distância como espaço de exploração econômica afeta profundamente a proposta pedagógica dos sistemas de educação a distância, as relações de trabalho, a gestão e organização do trabalho e as relações de saber, pois, no intento de otimizar os ganhos financeiros, há um ‘natural’ processo de precarização das condições de trabalho a partir da adoção dos modelos de produção mais rentáveis, prevalecendo, no momento, o modelo baseado na lógica pós-fordista, que por sua vez tem como característica fundamental a flexibilização das atividades, do tempo, do espaço, das decisões e das hierarquias. Obviamente, esse caráter flexível tende, quase que exclusivamente, para a otimização da produtividade e exploração econômica do processo de trabalho (p. 43-44).

No texto *Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação à distância*, o autor constitui a equipe polidocente com os seguintes trabalhadores e funções (MILL, 2010):

1) Professor conteudista: um *expert* no conteúdo da disciplina, é o educador responsável por elaborar e adequar metodologicamente o conteúdo em diferentes mídias para

³ “Otto Peters reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 70, e grande especialista em EaD. Desde os anos 70, Peters vem desenvolvendo análises das características da EaD a partir de comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços que identificam nos processos de EaD os principais elementos dos processos de produção industrial agrupados no que se convencionou chamar ‘modelo fordista’. (BELLONI, 1999, p. 9).

ser utilizado em determinada disciplina. Nos primeiros modelos de EaD, esse profissional não participava do acompanhamento da disciplina e da formação dos alunos. Hoje, alguns modelos de EaD se atentam para que esse profissional também acompanhe o desenvolvimento da disciplina e conseqüentemente dos alunos, como professor formador ou aplicador. Nesse caso, quando o professor conteudista também participa da aplicação do conteúdo é considerado *professor-coordenador da disciplina*. (p. 34)

2) Professor formador ou aplicador é o educador responsável por acompanhar os alunos durante a aplicação do conteúdo, gerenciar os tutores e orientar ambos. Esse profissional é importante por ser um especialista no conteúdo da disciplina. Em alguns modelos da EaD, o cargo e a função do professor formador é atribuída aos tutores, geralmente por receberem salários mais baixos, com o custo de manutenção menor para a instituição. (p. 34-35)

3) Tutores-virtuais: um especialista na disciplina ministrada, traça melhores estratégias de ensino e aprendizagem, acompanha os alunos em seus estudos e orienta-os nas dificuldades relacionadas ao conteúdo. As atividades desse profissional são todas desenvolvidas virtualmente por meio de diversos instrumentos. A quantidade de alunos orientados por um tutor varia conforme as experiências de EaD, mas cabe ressaltar que o ideal é 25 alunos por tutor, para não sobrecarregar o profissional e comprometer a qualidade do curso. (p. 35)

4) Tutores presenciais: educadores com conhecimentos mais gerais na área do curso, cuja função é dar atendimento aos alunos nos polos de apoio presencial em suas dificuldades técnicas ou gerais. Apesar da importância desse profissional para o processo de ensino e aprendizagem, algumas experiências dispensam os tutores presenciais como forma de diminuir os custos do curso. (p. 36)

Mill (2010) acrescenta ainda à equipe docente os seguintes membros, os quais não estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, mas são indispensáveis para o curso a distância: (A) equipe multidisciplinar, que auxilia no suporte técnico do curso: digitadores, desenhistas, gráficos e outros responsáveis pela mídia impressa; editor de vídeo e áudio, produtor audiovisual, operador de câmera e outros profissionais relacionados ao audiovisual do curso; programador, *web designer*, desenhista, técnico em informática e demais responsáveis por adaptar e organizar o material didático no AVA; (B) projetistas educacionais ou *designers* instrucionais: profissionais responsáveis por adaptar o conteúdo do curso e das disciplinas às mídias disponibilizadas pela instituição; (C) equipe coordenadora,

interligada ao trabalho docente na EaD e à coordenação do polo e aos tutores presenciais; (D) equipe de apoio técnico: presta apoio técnico-administrativo, que é diferente do apoio técnico-pedagógico, tanto na instituição como no polo de apoio presencial (p. 37).

Para a análise desta dissertação, foram pesquisados e entrevistados os principais membros do processo de ensino e aprendizagem na EaD: o professor conteudista, o professor formador, o tutor virtual e o tutor presencial. Consideramos que, apesar de a equipe toda ser fundamental para a elaboração da disciplina nessa modalidade, os mais envolvidos de fato no processo, ou seja, estão em contato com os alunos e tem o título de educadores são os profissionais citados acima.

1.5 Os desafios da prática docente na Sociedade Excitada

Antes de ser pensada por meio do conceito de formação, a escola é considerada um ambiente de socialização primeiro das crianças, depois dos adolescentes e na universidade dos adultos. O acesso aos instrumentos tecnológicos está tão vinculado às condições da vida contemporânea que rapidamente eles se incluíram como acessórios indispensáveis para os ambientes de socialização. Um exemplo simples é o celular: se antes tinha como propósito a comunicação entre duas pessoas distantes, como telefone, hoje ele assume tantas funções que a ligação se tornou coadjuvante, uma vez que é agenda, relógio, câmera fotográfica, internet, calculadora e, assim, é indispensável.

O surgimento de novos comportamentos humanos permitiu a Veen e Vrakking (2009, p. 12) o trocadilho de atribuir a essa geração que “cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância” a denominação de *Homo Zappiens*. Ao analisar essa geração, os autores elencam novas características apreendidas no processo de desenvolvimento que exigem da escola um novo modelo pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem. O desafio das instituições de ensino não é criar estratégias com o intuito de afastar o uso informal das tecnologias dentro da sala de aula, mas traçar uma estratégia bem elaborada para não perder o sentido pedagógico da formação do aluno ao incluírem as TICs no processo de ensino e aprendizagem. Como cita Adorno (2003a, p. 131), na obra *Educação após Auschwitz*, “um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica”.

Nesse cenário de transformações do ambiente educativo, as pessoas que mais sentem essas mudanças são os professores, os quais precisam desenvolver habilidades para sua atuação docente, articulando os saberes que devem ser ensinados a essa nova geração de

alunos tecnológicos com os meios disponíveis pelas instituições de ensino. Antes de compreendermos e analisarmos a construção da polidocência no contexto específico da EaD, é necessário que façamos um breve levantamento da história da profissão do professor para observar algumas metamorfoses sofridas no decorrer do avanço técnico científico e social da humanidade, levando em consideração que professor é uma das mais antigas profissões do mundo.

Zuin e Zuin (2011), no artigo *Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada*, apresentam, além de passagens pela história da profissão do professor, uma análise da atuação docente na época da Sociedade Excitada, da distração concentrada. Conforme expõem os autores, antigamente, a imagem do professor era relacionada a ações violentas, sendo a palmatória o exemplo clássico dessa dinâmica pedagógica, com o objetivo de incitar a concentração dos alunos nos conteúdos a serem aprendidos por meio da disciplina em sala de aula. Com o passar dos anos, Rousseau apresentou uma nova prática pedagógica, a qual visava à aproximação entre professor e alunos, respeitando o desenvolvimento psicofísico destes. Nesse momento, a prática pedagógica encontra uma estrutura mais humanista e mais centrada no processo de ensino e aprendizagem, conforme apontam os autores:

‘Viver não é respirar, é agir’ (ROUSSEAU, 1992, p. 16); essa máxima pedagógica de Rousseau referendou não só relevância das ações humanas como produtoras dos conhecimentos que as aprimorariam como também corroborou a maior aproximação do professor em relação ao estudante para que tais ações ressignificassem suas respectivas identidades de agentes educacionais (ZUIN; ZUIN, 2011, p. 218).

Em época de Sociedade Excitada, essa máxima pedagógica de Rousseau, considerado por muitos autores como o criador da pedagogia humanista moderna, demonstra sua fragilidade devido ao espaço que as inovações tecnológicas assumiram dentro do processo humano educativo. Zuin e Zuin (2011) ainda apresentam a ideia mais moderna de Dewey, em meados de 1930, propondo a relação entre educação, indústria e desenvolvimento científico “em função do fato de que a chamada revolução técnico-científica cada vez mais impulsionava o desenvolvimento das relações de produção do capitalismo monopolista” (p. 219). Dewey, na efervescência do desenvolvimento técnico, observou que essa nova demanda tecnológica iria incitar mudanças em todas as esferas da sociedade, especialmente na educação e conseqüentemente na prática pedagógica.

Antes de prosseguirmos com as considerações sobre a transformação da prática docente nos últimos anos, é necessário que analisemos as condições sociais, políticas e principalmente econômicas que se fortificaram conforme a ascensão do capitalismo. Assim, cabe destacar que os modelos de produção baseados na indústria moderna resignificaram as formas de trabalho para priorizar o lucro e o mercado. A profissão professor não foi exceção às novas configurações no processo de trabalho impostas pelos novos modelos de produção capitalista. Porém, o trabalho do docente vai além da proposta de mercado, ou deveria ir além; o trabalho desse profissional, antes de qualquer implicação, é formativo. Essa nova estruturação afetou também essa função formativa, uma vez que as escolas assumiram decisivamente a questão de formar/preparar os alunos para o mercado de trabalho. Para Adorno (2003a, p. 142-143),

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

A própria educação não conseguiu resistir ao cenário mercadológico, uma vez que sua função também é formar mão de obra qualificada para a inserção no mercado de trabalho. O aumento de vagas no ensino superior, especialmente na EaD, apresenta duas vertentes contraditórias: ao mesmo tempo que pode ser democrático e interessante, pode ter o caráter de massificação e tratar a educação como mercadoria.

Retomando a questão da prática docente, o grupo de profissionais que atuam na educação a distância foi denominado por Mill (2002), de polidocência. Essa nova modalidade de ensino exige que a parte técnica, os aparelhos tecnológicos e os ambientes virtuais estejam sempre alinhados para uso de seus alunos, assim como o aparelho técnico de cada envolvido no curso. O desafio docente de construir um processo de ensino e aprendizagem mediado por uma máquina é o fato de o computador reforçar a presença de estímulos audiovisuais que são os mesmos que afetam a concentração. Desse modo, se o desafio da docência é manter o aluno concentrado para que possa internalizar os conteúdos e aprender, na docência em EaD esse desafio é ainda mais intensificado.

O modelo presencial determina aos docentes tarefas como: elaboração do conteúdo, organização das aulas, aplicação do conteúdo, desenvolvimento da disciplina, orientação das

atividades, avaliação de aprendizagem, acompanhamento dos discentes, alternativas diferenciadas conforme a demanda dos alunos em relação ao conteúdo, entre outros. Os docentes realizam essas tarefas com certa liberdade e autonomia, assim como a elaboração de seu plano de ensino no decorrer da disciplina, e podem em determinados momentos retomar e reorganizar esse documento conforme as demandas que surgem no decorrer do processo. A inclusão das tecnologias no modelo presencial também originou novos profissionais, por exemplo, os técnicos operacionais das máquinas (TV, *Data show*). Porém, o modelo do processo de ensino e aprendizagem continua o mesmo: um professor responsável por elaborar e aplicar o conteúdo da disciplina, acompanhar os alunos dentro da sala de aula compartilhando o mesmo espaço e tempo com eles e esclarecer dúvidas durante todo o processo.

Diferente da modalidade a distância, esse apoio técnico auxilia os professores em alguns momentos da disciplina, enquanto na EaD a presença dos profissionais polidocentes para o curso é indispensável, pois a docência nessa modalidade de ensino é um grupo de especificidades que só se completa em conjunto. Na EaD, as tarefas dos docentes não são diferentes dos que atuam em curso presencial, porém são divididas entre os profissionais responsáveis pela disciplina. Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 24) afirmam que “o termo polidocência não é necessariamente novo, e grosso modo, pode ser definido como uma docência coletiva; isto é, pressupõe uma docência fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto”.

Ser professor nunca foi tarefa fácil, e hoje, numa sociedade em que as tendências mudam muito em pouco tempo, ser professor é internalizar diversas variantes sociais para alcançar os alunos. Na EaD, além disso, todos os envolvidos no processo devem estar conectados à máquina e uns aos outros; só assim existe a possibilidade de reflexão crítica por meio de um ambiente virtual.

O próximo capítulo desta dissertação apresenta mais dados sobre a equipe polidocente e a implicação dessa prática pedagógica proposta pela EaD para os profissionais, os alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2

A ESTRUTURA DA UAB NO BRASIL E A APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA VIRTUAL NA IES1

Antes de tentarmos responder à questão sobre a prática docente na Sociedade Excitada, é necessário introduzir o cenário da educação a distância nacional e especificar o modelo de EaD da instituição analisada, que teve como eixo central a disciplina “O Exercício da Profissão do Professor: questão da cultura profissional e sua profissionalização” acompanhada e analisada nesta dissertação. A partir disso, buscou-se compreender em quais circunstâncias a prática da polidocência é construída.

Embora o percurso da criação e consolidação da EaD como modalidade de ensino aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) seja pequeno no que diz respeito ao tempo, pouco mais de duas décadas, na questão de movimentação é extenso. A criação, seguida da expansão da modalidade, tanto em número de matrículas, mas principalmente, na crescente oferta de cursos em instituições, exigiu que a legislação revisse as leis e artigos envolvendo a EaD.

Assim, este capítulo pretende primeiramente traçar a trajetória histórica da educação a distância nos cursos superiores no Brasil para compreender o momento em que a Universidade Aberta do Brasil é criada, sua proposta educacional enquanto uma nova modalidade de ensino e a parceria formada com a instituição pesquisada. Para, enfim, apresentar mais informações sobre o conceito de polidocência dentro da compreensão da UAB/IES1, sistematizando o levantamento de dados do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância virtual (PPLP) da UAB/IES1 (UAB, 2010). Os elementos apresentados neste capítulo servirão como pilares para analisar a prática da equipe polidocente na disciplina pesquisada.

Um ponto a ser destacado e analisado no processo de trabalho coletivo observado na prática educativa virtual é que a caracterização do docente da educação a distância virtual como profissional é bem mais complexa e limitada do que em relação ao docente da educação presencial [...] Na educação a distância virtual há a participação de outros trabalhadores (não necessariamente detentores de saberes pedagógicos) no próprio processo de trabalho pedagógico — trabalhadores diversos participando da prática educativa, sem possuir formação pedagógica. Ou seja, na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem, a descaracterização do trabalho e consequente ‘desprofissionalização’ dos docentes começa em seu próprio trabalho, pois

as decisões educacionais não mais são restritas aos ‘educadores’ (MILL, 2002, p. 181-182).

2.1 O cenário nacional da Educação a Distância

Considerando que fazem parte das características da EaD a flexibilização do espaço e tempo e a mediação por instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, pode-se começar a contar a história da EaD no Brasil antes mesmo dos recursos tecnológicos que conhecemos hoje. Segundo Maia e Vidal (2010), no livro *Introdução à Educação a distância* (2010), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada em 1923, é um dos primeiros exemplos da utilização dessa modalidade, aprovada pelo MEC. Ademais, há a experiência dos Institutos Monitor e Universal Brasileira, fundados em 1939 e 1941, e que até hoje ofertam cursos via correspondência. No tocante à legislação, a Lei nº 5.692/1971 foi a primeira regulamentação que possibilitou a organização de cursos nessa modalidade, por meio de instrumentos como a televisão, rádio e correspondência.

Desde então, o desenvolvimento desenfreado da tecnologia permitiu a utilização de instrumentos dentro de casa e intensificou o acesso a informações diversas, à interação em redes sociais, comunicação via *e-mail* e ao conhecimento científico. Não demorou muito para o surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem específicos e destinados para a EaD.

Assim, foi criada, na década de 1990, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no interior do MEC, para incentivar o desenvolvimento da modalidade. Além disso, especificamente em dezembro de 1996, por meio da LDB nº 9.394, em seu artigo 80 e seus parágrafos 1º e 2º, a EaD foi considerada oficialmente modalidade de ensino superior:

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.

[...] (BRASIL, 1996).

Pucci (2010), no artigo *Educação a Distância (EaD) virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996*, esclarece que a regulamentação da lei citada só aconteceu em 1998 pelo Decreto Presidencial nº 2.494, em virtude da crescente demanda de instituições, em sua maioria privadas, à procura

do credenciamento para ofertarem cursos na modalidade. Eis a conceituação que lhe dá o Art. 1º:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Giolo (2008), no artigo *Educação a distância e a formação de professores*, logo no início do texto apresenta uma questão pertinente sobre a modalidade. Segundo ele, desde 2002 a “participação agressiva do setor privado” (p. 1212) na adoção da EaD reforçou o mercado educacional e preocupou o governo, pois a conceituação dessa modalidade, muito aberta, propiciava experiências múltiplas. Três anos depois, o poder público avaliou a necessidade de uma regulamentação mais precisa e uma organização no setor. Então, em dezembro de 2005, o Decreto Presidencial nº 5.622 foi promulgado com o propósito de revogar o Decreto 2.494 e regulamentar novamente o artigo 80 da Lei 9.394, para atualizar a concepção da modalidade a distância. Eis o que diz seu Art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Pucci (2010), ao discorrer sobre a nova conceituação de EaD, afirma que, no Decreto de 1998, a EaD era caracterizada como uma forma de ensino que possibilitava a autoaprendizagem por meio de recursos didáticos, em diferentes suportes de informação; enquanto que no Decreto de 2005, essa modalidade educacional deverá ocorrer tendo como suporte técnico as TICs. Desse modo, a interação didático-pedagógica entre professor-aluno, mediatizada pelas tecnologias, volta a ser fundamental/central no processo de ensino-aprendizagem (p. 7).

Mediado pela tecnologia, esse processo implica a necessidade dos envolvidos se apropriarem dos instrumentos utilizados e construírem sua autonomia. A apropriação da técnica, essencial para o curso a distância, não deve ser confundida com autoaprendizagem; a autonomia técnica é diferente da autonomia que é desenvolvida no decorrer do processo formativo, na relação didático-pedagógica entre o professor e o aluno.

Devido à expansão do ensino superior nas últimas décadas, a modalidade a distância assume o papel de disponibilizar acesso à educação para diversos grupos, e amparar essa demanda crescente. Nesse cenário, e com o objetivo de democratizar o ensino, alcançar as camadas mais distantes e disponibilizar educação para os grupos com dificuldades diversas para cursar e concluir o ensino superior, ações governamentais e instituições públicas de ensino se movimentaram para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema, além de firmar seu lugar no cenário da educação superior nacional, está aumentando gradativamente a oferta de cursos e a procura pelo alunado.

Os dados crescentes do sistema demonstram o quanto é necessário um aprofundamento no histórico e no desenvolvimento da UAB, a fim de analisar posteriormente o sistema específico da UAB/IES1. Para isso, duas referências foram fundamentais para a construção e desenvolvimento desse aprofundamento teórico: o *site* da UAB/Capes, com informações gerais sobre o sistema, e o *Guia de orientações básicas sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil/Capes*, 2013, que apresenta, além do histórico e desenvolvimento, o procedimento padrão e as diretrizes para a gestão da EaD nesse sistema.

2.1.1 O desenvolvimento da Universidade Aberta do Brasil

O sistema UAB foi criado em 2006 por meio do Decreto nº 5.800, disponível no Guia de orientações básicas sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2013). Segundo o referido decreto, os objetivos desse sistema são os seguintes:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- III - Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2013, p. 7).

Com objetivos sérios, como expõe Pucci (2010), a proposta da UAB é expandir a oferta de cursos no ensino superior nas esferas federais, estaduais e municipais. Para o autor,

“Ela não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já existentes [...]. E para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial” (p. 8). Somente por meio das parcerias entre instituição e município é possível que a instituição interessada regule o sistema UAB. Fica a cargo da instituição a manutenção do sistema e o apoio à equipe gestora, docentes e alunos.

Um breve histórico da UAB, segundo o citado Guia, esclarece que antes da criação propriamente dita da UAB, foi constituída, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de desenvolver ações para essa modalidade. Em 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, que foi pensada a UAB. Em 2006, o MEC, em parceria com 26 universidades federais, estaduais e institutos, aplicou o projeto-piloto da UAB para o curso de Administração Pública. No dia 8 de junho do mesmo ano, por meio do Decreto nº 5.800, foi criado o sistema UAB.

No referido decreto, foi criado o primeiro edital, o UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005. Ele permitiu a concretização do sistema UAB por meio de propostas de cursos, pelas instituições federais, e propostas de polo de apoio presencial, por estados e municípios. E o segundo edital, o UAB2, publicado em 18 de outubro de 2006, o qual facultou a participação de instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. No ano de 2007, foi anunciado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação da nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E esta, além de gerenciar o Sistema Nacional de Pós-graduação, passou a incentivar e a promover a formação inicial e continuada de professores da rede básica de ensino.

Com a criação da Diretoria de Educação a Distância (DED), composta por quatro coordenadorias – Coordenadoria Geral de Fomento e Orçamento (CGFO); Coordenadoria Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos (CGIP); Coordenadoria Geral de Articulação Acadêmica (CGAC) e Coordenadoria Geral de Política de Tecnologia da Informação (CGTI) –, a Capes passou a gerenciar a UAB em parceria com a SEED, que, extinta em 2011, transferiu a responsabilidade de regulamentar e avaliar os cursos em EaD para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Segundo o histórico, disponível no *site*⁴ da UAB, o ano de 2008 destacou-se pela criação dos cursos na área de Administração, Gestão Pública, Gestão de Saúde e outras áreas técnicas.

⁴ Informação disponível em: <Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

No ano de 2012, sob a coordenação do Prof. Dr. João Carlos Teatini de Souza Clímaco, a coordenadoria da DED-UAB foi reorganizada em: Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino (CGPC); Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO) e Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE). Fazem parte da concretização do sistema UAB: a Capes – para articular o processo; as instituições públicas – para organizar e oferecer os cursos de ensino superior através da modalidade a distância; e os Estados e Municípios – para garantir a infraestrutura dos polos. O público é variado, mas a preferência é a formação de professores, seguido de gestores e trabalhadores que atuam na educação básica (TEATINI, 2012).

Antes de articular o desenvolvimento da UAB nos últimos anos, é necessário fazer um breve levantamento sobre o crescimento geral da EaD. Esse levantamento facilita compreender, através da procura pela modalidade, a demanda que a UAB deseja alcançar. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – no Censo da Educação Superior 2010 –, o total de matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância foram de 6.379.299, sendo, em EaD, 930.179, 14,6% do total de matrículas. Dessas, 45,8% voltadas aos cursos de licenciatura (INEP, 2011).

Dois anos depois, os dados de 2012 demonstraram que o total de matrículas em cursos de graduação foi de 7.037.688, sendo que 932.226 correspondiam à modalidade a distância. Houve um crescimento de 4,8% de ofertas de cursos em relação ao ano de 2011. Independente da modalidade de ensino, é possível observar que uma quantidade expressiva de matrículas, 5.140.312, foi efetuada em instituições privadas (INEP, 2014b).

No ano de 2013, o número total de matrículas em cursos de graduação foi de 7.305.971. Os cursos na modalidade a distância já somavam mais de 15% das matrículas nos cursos de graduação, enquanto no presencial a porcentagem era de 84,2%. Estima-se que 86,6% das matrículas são feitas em instituições privadas, e 13,4% em instituições públicas – isso demonstra o crescimento evidente da oferta de cursos a distância por instituições privadas. Os cursos de licenciatura representam 39,1% das matrículas a distância, referência maior do que nos cursos de bacharelado e tecnológico (INEP, 2014a).

Esse breve levantamento de dados sobre o Censo do Ensino Superior nos últimos anos serviu para evidenciar o crescimento gradativo das matrículas nos cursos de graduação, especialmente nas instituições privadas. E o aumento expressivo de matrículas na modalidade a distância, principalmente nos cursos de licenciatura, em um curto período de tempo. Nesse

contexto de expansão, os últimos dois anos, 2013 e 2014, trazem dados importantes para visualizar o crescimento da UAB.

Um levantamento realizado pela Capes e apresentado pelo diretor de Educação a Distância da DED/Capes, João Carlos Teatini, em 2013, demonstrou que, na época, a UAB já contava com a parceria de 103 instituições públicas de ensino superior, sendo 53 universidades federais, 30 universidades estaduais e 17 instituições federais. Dessas instituições, 12 estão localizadas na região Norte, 14 no Sul, 27 no Sudeste, 31 no Nordeste e 9 no Centro-Oeste. A UAB, por meio de suas IES públicas, dispunha de 658 polos de apoio presencial, estruturados com biblioteca, sala de tutoria, laboratórios de informática, *internet* para a tutoria a distância e laboratórios didáticos. Distribuídos por região, os polos se localizavam da seguinte forma: 221 no Nordeste, 169 no Sudeste, 121 no Sul, 93 no Norte e 54 no Centro-Oeste (TEATINI, 2013).

Segundo os dados referentes ao ano de 2014⁵, também apresentados pelo diretor da DED/Capes, João Carlos Teatini, o sistema UAB conta hoje com 104 instituições públicas de ensino superior vinculadas, sendo: 56 universidades federais, 31 universidades estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Totaliza 668 polos de apoio ativos, estruturados com biblioteca, sala de tutoria, laboratórios de informática, *internet* para a tutoria à distância e laboratórios didáticos. A distribuição de polos por região é de 219 no Nordeste, 180 no Sudeste, 121 no Sul, 91 no Norte e 57 no Centro-Oeste (TEATINI, 2013).

Em referência aos números apresentados, considera-se que em menos de uma década a UAB alcançou mais de 100 parceiras, entre instituições federais, estaduais e municipais, com a oferta em mais de 600 polos de apoio presencial ativos. A UAB é a prova estruturada e viva da crescente demanda dos cursos a distância e conseqüentemente seu crescimento expressivo. É nesse contexto que a instituição federal pesquisada nesta dissertação é parceira da UAB desde 2007. Para a elaboração e aprofundamento deste eixo da pesquisa, duas fontes principais de informações foram utilizadas: o *site* da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) e o *site* da UAB-IES1.

⁵ Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/Figuras/Apres%2002%20-%20Engenharia%20EaD.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

2.1.2 A parceria entre o sistema UAB e a Instituição pesquisada

De acordo com o *site* da UAB/IES1, a parceria entre a UAB e a IES1 começou em 2007, com o objetivo de democratizar o ensino e proporcionar acesso à educação gratuita e de qualidade e com a flexibilidade entre espaço e tempo, que é marcante na EaD. Para acolher a demanda e fornecer apoio técnico, administrativo e pedagógico para os cursos na modalidade a distância, o conselho universitário da IES1, em 2008, aprovou, em forma de documento, a criação da Secretaria de Educação Distância (SEaD), que foi implantada em janeiro de 2009, com a finalidade de

[...] apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de novas tecnologias de informação e comunicação, voltadas para a modalidade de educação a distância. (UAB/IES1, 2015b).

A universidade ressalta que o público alvo para os cursos a distância são alunos que já concluíram o ensino médio e, especialmente, aqueles que por razões profissionais ou pessoais não podem comparecer e acompanhar um curso na modalidade presencial.

A SEaD, conforme os dados do seu *site*, é organizada pela Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem (CoPEA), Coordenadoria de Inovações em Tecnologia na Educação (CITE), Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD (CoDAP), Coordenadoria de Relações Institucionais (CoRI) e Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico (CAPE) (UAB/IES1, 2015b).

Além disso, a SEaD constitui-se por sua equipe de profissionais envolvida na administração, coordenação da UAB-IES1, coordenação de curso e coordenação de disciplina; equipe de tutores e de apoio presencial. Esses profissionais, em parceria, acolhem a demanda dos cinco cursos de graduação ofertados: bacharelados em Engenharia Ambiental e Sistema de Informação; licenciaturas em Pedagogia e Educação Musical; e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira.

Para a estruturação da EaD na IES1, é utilizado como recurso de ensino e aprendizagem um ambiente virtual, chamado *Moodle*, direcionado para a interação entre professores, tutores e alunos dentro de uma disciplina. Cada disciplina possui sua própria página na ferramenta, que inclui material didático (inclusive com opção para impressão), acesso à bibliografia e atividades da disciplina. A interação se dá por meio de recursos audiovisuais, como videoaulas, e *webconferências*, que permitem, em tempo real, a interação

entre os envolvidos. Ademais, o sistema oportuniza, virtualmente, atividades mais dinâmicas. Faz parte do *Moodle* também o acesso a fóruns de discussão sobre temas específicos do conteúdo, fóruns de interação entre os alunos, entre os profissionais e entre os alunos e tutores virtuais.

Os profissionais interessados em atuar na equipe docente dos cursos na modalidade a distância precisam passar por um curso de formação e capacitação, conforme seu cargo. Somente após a aprovação desse curso é possível atuar na função. É um cuidado que a universidade tem para que os profissionais possam se apropriar mais dos instrumentos tecnológicos e das especificidades da modalidade antes de iniciarem suas atividades docentes, garantindo mais qualidade em sua atuação e, conseqüentemente, na formação do aluno (*site SEaD*).

Até 2014, segundo as informações do *site* da UAB-IES1, foram ofertadas 6 mil vagas nos cursos de graduação, e criados 24 polos espalhados pelos estados, principalmente em São Paulo, seguido do Rio de Janeiro, Goiás, Paraná e Bahia. A SEaD fez um levantamento do perfil do ingressante no ano de 2012 e os resultados foram: 97% dos ingressantes são do estado de São Paulo; 67% frequentaram o ensino fundamental e médio em escola pública; 50% já possuem diploma no ensino superior; 77% já participaram de outro curso na modalidade a distância; e 48% trabalham entre 20 e 40 horas semanais (*site UAB-IES1*).

Os dados referentes ao curso de Pedagogia serão expostos no próximo item, no levantamento de dados do PPLP. Antes, cabe ressaltar que a última turma do curso refere-se ao vestibular de 2013. Desde então, não existem mais vestibulares e ofertas para o curso de Pedagogia a distância na UAB/IES1. Em entrevista, uma docente afirma que esse problema é externo à universidade, mas que a falta de verba é o principal indicativo da ausência de continuidade na oferta do curso.

2.2 O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância virtual e a caracterização da equipe polidocente

O PPLP, modalidade educação a distância, na IES1, é o documento que apresenta as informações para compreender sua estrutura, tais como: o histórico, a grade curricular, o acesso aos polos, as especificidades da modalidade, o AVA, a função da equipe gestora e a função dos demais profissionais envolvidos. Essas informações serão muito importantes para entender a atuação e a função da equipe docente polivalente (UAB, 2010).

Os dados iniciais, gerais e técnicos, do curso são apresentados no PPLP em um formato de “Ficha Técnica”. Destacamos as seguintes informações:

- . Objetivos: Formar professores para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e para Gestão Escolar.
- . Número de Vagas: 200 (duzentas vagas por ano).
- . Modalidade: Educação a distância, com 10 polos de apoio presencial e 50 vagas em cada polo.
- . Polos: Igarapava, SP; Itapevi, SP; Jales, SP; S. J. dos Campos, SP; São Carlos, SP; Apiaí, SP; Bálamo, SP; Jandira, SP; Itapeçerica da Serra, SP; Tarumã, SP.
- . Regime de Integralização Curricular: Semestral, por créditos e disciplinas. Carga Horária: 3.200 horas.
- . Duração prevista para Integralização: 8 (oito) semestres (aproximadamente quatro anos). Forma de ingresso: Vestibular (UAB, 2010, p. 9).

O item denominado “A UAB/IES1: A implantação do sistema UAB e suas orientações metodológicas” define mais detalhadamente a implantação e a funcionalidade do curso. Estão presentes nele alguns tópicos importantes, entre os quais:

- . *Histórico da UAB/IES1* – iniciada em 2009, com a criação da Secretaria-Geral de Educação a Distância (SEaD), vinculada à Reitoria, cuja função é apoiar ações sobre o desenvolvimento, planejamento e implantação das disciplinas na modalidade a distância e que oferece suporte às coordenações dos cursos.
- . *Informações sobre os Polos de Apoio Presencial e Relações Institucionais* – definidos como um ambiente de estudos que devem disponibilizar estrutura como de uma sala de aula, com banheiros, laboratórios de ensino, biblioteca, secretaria acadêmica, entre outras. Nesse local, os futuros professores podem realizar atividades práticas direcionadas à Pedagogia, como por exemplo, elaboração de materiais pedagógicos, experimentos matemáticos e de ciências, estudo do meio, planos de intervenção, características de aprendizagem e desenvolvimento e mais atividades relacionadas às idades e anos da Educação Básica. E é indispensável a presença de um profissional, no caso, um tutor presencial apto para acompanhar as atividades desenvolvidas no polo. A frequência do aluno no polo é determinada pelas exigências de cada curso e da natureza das disciplinas (UAB, 2010, p. 28).
- . *Organograma Funcional*: A SEaD é composta por quatro docentes em tempo integral e dedicação exclusiva, 14 técnicos administrativos, além de outros

profissionais contratados; a função dessa equipe é apoiar as coordenações dos cursos de graduação e especialização vinculados à Universidade, bem como os pesquisadores, professores conteudistas e tutores presencial e a distância, sem vínculo empregatício com a IES.

A equipe de cada curso na modalidade EaD conta com o coordenador e vice-coordenador de curso – responsáveis pela construção e qualidade do curso; o supervisor de tutoria – responsável por apoiar os professores na escolha e acompanhamento dos tutores virtuais, no pagamentos das bolsas e na comunicação com os alunos sobre a tutoria; o administrador – responsável por apoiar a coordenação do curso na área administrativa e secretário (UAB, 2010, p. 18).

O professor deve ser concursado pela Universidade e tem como responsabilidade planejar a disciplina, o conteúdo, os materiais e as atividades avaliativas; orientar a equipe de tutores virtuais e presenciais no decorrer da disciplina; acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, de modo a fazer ajustes pedagógicos sempre que necessário no decorrer do processo.

Diferente do modelo caracterizado por Mill (2010), na IES1 não há distinção entre o professor conteudista e o professor formador, um único professor é responsável por elaborar e aplicar o conteúdo. Para assumir o cargo de professor é necessário que o profissional interessado passe pelo “curso de formação docente para a modalidade a distância”, de seis meses, com a proposta de desenvolver novas habilidades necessárias para atuar como docente responsável por uma disciplina em EaD (UAB, 2010, p. 44).

O tutor virtual deve ser concursado pela Universidade, ser especialista na área de atuação. Ele é incumbido de orientar, em média, 25 alunos no processo de aprendizagem da disciplina – uma disciplina de cada vez. A equipe de tutores virtuais é considerada o “ponto central no processo de ensino e aprendizagem a distância” (UAB, 2010, p. 20-21). Para assumir o cargo de tutor virtual, o profissional, assim como o professor, passa pelo “curso de formação em tutoria virtual”, de 6 meses, oferecido pela SEaD, com a proposta de instrumentalizar os candidatos a tutores para o cargo (UAB, 2010, p. 44-45).

O tutor presencial deve ser concursado pela Universidade e é responsável por acompanhar e organizar a realização de atividades de um grupo em média de 25 alunos no polo de apoio presencial, bem como auxiliar em orientações técnicas sobre os instrumentos utilizados. Geralmente, os tutores presenciais são professores da rede pública de Educação Básica e, nessa profissão, a carga horária é de no mínimo 20 horas semanais. É função do

tutor presencial também acompanhar o aluno no AVA, verificar os acessos dos alunos ao ambiente, apoiar na organização pessoal para os estudos, manter comunicação com os professores e tutores virtuais. (UAB, 2010, p. 21). Do mesmo modo que os profissionais acima, os tutores presenciais passam pelo “curso de formação em tutoria presencial”, de seis meses, com o acréscimo de aprenderem também a forma de mediação que deve ser feita no polo em contato direto com os alunos. (UAB, 2010, p. 45).

O PPLP apresenta, ainda, algumas especificidades da modalidade a distância na UAB-IES1:

- . *Dimensionamento do tempo*: embora a carga horária seja a mesma da modalidade presencial, as disciplinas são ministradas em blocos de 7 a 11 semanas; com isso, o aluno pode cursar, no semestre, de 5 a 6 disciplinas, divididas em dois ou três blocos por vez. A proposta metodológica propõe: atividades assíncronas, atividades que os alunos podem desenvolver no seu tempo disponível; atividades síncronas, atividades agendadas que permitem maior interação entre os envolvidos, como por exemplo, *webconferências* e atividades avaliativas presenciais, realizadas no polo de apoio presencial em que o aluno se matriculou (UAB, 2010, p. 24).
- . *Perfil dos educandos*: é diverso, possibilita o acesso ao ensino superior em diversos casos, o que exige da coordenação atenção no acompanhamento de cada aluno (UAB, 2010, p. 26).
- . *Favorecimento de processos interativos*: devem existir momentos de interação entre os envolvidos no processo; com isso, a IES1 orienta a forma de organização da matéria em Unidades de Aprendizagem, com conteúdos e temas trabalhados em uma semana (*unidade de aprendizagem semanal*), e outros, quinzenalmente (*unidade de aprendizagem quinzenal*), proporcionando ao aluno possibilidade de interação com os tutores e colegas e ciclos de estudos com *feedback* e avaliação (UAB, 2010, p. 26-27).
- . *Dinâmica da Unidade de Aprendizagem*: propõe que o aluno, após o estudo e interação com os colegas, poste as atividades para receber o *feedback* do tutor; este produz um relatório das atividades e envia ao professor-coordenador da disciplina. Com base no relatório, o professor prepara um texto com orientações para iniciar uma nova unidade de aprendizagem. Se o aluno não apresentar um desempenho satisfatório, há um pequeno tempo para a realização de uma recuperação paralela (UAB, 2010, p. 28).

- . Todo curso de graduação apresenta momentos de *Atividades Presenciais*; a frequência dessas atividades no polo depende da natureza do curso e da disciplina (UAB, 2010, p. 28).
- . Os *materiais educacionais* são compostos por “diversas mídias”: virtual, digital, impressa, móvel e *webconferência*. As ofertas de disciplinas devem contemplar o ambiente virtual de aprendizagem, material impresso, material visual e *webconferências*. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oferece um rico suporte para o desenvolvimento dos cursos a distância; não é apenas um ambiente computacional de informação, mas sim de aprendizagem e interação, possuindo um papel central na organização do curso e dos materiais educacionais. A *webconferência* é um recurso muito usado em EaD, e a IES1 utiliza a conferência *web* oferecida pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e, como base, o software Adobe Connect. Tem como característica a comunicação síncrona por meio do vídeo, áudio e texto, possibilitando diversas atividades a distância, como: apresentação da equipe e da disciplina, apresentação de trabalho, esclarecimento de dúvidas, reuniões pedagógicas e administrativas, e outras (UAB, 2010, p. 31-38).
- . A “*avaliação de aprendizagem*” é um processo de coleta de dados feito ao longo da disciplina com diferentes instrumentos avaliativos, entre eles: provas escritas, apresentação de trabalho prático e por *webconferência*, defesa de monografia ou trabalhos semelhantes, testes, trabalhos em grupo, narrativas escritas etc. (UAB, 2010, p. 38).
- . “Princípios norteadores da proposta” do curso de Pedagogia, baseados nos seguintes pilares: *diversidade*, devido ao multiculturalismo do país, determina posicionamentos, e que todo conhecimento trabalhado na escola não é neutro; *autonomia* no processo de ensino e aprendizagem, importante para que o aluno possa compreender a realidade além do senso comum; *investigação*, enquanto atitude reflexiva e questionadora sobre a ação educativa, dentro do contexto social, político, econômico, cultural e pedagógico; a *relação teoria e prática*, para que o aluno possa atuar na realidade educativa com elementos aprendidos na teoria; o *trabalho cooperativo*, para compreender e valorizar todas as áreas de conhecimento no currículo, com isso, abranger a realidade individual e coletiva; a *dialogicidade*, enquanto processo de interação entre os envolvidos no processo, senão na presença física, por outros meios; a *construção e reconstrução do conhecimento* (UAB, 2010, p. 50-51).

A grade curricular das disciplinas na EaD é semelhante ao modelo presencial, porém, a oferta das disciplinas na EaD é organizada por módulos letivos para permitir mais flexibilidade aos envolvidos. O primeiro módulo, diferente dos demais, tem duração de 8 meses, pois contém a disciplina “Educação a distância: instrumentos e tecnologias (EaD)”, com a intenção de preparar o aluno para lidar com os instrumentos necessários do curso e da disciplina “Letramento Digital”, que fornece aos alunos a formação inicial em informática nos polos, e a familiarização com o AVA e os materiais utilizados. A formação digital é fundamental para o aluno ter sucesso no curso.

Assim como o presencial, o curso a distância conta com 200 horas de atividades complementares. As 100 horas são direcionadas a atividades acadêmicas, tais como: cursar outra disciplina além da grade, estágio não obrigatório, iniciação científica, curso de extensão, atividades de monitoria e outras. As outras 100 horas são direcionadas a atividades científico-culturais (UAB, 2010, p. 68-69).

Os dados demonstram as diversas particularidades da construção de um curso na modalidade a distância, principalmente para os futuros formadores do presencial. É visível a quantidade de novas figuras profissionais incluídas desde a prática administrativa e gestora até a prática docente. A caracterização da equipe polidocente no projeto é um dado que se relaciona com a caracterização de Mill e, posteriormente, com as informações apresentadas pela equipe na disciplina pesquisada, material que faz parte do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA: O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES DA CULTURA PROFISSIONAL E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO

Em nosso projeto inicial de pesquisa, pretendíamos acompanhar e analisar o exercício da polidocência no desenvolvimento de uma das disciplinas mais próximas de nossa formação e de nossos estudos: Filosofia da Educação ou História da Educação. Entretanto, não foi realizado, no ano de 2015, o vestibular para o curso de Pedagogia virtual, o que inviabilizou o projeto inicial. Por esse motivo, a disciplina possível de acompanharmos e analisarmos com apoio da SEAD/IES1 foi “O Exercício da Profissão do Professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização”, que, à semelhança das duas disciplinas acima citadas, também é teórica.

Assim, neste capítulo, abordaremos quatro itens relacionados à disciplina em análise: sua ementa disponível no PPLP; a forma como o AVA a apresenta; as unidades que a compõem; os profissionais que a desenvolvem na polidocência.

3.1 Ementa da disciplina

A ementa da disciplina analisada, disponível no PPLP, assim se apresenta:

Aprendizagem profissional da docência. Competência profissional e prática pedagógica. Desafios na formação e no exercício profissional: multiculturalismo, ensino reflexivo, professor como pesquisador, usos de novas tecnologias, políticas públicas para a educação (UAB, 2010, p. 124-125).

De acordo com os objetivos da ementa,

Ao final do curso, o aluno deverá ser capaz de compreender e analisar processos envolvidos na aprendizagem da docência, exigências relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao ser professor em contextos escolares; desafios relacionados à aprendizagem docente e ao exercício profissional (UAB, 2010, p. 125).

Esses objetivos são atingidos com apoio e fundamentação nas seguintes referências bibliográficas:

1. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
2. SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
3. PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.
4. GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
5. LAVILLE, C.; DONNE, J. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999 (UAB, 2010, p. 125).

A ementa da disciplina disponibiliza objetivos bem amplos que devem ser alcançados pelos alunos cujo foco na aprendizagem de conceitos sobre a prática docente, bem como apresenta questões sobre a profissionalização do docente.

3.2 A composição da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Consta no PPLP que o AVA, adotado para todos os cursos na EaD, é o *Moodle*, um sistema que promove o acompanhamento e a mediação do processo de ensino e aprendizagem virtual por meio de uma página e se utiliza da Internet. Esse ambiente fornece informações sobre o professor, os tutores virtuais e presenciais, os alunos, os coordenadores e os registros das participações nas atividades. Além disso, oferece a funcionalidade de gerar listas de alunos a serem cadastrados nas disciplinas, acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos alunos, planilha de notas e frequência das turmas de cada disciplina, administração de recursos humanos, tutores e equipe multidisciplinar, controle dos pagamentos de bolsas, supervisão de alocação de tutores, disciplinas e alunos; avaliação de tutores virtuais e outros (UAB, 2010, p. 49).

A página da disciplina no AVA é de fácil entendimento e, resumidamente, conta com uma barra de ferramentas do lado direito, destinada ao aluno, com os seguintes itens: Minha página inicial; Páginas do site – com blogs, tags e calendário; Meu perfil – dividido em: ver perfil, mensagens do fórum, blogs, mensagens, meus arquivos privados e repositório; Curso atual – a disciplina estudada: Participantes, Início, Unidade I, Unidade II, Unidade III e, por fim, Meus cursos – com as informações dos cursos já finalizados. Na parte inferior da plataforma, há a opção de *Webconferência*, *E-mail* e Configurações, divididas em: administração do curso; notas; e minhas configurações de perfil. A seguir, o *print* da tela descrita.

Figura 1 – Página virtual da disciplina analisada

Fonte: Site da instituição analisada.

A estrutura do AVA é fundamental para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do curso e das disciplinas. É importante que a organização estrutural do ambiente se torne familiar para os envolvidos no decorrer do processo, facilitando o acesso às informações, conteúdos e interações disponíveis. Por outro lado, segundo Mill et al. (2008, p. 120), “Os estudantes precisam ter clareza de que não estão em um site de conversa informal, social, mas num ambiente de aprendizagem onde a comunicação com o outro é o principal fator de desenvolvimento pessoal e profissional”.

O domínio técnico do ambiente virtual é a primeira e principal habilidade que deve ser desenvolvida pelos profissionais que desejam atuar com a EaD. Por isso, a IES1 promove um curso de formação em EaD específico para a função, antes de o profissional assumir a disciplina.

A utilização dos dispositivos de comunicação implica tanto na aquisição de habilidades e competências comunicativas por parte de todos, docentes e discentes, quanto uma preocupação maior com a criação de momentos de interação e de possibilidades concretas da execução de trabalhos

colaborativos, com os quais a aprendizagem ocorre de modo participativo. Para isso, o docente conta com dispositivos de comunicação, como chats, fóruns, blogs, videoblogs entre outros, e necessita planejar como cada um deles e em que momento serão utilizados e preparar-se para atuar conforme as características e peculiaridades de cada dispositivo para que a mediação aconteça (ROESLER; SARTORI; SOUZA, 2008, p. 331).

Dando sequência à descrição das opções relacionadas à disciplina, no AVA, tem-se o item Curso atual, no qual é possível acessar o Início e a primeira página da disciplina. Logo acima, há uma barra com as opções: Unidade I, Unidade II e Unidade III. Embaixo dessa pequena barra, há o nome completo da disciplina e da professora conteudista, além das datas de início (27/4) e de término (12/6), ambas de 2015.

Na modalidade de EaD, como citado no PPLP, as disciplinas são organizadas por módulos e acontecem num período de 7 a 11 semanas, espaço de tempo curto em comparação ao presencial, em que normalmente as disciplinas são ministradas por semestre. Essa nova dinâmica exige uma organização diferenciada do professor em relação ao conteúdo, às atividades didáticas e provas, para não comprometer a qualidade da disciplina.

O próximo tópico da página apresenta a relação de alunos por tutor. É possível visualizar que os alunos são divididos, em média, em 25 por tutor, e são cinco tutoras virtuais que acompanham a disciplina. Na página, há um vídeo com a apresentação da disciplina pela professora, além do guia da disciplina, no qual se abre uma nova página com apresentação e informações da disciplina que faz parte do curso de Licenciatura em Pedagogia: é teórica, a carga horária é de 60 horas, ofertada no 7º módulo e conta como quatro créditos:

A disciplina ‘O Exercício da Profissão do Professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização’ integra o rol de disciplinas que compõem a base temática 2, denominada ‘Elementos presentes no Processo Ensino-Aprendizagem’. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, a base temática 2 caracteriza-se por uma tríade composta pelo professor, pelo aluno e pelo objeto de conhecimento, dado ser neste espaço que se estabelecem relações que compõem o campo da educação. Procurou-se ao abordar os aspectos tradicionalmente identificados como Fundamentos da Educação, não fazê-lo de forma isolada, mas intimamente relacionada com a construção pelo aluno de sua identidade enquanto professor e a identificação da concepção de criança como algo também historicamente construído. Permeando este processo deverá ser trabalhado o conhecimento como um instrumento potente de compreensão do mundo, a partir da produção e idealizações sobre a realidade e sobre a verdade e suas implicações no educar (*MOODLE-EPP*).

Fazem, também, parte do ambiente: o fórum de trocas de experiência e espaços com caráter avaliativo, o *Wiki*, que é uma Ferramenta virtual utilizada no processo de ensino e

aprendizagem proposto pela IES1; a lista de *sites* e filmes; *softwares* educativos; agenda de eventos; textos complementares e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para possibilitar a ampliação do estudo e aprofundamento no curso de Pedagogia, e não apenas na disciplina.

A disciplina analisada apresenta, no AVA, as unidades que a constituem: I – O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desafio da competência profissional (27/04 a 20/05/2015); II – Carreira docente, competência profissional e a docência como profissão (10/5 a 1º/6/2015); III – Realidade do contexto educacional e os desafios presentes na formação e no exercício profissional (1º/6 a 10/6/2015). As três unidades são desenvolvidas mediante atividades assíncronas, entre elas: leitura e análise de texto, produção textual, diário reflexivo, textos coletivos por meio do *Wiki*, relatos de entrevistas e de atividades síncronas, como a *webconferência*. São destacadas ainda as atividades avaliativas presenciais e as atividades avaliativas presenciais de recuperação. As unidades são realizadas intercaladamente para estender os prazos de entrega das atividades. Já a avaliação final é presencial e conta com reposição e recuperação. Na página, são apresentados os critérios de avaliação e recuperação de acordo com a regulamentação do curso:

As avaliações virtuais serão contínuas e produzidas em atividades individuais e coletivas organizadas em cada unidade. Para essas avaliações, o (a) estudante poderá recorrer aos recursos disponíveis no AVA e a outros textos, conforme as indicações constantes no Guia de estudos (*MOODLE-EPP*).

O aluno, para ser aprovado na disciplina, necessita que a média final seja igual ou superior a 6,0 e tenha frequência mínima de 75% nas atividades (*MOODLE-EPP*). Em termos percentuais, as atividades são assim divididas: 49% virtuais, que contemplam produção de texto individual e coletiva, fóruns de discussão, diário e outras, e 51% presenciais, que abrangem duas avaliações presenciais ao final da disciplina. Como consta no calendário, essa disciplina específica teve apenas uma prova final (presencial) e as demais foram repositivas ou de recuperação.

Segundo as informações da página, a disciplina é composta por nove atividades, divididas em sete virtuais e duas presencias. Destas últimas, uma delas é a prova avaliativa presencial e final e a outra é uma entrevista com um docente. “Para obter o mínimo de frequência, é necessário realizar 7 das 9 atividades” (*MOODLE-EPP*). Todas as atividades têm em sua página a apresentação, os objetivos da atividade, os critérios de avaliação e o prazo de entrega. A nota da tarefa dentro do prazo é de 0 a 100, e 48 horas depois do prazo é

de 0 a 80. Todas as atividades contabilizam frequência e têm *feedback* da tutora virtual. Embaixo de cada atividade postada aparece o *status* de envio, o qual traz informações sobre a data de envio do aluno, a avaliação da atividade, a data de entrega e o tempo restante para o aluno enviar a tarefa.

O último item é a apresentação da bibliografia/*webgrafia* para os alunos, dividida em três partes:

- 1) Básica: TARDIF (2002), Saberes docentes e formação profissional; MARCELO GARCIA (1999), Formação de Professores: para uma mudança educativa; MIZUKAMI et alii (2003), **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**; NÓVOA (1992), **Os professores e a sua formação**; TANCREDI (2009), **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**.
- 2) Complementar: ALARCÃO (2003), **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**; HARGREAVES (2004), **O ensino na sociedade do conhecimento**: Educação na era da insegurança; IMBERNÓN (2000), **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza; PAQUAY, Léopold et alii (2001). **Professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências?; PEREIRA; ZECHNER (2002). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**; PIMENTA; GHEDIN (2002). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito.
- 3) Outros: MORAN, **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD**: uma leitura crítica dos meios; SILVA; BRANDIM, **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural; HERDEIRO, **As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente**; RIBEIRO, **A importância do professor pesquisador**; OLIVEIRA, **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Todos esses textos estão disponíveis na internet (*MOODLE*, EPP).

Cabe destacar neste momento que nem todos os textos básicos apresentados na ementa da disciplina foram adotados no desenvolvimento desta dissertação.

3.3 Apresentação das unidades de aprendizagem da disciplina

No item Curso Atual, é possível acessar os conteúdos das três unidades que devem ser contempladas nessa disciplina. O objetivo da Unidade I é este: “O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional” é para “compreender e analisar os processos envolvidos na aprendizagem da docência, abordar o desenvolvimento da competência profissional e discutir o que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar” (*MOODLE*- EPP). No *link* da 11, pode-se encontrar os textos que

precisam ser lidos e as atividades que necessitam ser desenvolvidas. No Quadro 1, apresentamos a agenda da Unidade I, a qual especifica as atividades, orientações e prazos de entrega.

Quadro 1 – Agenda da Unidade I

Atividade	Data de entrega	Orientações
AI-1: Leitura e produção textual: fases da carreira e necessidades formativas	27/4 a 4/5	AI-1: Ler o caso de ensino “Lucas e sua amada Dionéia”. A partir da leitura do caso de ensino, redigir um texto pessoal, respondendo as questões propostas na atividade.
AI-2: Fórum - Leitura e análise: conhecimentos necessários para ensinar no mundo contemporâneo	4/5 a 11/5	AI-2: Postagem analítica sobre a questão norteadora: o que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar?
AI-3: Diário reflexivo (Parte A)	27/4 a 20/5	AI-3: Registrar as considerações sobre o seu percurso de aprendizagem ocorrido até o final da Unidade I.
AI-4: Recuperação paralela da Unidade I	Até dia 24/5	AI-4: Caso você não consiga tirar nota igual ou superior a 6,0 (seis), poderá refazer UMA das atividades da Unidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o aluno desenvolver a atividade AI-1, a professora conteudista apresenta uma breve ficha, com os objetivos específicos: “experienciar a construção de registros escritos como modo de documentar, atribuir sentidos e significado, pensar e compreender o fazer do professor” (*MOODLE-EPP*). Essa atividade é teórica e contempla o desenvolvimento de um texto pessoal, de 40 a 50 linhas, dentro das normas da ABNT, e considerando aspectos especificados pela professora, por exemplo, conhecimentos, concepções, currículo, programas escolares e outros que a personagem apresentava no texto. Os critérios de avaliação para essa atividade são demonstrados no contexto:

Fez questionamentos e reflexões com base no texto de apoio; escreveu de forma clara; usou a Netiqueta; contemplou as ideias principais do texto; atendeu às normas de coesão e coerência, correção; respeitou as orientações da ABNT e o prazo de entrega ortográfica, paragrafação e correção gramatical (*MOODLE-EPP*).

Apesar de a professora apresentar a atividade e os critérios de avaliação no decorrer do processo, quem faz a leitura, correção e desenvolve um *feedback* para os alunos são as tutoras virtuais, que, portanto, devem dominar o conteúdo tanto quanto a professora, além dos objetivos e critérios avaliativos da atividade. Isso assegura que o *feedback* seja coerente com a proposta da professora e o desempenho do aluno – requisito básico para todas as atividades.

A atividade AI-2 também se desenvolve a partir da produção de um texto, a fim de “propiciar condições para a elaboração de análises sobre o processo vivido e as aprendizagens docentes”. O intuito é a responder à questão: “O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar?” (*MOODLE-EPP*). Para essa atividade, a professora disponibiliza referências teóricas. Os critérios de avaliação são semelhantes aos da primeira atividade, com a diferença de que a ferramenta de avaliação agora é o fórum de discussão.

Com isso, essa atividade também contempla a interação entre os alunos para discutir o tema proposto com o acompanhamento das tutoras virtuais. Embora não tenha a possibilidade de acompanhar a interação entre todos os envolvidos, a tutora, ao ser entrevistada pela pesquisadora por meio de um breve questionário sobre a interação do ambiente, respondeu que é responsabilidade do tutor acompanhar as atividades em fóruns de discussão:

O tutor participa (dos fóruns de discussão) acompanhando o desenrolar das postagens com o intuito de orientar os alunos quanto à fidelidade da discussão sobre o tema proposto, estimulando-os a participarem e interagirem com os colegas e, finalmente, avaliando o trabalho do grupo e do aluno individualmente. (Tutora virtual Dalva).

A atividade AI-3 é a construção de um diário reflexivo com as informações e reflexões sobre o desenvolvimento da aprendizagem geral da unidade. O registro deve ser feito na página do diário reflexivo digital na primeira pessoa do singular e com o mesmo objetivo da atividade, e os critérios de avaliação são estes: coerência, expressividade e linguagem adequada na escrita do diário (*MOODLE-EPP*).

A Unidade II, “Carreira docente, competência profissional e docência como profissão”, tem como objetivo “compreender e analisar os processos envolvidos na aprendizagem da docência e as exigências relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao ser professor em contextos escolares” (*MOODLE-EPP*) e apresenta uma estrutura semelhante à da Unidade I, o que se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Agenda da Unidade II

Atividade	Data de entrega	Orientações
AII-1: <i>Wiki</i> (Texto coletivo – Questões da entrevista).	10/5 a 20/5	AII-1: Em grupos, elaborar na <i>Wiki</i> 10 questões para uma entrevista a ser realizada com um(a) professor(a) da Educação Infantil ou dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, e que esteja no início (até 5 anos) ou no final da carreira docente (20 a 25 anos).
AII-2: Relato da entrevista.	20/5 a 1º/6	AII-2: Desenvolver a entrevista individualmente com um(a) professor (a) da Educação Infantil ou dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, e que esteja no início (até cinco anos) ou no final da carreira docente (20 a 25 anos). Escrever um relato sobre a tarefa.
AII-3: Recuperação paralela da Unidade II.	5/6	AII – 3: Caso você não consiga tirar nota igual ou superior a 6,0 (seis), poderá refazer UMA das atividades da Unidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a atividade AII-1, é necessário que os alunos se dividam em grupos e utilizem a ferramenta *Wiki* para elaborar 10 questões de uma entrevista que será aplicada a um professor da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O propósito da atividade é “elaborar questões pertinentes ao fazer docente; socializar as experiências e dúvidas sobre o conhecimento adquirido” (*MOODLE-EPP*). A professora fornece algumas informações para a realização dessa atividade: primeira, os alunos podem utilizar o fórum de apoio para organizar a atividade; segunda, o grupo tem que ter no máximo cinco integrantes e um deles precisa ser o responsável pela atividade; terceira, as questões finais elaboradas devem ser postadas no fórum.

Na próxima atividade, cada aluno entrevista um professor utilizando as questões elaboradas pelo grupo nessa primeira etapa. Os critérios de avaliação desse exercício são compostos pelos requisitos: “abordou os aspectos referentes à temática estudada, elaborou a

atividade de acordo com os aspectos das orientações indicadas, escreveu de forma clara e coesa, respeitando normas gramaticais e ortográficas” (*MOODLE-EPP*). Para desenvolver as atividades *on-line* em grupo, os alunos podem contar com o fórum de apoio. Ademais, “o trabalho, resultado da discussão em grupo, é postado em outra ferramenta: a *Wiki*” (Informação da tutora virtual Dalva).

Como continuação dessa atividade, a AII-2 consiste na aplicação individual do questionário elaborado em grupo e no relato sobre essa experiência. Para realizar a entrevista, o aluno precisa selecionar um candidato, agendar uma data e gravar ou registrar as respostas da entrevista, de forma minuciosa e rigorosa, em um diário de campo. Para o relato, deve ser elaborado um texto de 40/50 linhas sobre a escolha do candidato, os contatos necessários para a aplicação da entrevista e seu desenvolvimento, que envolve a reflexão sobre as respostas dadas. O objetivo desse trabalho é “relacionar a teoria e a prática a partir das análises e reflexões advindas das respostas dos professores. Vivenciar situação de pesquisa de campo” (*MOODLE-EPP*).

Os critérios de avaliação são semelhantes aos da atividade AII-1, com a consideração da necessidade de coerência entre a proposta da atividade e os registros. O segundo exercício dessa unidade diz respeito a uma das atividades presenciais da disciplina – é o momento de interação do aluno com o professor para proporcionar a reflexão entre a teoria aprendida e a prática docente.

A Unidade III, “Realidade do contexto educacional e os desafios presentes na formação e no exercício profissional”, tem como objetivo “compreender e analisar alguns desafios relacionados à aprendizagem e ao exercício profissional” (*MOODLE-EPP*). A professora, em um breve texto, orienta os alunos que a última etapa da disciplina é também o momento de dar continuidade:

[...] ao processo de construção de uma identidade profissional, interpretando a realidade do contexto educacional e os desafios presentes na formação e no exercício profissional, entre eles: o multiculturalismo, o ensino reflexivo, o professor como pesquisador, o usos de novas tecnologias e as políticas públicas para a educação (*MOODLE-EPP*).

As informações da Agenda da Unidade III estão descritas, na próxima página, no Quadro 3.

Quadro 3 – Agenda da Unidade III

Atividade	Data de entrega	Orientações
AIII-1: Produção de Texto Individual.	1º/6 a 8/6	AIII-1: Redigir um texto próprio, abordando os desafios presentes na formação e no exercício profissional, tendo com base as leituras indicadas para essa atividade.
AIII-2: Diário Reflexivo (Parte B).	18/5 a 9/6	AIII-2: Registrar as considerações sobre suas aprendizagens referentes às Unidades II e III de nossa disciplina.
AIII-3: Recuperação Paralela da Unidade III.	12/6	AIII-3: Caso você não consiga tirar nota igual ou superior a 6,0 (seis), poderá refazer UMA das atividades da Unidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

A atividade AIII-1, Produção de texto, consiste na criação de um texto que aborde os desafios na formação e na profissão, com a finalidade de “experenciar a construção de registros escritos como modo de documentar, atribuir sentidos e significado, pensar e compreender a complexidade do desenvolvimento profissional” (*MOODLE-EPP*). A professora disponibiliza um referencial teórico abrangente e os critérios de avaliação são semelhantes aos das atividades de produção de texto.

A AIII-2, como última atividade da disciplina, compreende dar continuidade ao Diário Reflexivo elaborado na Unidade I, como Parte A, e agora, como Parte B: “A reflexão e a pesquisa no trabalho docente”, a fim de “propiciar condições para elaboração de análises sobre o processo vivido e as aprendizagens docentes” (*MOODLE-EPP*). O registro deve ser feito na primeira pessoa do singular e conter: as reflexões e a aprendizagem docente do aluno; as experiências teóricas e práticas no decorrer da disciplina; a descrição das dificuldades, dilemas e emoções vivenciadas no processo.

A referência para essa atividade é o texto: “Formação de professores e profissão docente – Nóvoa” (*MOODLE-EPP*). Fazem parte dos critérios de avaliação as seguintes exigências: “desenvolver a atividade de acordo com os aspectos apontados nas orientações; fazer a descrição densa das aprendizagens e experiências vivenciadas; fazer uso de linguagem adequada a um texto acadêmico, e escrever de forma clara e coesa” (*MOODLE-EPP*).

Todas as atividades citadas acima valem, dentro do prazo, de 0 a 100, e 48 horas depois do prazo, de 0 a 80, contam a frequência dos alunos e são passíveis de *feedback* da tutora virtual.

Essa breve apresentação da organização das unidades e conteúdos no AVA mostra que a disciplina abrange os objetivos propostos na ficha técnica e promove leituras e atividades, teóricas e práticas, para que o aluno construa por meio de saberes seu perfil profissional. O acesso restrito às interações em fóruns e à atividade postada na ferramenta *Wiki* não possibilitou acompanhar o desempenho dos alunos e o trabalho da equipe docente na aplicação, correção e *feedback* dos conteúdos e atividades desenvolvidas.

3.4 Apresentação da equipe polidocente responsável pela disciplina

No item Equipe da página da disciplina, no AVA, estão disponíveis para os alunos as informações sobre os profissionais que constituem a polidocência na disciplina acompanhada e analisada neste projeto. Uma professora e cinco tutoras virtuais fazem uma breve apresentação pessoal e acadêmica: nome, formação, atuação docente no momento e demais atividades curriculares. A seguir, destacamos as informações dos membros da equipe, cujos nomes são fictícios.

Professora Sueli: atualmente, faz pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), na linha de pesquisa “Política e Gestão Educacional”, mestre em Educação pela UFSCar na área “Metodologia de Ensino”; especialista em Psicopedagogia; graduada em Pedagogia pela Unesp. Atua como docente na Universidade Paulista (Unip) e nas Faculdades Integradas de Jaú. Membro pesquisadora da equipe de pesquisa “Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados” na FCL/Unesp e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a escola de Vigotsky-Neevy. Já atuou como tutora virtual do curso de Pedagogia a distância na UFSCar (*MOODLE*, EPP).

Tutora 1- Ana: faz parte da equipe de tutores desde 2008 e é professora coordenadora dos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual em São Carlos. Mestre e doutora em Educação pela UFSCar na área de conhecimento “Metodologia de Ensino e linha de pesquisa: formação de professores e outros agentes educacionais” (*MOODLE*, EPP).

Tutora 2- Dalva: graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFSCar. Atua com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem na série inicial de uma escola (*MOODLE*, EPP).

Tutora 3- Gisele: graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Cursou também Tecnologia em Informática na Unesp – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), e especialização em *Design* Instrucional na Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Atua como professora orientadora de informática educativa (*MOODLE*, EPP).

Tutora 4- Karol: graduada em Pedagogia e cursando o mestrado na UFSCar na área de Educação (*MOODLE*, EPP).

Tutora 5- Livia: graduada em Letras pela USP e mestre em Educação Especial pela UFSCar. Atua como professora de língua portuguesa na rede estadual (*MOODLE*, EPP).

Ao final da apresentação, a docente elabora um pequeno texto para ressaltar que a equipe de tutores é composta por profissionais “com formação e experiência em atividades de ensino e pesquisa em diferentes âmbitos” (*MOODLE* -EPP), bem como salienta que as tutoras estão sob orientação dela e estão disponíveis para responder às dúvidas dos alunos.

É importante manter contato com as tutoras no decorrer da disciplina, pois são elas que acompanham as tarefas e atividades e dão um *feedback* dentro do tempo combinado. Também fazem parte da equipe os tutores presenciais, que podem ser encontrados em seus polos e estão sob a orientação da docente.

Cabe ressaltar que no AVA consta, ainda, a informação sobre os horários que as tutoras devem acessar o ambiente e ficar à disposição dos alunos para o esclarecimento de dúvidas. Os horários, divididos por dia, variam entre duas e cinco horas, as quais devem totalizar 20 horas semanais.

Os dados obtidos neste capítulo são fundamentais na tentativa de compreendermos as orientações para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na disciplina, bem como para analisar a forma como o conceito polidocência deve se expressar nas atividades de cada um dos membros da equipe: a docente e os tutores virtuais e presenciais.

O próximo e último capítulo desta dissertação apresentará a análise dos dados resultantes do acompanhamento, mesmo que parcial, da disciplina e das entrevistas realizadas com os membros da equipe docente, na tentativa de captar as tensões entre o que diz o conceito de polidocência e sua expressão na experiência de uma prática específica.

CAPÍTULO 4

O CONCEITO DE POLIDOCÊNCIA E SUAS TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA: O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES DA CULTURA PROFISSIONAL E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO.

Antes de construirmos a análise como proposta principal do último capítulo desta dissertação, é necessário traçar o trajeto de nossa experiência na elaboração do método para contemplar as especificidades da polidocência. Conforme já mencionado no capítulo anterior, para o projeto inicial de pesquisa, foi proposto acompanhar e analisar o exercício da polidocência no desenvolvimento de uma das disciplinas teóricas do curso de Pedagogia virtual da IES1, Filosofia da Educação ou História da Educação, mais próximas da formação e estudo dos pesquisadores.

Contudo, pelo fato de o vestibular para o curso de Pedagogia virtual não ter acontecido em 2015, a disciplina possível de ser acompanhada e analisada com o apoio da SEAD/IES1 era, primeiramente, “Sociologia da Educação”. Entretanto, a disciplina teve início em março de 2014, na mesma época que o pré-projeto da pesquisadora estava sendo avaliado pelo Comitê de Ética da instituição. O projeto foi aprovado em abril de 2014, com as condições de que a disciplina acompanhada deveria ser ministrada por um professor da instituição e que os pesquisadores não teriam acesso, no AVA, às interações entre os envolvidos.

Como as disciplinas são divididas por módulos, entre sete e onze semanas, foi necessário escolher uma nova disciplina para acompanharmos desde seu início. A proposta foi “O Exercício da Profissão do Professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização” (EPP) Semelhante à Filosofia da Educação e História da Educação, ela também é uma disciplina teórica. Todavia, essa disciplina era ministrada por um professor convidado, e a IES1 propôs o acompanhamento de uma disciplina de estágio em que a professora era da “casa”. Ao entrar em contato com a professora da disciplina “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, ela considerou, ao ler o pré-projeto, que a equipe envolvida na disciplina de estágio é diferente e mais complexa do que era pretendido ser analisado. Com isso, finalmente, a IES1 e a professora concordaram com o acompanhamento da disciplina anterior, EPP, no oitavo módulo.

Em virtude de o Comitê de Ética da IES1 não ter aprovado que os pesquisadores tivessem acesso aos fóruns de interação entre os envolvidos, não foi possível acompanhar o desenrolar das atividades que foram realizadas com a ferramenta do fórum, *Wiki* e nem ter

acesso às interações entre professor-tutor virtual- alunos. Com isso, foi elaborado, a princípio, um breve questionário virtual, o qual foi respondido por uma tutora virtual da disciplina para compreender, de modo geral, como as interações ocorriam no AVA. Fazem parte das questões: 1) Na relação tutor-aluno, a interação acontece, normalmente, por meio de fóruns ou individualmente; 2) Existem vídeos-aulas sobre o conteúdo, além do vídeo de apresentação da disciplina feito pela professora? 3) As dúvidas mais frequentes dos alunos estão relacionadas ao conteúdo ou ao ambiente e aos instrumentos utilizados? 4) Existem fóruns de discussão sobre a disciplina? Se sim, como são elaborados. O tutor participa? 5) Em que momento o tutor virtual entra em contato com o professor da disciplina? 6) Quando acontece o contato entre os profissionais envolvidos na disciplina? Através de qual instrumento/mídia? 7) Como acontece a interação entre os alunos da disciplina? As respostas de tais questões são apresentadas e analisadas no decorrer desta dissertação.

O próximo passo metodológico foi realizar um relatório sobre o AVA da disciplina EPP, que será apresentado detalhadamente nas próximas seções deste capítulo. Por fim, foram realizadas as entrevistas com os principais membros da polidocência envolvidos mais diretamente com o processo de aprendizagem dos alunos: professor conteudista, professor formador, tutor virtual e tutor presencial. As entrevistas foram realizadas com a professora formadora, que reorganizou o material elaborado pela professora conteudista três das cinco tutoras virtuais, as quais escolheram contribuir e participar da pesquisa; uma tutora presencial, responsável pelo curso de Pedagogia virtual no polo.

Todas as entrevistas foram divididas em três eixos: o primeiro aborda o profissional; o segundo, o cargo; e o terceiro e último trata da função docente. Para a composição do primeiro eixo, foram elaboradas as mesmas questões para todos os profissionais, a fim de levantar dados específicos sobre o profissional e sua atuação docente. São elas: 1) Qual sua formação acadêmica? 2) Quanto tempo você atua como docente? 3) Quanto tempo atua como docente na EaD e quais suas experiências? 4) Quanto tempo você atua no curso de Pedagogia a distância na IES1? 5) Qual seu conceito sobre docência e polidocência?

O segundo eixo foi direcionado ao cargo de cada profissional, com questões semelhantes, tais como: 1) Quanto tempo você atua na disciplina EPP? 2) Qual sua função na disciplina? 3) Como é desenvolvido o seu trabalho como docente na disciplina? 4) Quais os profissionais da docência com quem mais se relaciona? Por quê? De que modo? 5) As condições de trabalho na EaD são diferentes do modelo presencial? Por favor, explique o porquê. 6) Quais os pontos positivos e negativos da experiência docente em EaD? 7) Quais os profissionais da docência com quem você mais se relaciona? 8) Você tem perspectiva de

continuidade no curso de Pedagogia a distância? 9) Como você foi contratada para o cargo? Você passou pelo curso de formação docente em EaD e fez uma prova?

Por fim, o terceiro eixo da entrevista foi específico sobre a função de cada cargo. Questões levantadas para a professora formadora: 1) Qual a sua participação na elaboração do conteúdo da disciplina? 2) Qual a forma e a frequência que você se relaciona com os alunos? 3) Qual a forma e a frequência que você tem contato com os tutores virtuais e presenciais? 4) É possível reprogramar o conteúdo conforme o *feedback* avaliativo dos tutores? 5) Você acompanha o *feedback* dos tutores? 6) Você se sente como uma coordenadora da disciplina? Para as tutoras virtuais: 1) Quantos alunos você acompanha? 2) Você participa de outras disciplinas além da EPP? 3) A professora acompanha seu desempenho e o desempenho dos alunos? 4) Como você se sente diante dos alunos? Como uma docente? Uma auxiliar de docente? Além das questões anteriores, para a tutora presencial coube perguntar também: 1) Com que frequência os alunos vêm até o polo fazer prova ou atividade?

Com a intenção de conhecer a opinião dos alunos participantes da disciplina, foi realizada, *a priori*, uma visita ao polo de apoio presencial da IES1, na cidade de São Carlos, no dia em que os alunos iriam realizar a prova presencial. Nesse dia, cerca de dez alunos estavam presentes no polo. Segundo a tutora presencial – que acompanhou a turma no decorrer do curso –, alguns alunos faltaram no dia da avaliação e iriam fazer a prova repositiva em outro momento. Outros desistiram ao longo do curso, por isso a pequena quantidade de estudantes na referida data. Apesar de oito alunos concordarem em responder o questionário virtual no dia da visita, informando os *e-mails* de contato, apenas quatro responderam.

Utilizando-se de um *site* como ferramenta para a elaboração do questionário virtual e para viabilizar o acesso dos alunos, as perguntas foram divididas também em três eixos: o primeiro aborda o aluno e contempla as seguintes questões: 1) Qual sua idade? 2) O curso de Pedagogia a distância é sua primeira graduação? Se não, qual a primeira graduação? 3) Por que escolheu o curso de Pedagogia? E por que a distância? 4) Para os alunos que têm graduação presencial, qual a diferença entre o curso presencial e o curso a distância? O segundo eixo foi composto por questões em torno da disciplina: 1) Qual o profissional que teve mais contato no decorrer dela? De que modo? Cite os meios utilizados. 2) Qual sua relação com o professor formador? 3) Qual sua relação com o tutor virtual e com o tutor presencial? 4) Qual a relação entre os alunos que cursaram essa disciplina? De que modo e frequência é feito o contato? Cite os meios utilizados. E, finalmente, as questões do último eixo trataram da experiência e percepção do aluno na participação do curso de Pedagogia a

distância virtual e na disciplina EPP na IES1: 1) Quais os pontos positivos e negativos de cursar na modalidade de EaD? 2) Quais os pontos positivos e negativos da equipe de profissionais responsáveis pela disciplina? 3) Esse modelo de docência da EaD é muito diferente do modelo presencial e tradicional? Explique. 4) Com base na disciplina EPP, quais suas sugestões para a melhoria das atividades polidocentes? 5) Se você ainda não atua na área da Pedagogia/Educação, como você pensa sua atuação prática no modelo presencial?

Neste último momento da dissertação, propomo-nos a relacionar e analisar os dados do PPLP do curso, o conceito de polidocência descrito e analisado por Mill (2002), as informações do AVA e as entrevistas com a equipe polidocente da disciplina, em busca de tencionar o conceito de polidocência e seu objeto.

4.1 Conhecer e reconhecer a atividade polidocente na aplicação da disciplina

O que é docência nos tempos atuais? De acordo com a concepção de Freire (1996, p. 97),

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

A partir da definição de docência, proposta de maneira clara e objetiva por esse autor, pode-se afirmar que as transformações para um novo modelo de docência reconfigurou a figura do professor, se não, transferiu a figura do professor para a de tutor virtual. Da mesma forma, a inclusão da máquina no processo de relações, fundamental para que exista a interação, ressignificou a mediação professor-(tutor virtual)-aluno. Essa nova demanda docente levanta questões que esta discussão tentará responder: o que é polidocência? Qual o conceito de polidocência? Esse conceito é coerente em relação à prática que se dá na modalidade virtual de ensino e aprendizagem?

No início do capítulo *Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência de educação a distância*, Mill et al. (2010, p. 173) destacam que “a noção de polidocência e sua composição amarra-se à súbita impulsão da EaD, pois emerge daí a demanda por um novo perfil de educador”. A prática da docência virtual só se completa através da criação de uma equipe de profissionais com diversas e diferenciadas funções interligadas. As novas competências que o docente deve ter

para atuar em EaD é, além da inclusão das TICs no processo de ensino e aprendizagem, uma prática pedagógica coletiva.

Compreender o conceito de polidocência requer, primeiramente, pontuar que ela “[...] aconteceu em razão de uma necessidade de operacionalizar a docência na EaD” (MILL et al., 2010, p. 174-175). O próprio termo operacionalizar já determina a adaptação/instrumentalização de algo existente para um uso diferenciado, compatível às novas demandas, principalmente, do mercado. Se o conceito de polidocência tem características marcantes da lógica de produção industrial, fordista e pós-fordista, cabe considerar que a atividade da polidocência “é eficiente do ponto de vista organizacional” (BATISTA, 2013, p. 98). Com isso, os profissionais devem ir além da própria docência para alcançar a instrumentalização necessária para desenvolver o trabalho em EaD.

O docente, além do próprio ato de ensinar, como no caso dessa experiência, é aquele que, operacionalizado, precisa ser um bom técnico em informática, que consegue fazer uso de computador, da internet, dos programas, sistemas e AVA disponibilizados para o exercício da profissão. Além disso, necessita ser um bom comunicador virtual, pois a interação com os alunos e o contato com os demais profissionais responsáveis pela disciplina acontece, quase que exclusivamente, no âmbito virtual. A comunicação no virtual, tanto por *e-mails*, *chats*, *webconferência* e outros, deve ter a linguagem e os temas muito bem definidos e expostos, ou, de modo coloquial, precisa ser uma comunicação (extremamente) limpa.

Com base nas informações da disciplina e no resultado das entrevistas, podemos afirmar que é notável a qualidade do curso de Pedagogia a distância virtual. Além disso, observamos que tanto a professora formadora como as tutoras virtuais têm currículos que contemplam a área de atuação. No caso da professora formadora, o que ficou evidente é que sua atuação é mais voltada à gestão/coordenação da disciplina do que ao envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, o cargo verdadeiramente de professor, com as funções de acompanhar os alunos, esclarecer dúvidas, propor/acompanhar debates sobre temas variados, dar o *feedback* das atividades e reprovar, fica a cargo das tutoras virtuais. O cargo do tutor virtual é o mais complexo de ser compreendido e analisado. No decorrer da análise, será abordada a responsabilidade do tutor com o trabalho formativo propriamente dito, a caracterização das funções desse profissional, a pouca valorização e outros elementos.

O site da UAB/Capes⁶ apresenta a relação dos valores de bolsas concedidas para os profissionais que atuam na EaD-UAB, segundo a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. O valor da bolsa para o professor, conteudista ou formador, é: para o professor pesquisador I, R\$ 1.300,00, e para o professor pesquisador II, R\$ 1.100,00, ambos mensais. Para os tutores, ficou estabelecido o valor de R\$ 765,00 mensais.

Além da baixa remuneração, o pagamento através de bolsa invalida qualquer tipo de vínculo empregatício com a instituição, e, desse modo, remete a impressão de o trabalho polidocente ser considerado como “bico” ou temporário. Logicamente, como já acontece na educação presencial, os docentes devem ter uma carga horária pesada para conseguir ter um salário mensal digno. Por esse motivo, é frequente que os profissionais da polidocência trabalhem também como docentes em cursos presenciais ou como professores da rede básica de educação.

O tutor não vai se dedicar, não vai ser hiper-rigorous para corrigir uma prova, porque ele não está sendo bem remunerado para aquilo. Ele tem 30 alunos e recebe uma bolsa de R\$ 765,00 [...]; eu tento ser uma boa tutora, mas eu não estou dando 100%, não é possível. (Tutora Karol).

Levando em consideração as definições da equipe polidocente descritas anteriormente, a primeira observação em relação ao professor conteudista e ao professor formador é que, segundo o PPLP, não existe a diferenciação entre esses profissionais; um único professor deve ser responsável por elaborar e aplicar o conteúdo. Porém, conforme o conceito de polidocência de Mill (2002, 2010), o professor conteudista e o professor formador, além das funções diferenciadas, exercem atividades distintas. Foi possível observar essa caracterização no acompanhamento da disciplina.

O cargo do tutor virtual está consideravelmente ligado à criação e expansão da EaD, é uma figura docente que surge para completar a estrutura da polidocência. No PPLP, a tutoria virtual é considerada o ponto central do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD (UAB, 2010, p. 20-21). Conforme as palavras de Mill et al. (2008, p. 114), “Nesse sentido, concordamos com Litwin (2001) quando diz que a diferença fundamental entre o *professor* da educação presencial e o *tutor virtual* é mais institucional do que pedagógica”.

⁶ Informação disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/cursos-274841/43-bolsas-93819144>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Como consta na apresentação da disciplina no AVA, todas as tutoras virtuais são (ou estão concluindo) especialistas na área de Pedagogia e atuam também no presencial. Algumas experiências em EaD dispensam a formação específica dos tutores virtuais na área de atuação, o que compromete diretamente a qualidade do curso. Na experiência que acompanhamos, ficou evidente o cuidado para que esse cargo seja ocupado por profissionais com uma boa formação, além da obrigatoriedade de participação no curso de formação em tutoria da IES1.

Apenas uma tutora presencial é responsável por acompanhar os alunos do curso de Pedagogia virtual no polo de apoio presencial. A tutora presencial Maria é formada em Música e Pedagogia, atua desde 1988 no presencial, e em EaD, na IES1, há oito anos, desde o início da oferta da modalidade pela instituição. Devido ao tempo que a profissional trabalha na IES1 como tutora presencial, ela apresenta diversas informações sobre o processo de implementação e desenvolvimento da UAB/IES1 e do curso de Pedagogia a distância virtual.

Eu já vi caso de professores da IES1 que atuavam como efetivos no curso de Pedagogia presencial e começaram a ajudar [...] os meus professores de Pedagogia foram professores da EaD, agora não estão mais. Quando começou a formar a EaD, eles participaram ativamente somando funções, muitas vezes não ganhando nada ou até uma bolsa simbólica para trabalhar. E aí vejo que é muito positivo. Depois, com o tempo, eles foram conhecer como funciona o sistema, como se construiu a EaD, e as dificuldades ao longo do tempo foram sendo sanadas. Houve formação de outros professores, orientando desses professores polivalentes, no caso, polidocentes. Tinha doutores e mestrados, e eles foram para a EaD. Muitos são concursados e continuam no ambiente, atuando na disciplina; tem vários exemplos. (Tutora Maria).

A tutora presencial também expõe uma questão bastante delicada: a mesma turma que foi por nós acompanhada é a última. Desde 2011 não foram feitos mais vestibulares para o curso de Pedagogia a distância virtual e não há previsão de quando será o próximo. Segundo a tutora, isso está acontecendo devido à falta de verba, que deveria ser disponibilizada pela Capes. Para entender essa afirmação, foi realizada uma entrevista com Daniel Mill em janeiro/2016, um dos colaboradores e organizadores da UAB-IES1. Diante das perguntas: Recebeu informações de que a última turma de Pedagogia virtual ingressou na UAB/ IES1 em 2011? Se essa informação for correta, o que está acontecendo com a UAB/ IES1? Eis a resposta do entrevistado:

Sim, como mencionado acima, desde 2012 não são oferecidas vagas para os cursos de graduação a distância na UAB-IF1. Entre os motivos, destaca-se o rompimento do governo federal com o compromisso de financiar e regular os cursos do sistema UAB. Nenhuma universidade parceira recebeu os

valores devidos e executados para 2012 e 2013; e, além disso, receberam praticamente nada do que foi acordado para 2014 e 15. Desta forma, nossa universidade decidiu por não abrir novas turmas até que a situação se normalizasse. Outras IES preferiram abrir uma ou duas turmas pós-2012, mas quase todas se arrependem disso. Pode-se dizer que o período áureo da UAB, com atividades bem reguladas, financiadas e executadas, cedeu lugar a uma fase de reestruturação dos processos, equipes de apoio, atendimento da demanda etc. Por um lado, isso gerou muitas dificuldades para atender aos compromissos já firmados e não financiados, afinal os estudantes são da universidade e não do MEC/CAPES. Por outro, essa crise (decorrente da crise político-econômica do país) fomentou reflexões e buscas por alternativas às dificuldades. (MILL, 2016, grifo nosso).

Para a composição da próxima seção, a análise do conceito de polidocência e sua prática, partimos do pressuposto apresentado acima e retirado, principalmente, do livro *Dialética Negativa* de Adorno, para compreendermos que a contradição é a essência entre aquilo que o conceito deseja representar e as manifestações do objeto, que ultrapassam o seu próprio conceito. A polidocência se manifesta naquilo que ela é e numa tentativa incessante, mas não definitiva, em ser alcançada.

A verdade é objetiva e não plausível. Por menos que toque imediatamente a qualquer um e por mais que careça da mediação subjetiva, aplica-se efetivamente à sua tessitura aquilo que Spinoza já reclamava de maneira por demais entusiástica para a verdade singular: o fato de ela ser seu próprio índice. Ela perde o caráter de privilégio que lhe é imputado pelo rancor, na medida em que não procura se justificar* com base em experiências das quais deriva, mas se insere em configurações e contextos de fundamentação que a conduzem até a evidência ou a convencem de suas carências. (ADORNO, 2009, p. 43).

4.2 Iluminando o conceito de polidocência: reflexões entre a teoria e a prática

Ainda para Adorno (2009, p. 53),

O erro determinável de todo conceito obriga a que se evoque outros; é daí que emergem aquelas constelações para as quais unicamente passa alguma coisa da esperança contida no nome. É ela negação do nome que a linguagem filosófica se aproxima do nome. O que ela critica nas palavras, a sua pretensão de uma verdade imediata, é quase sempre a ideologia de uma identidade positiva, essente, entre a palavra e a coisa. Mesmo a insistência ante a palavra e o conceito particulares, ante a porta de ferro que deve se abrir, não passa de um momento, mesmo que ele seja indispensável. Para ser conhecido, o interior que o conhecimento abraça na expressão sempre carece também de algo que lhe seja exterior.

Na modalidade de EaD, o trabalho do professor é fragmentado em duas figuras iniciais, denominadas por Mill (2010), como professor conteudista e professor formador. A principal diferença entre o professor conteudista e o formador é que o primeiro deve elaborar

metodologicamente o conteúdo em diferentes mídias, e o segundo deve se apropriar desse conteúdo e ser responsável por acompanhar os alunos durante a sua aplicação, gerenciar os tutores e orientar ambos, através, por exemplo, de *webconferências* (p. 34-35).

O conteúdo da disciplina EPP tinha sido inicialmente elaborado em forma de livro didático por outro docente, no caso, a professora conteudista Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. A obra traz como título a *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão* (2009). O livro-base apresenta apontamentos que devem ser estudados no decorrer da disciplina em relação às competências que devem ser aprendidas pelo aluno, futuro docente. O livro não é propriamente uma disciplina montada, mas, sim, uma apresentação e discussão sobre os temas, contextos e referências que podem ser estudados para contemplar a aprendizagem da disciplina. Nessa experiência específica, a professora formadora, que não é docente da IES1, foi contratada para ministrar a disciplina e, em parceria com o professor conteudista, reorganizou o material antes de assumir as aulas. Nesse sentido, a professora formadora também exerce um pouco a função da professora conteudista, no sentido de revisar o conteúdo e apresentar novos textos à disciplina, porém, ainda assim, existe a diferenciação entre esses profissionais:

Então, quando eu disse para você que eu assumi a disciplina e a reconstruí, eu fiz isso da forma mais respeitosa possível. No sentido até de respeitar os textos que estavam previstos; é lógico que eu trouxe outros textos também, principalmente da atualidade. Mas os textos de base da disciplina estão lá, continuam lá, como foi pensado. (Professora formadora).

Como colocam Mill et al. (2010), na época em que foi escrito o capítulo do livro na IES1, os professores responsáveis pela elaboração do material didático em EaD eram normalmente docentes que já atuavam na instituição na modalidade presencial. De acordo com os autores,

Para a construção do material didático da UAB-USFCar, em mídias digital/virtual, audiovisual e impressa, os professores-responsáveis por sua elaboração contam com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como: revisores linguísticos, *designers* gráficos, projetistas educacionais, produtores em imagem e som, técnicos de informática, entre outros. Todavia, embora contem com o trabalho de profissionais diferentes, os processos de *elaboração das disciplinas* e sua *aplicação* mostram-se articulados. [...] O projetista educacional, os tutores (em alguns casos) e, principalmente, o professor responsável pela disciplina atuam, portanto, como articuladores das várias competências da *polidocência*, isto é, como ponto de interseção dos saberes docentes da EaD. (p. 183-184, grifos nossos).

Atualmente, é comum convidar um professor de fora da instituição para ministrar uma disciplina. Nesse caso, provavelmente, ele já encontre algum material preparado. Esse fato permite considerar que, hoje, a função do professor responsável, hoje, é fragmentada entre o professor conteudista e o formador, embora o segundo deva apropriar-se das tarefas do primeiro antes de ministrar a disciplina, como apresenta a professora entrevistada:

A minha atuação acaba sendo restrita à docência no sentido de elaboração de disciplina, pensar sobre as atividades, encaminhar e mediar o tempo todo, mediação entre os tutores e os alunos, entre os tutores e a própria instituição, entre os alunos da instituição, e a relação professor/aluno indiretamente. (Professora formadora, grifo nosso).

Considerando os diversos elementos que constituem o conceito de aprendizagem – o material didático, o ambiente escolar/virtual, a didática do professor, a interação entre os envolvidos e outros – o fato de a professora formadora participar da elaboração da disciplina e da reconstrução do material já preparado, como ela mesma colocou, é interessante para aproximar essa docente da disciplina que pretende ministrar. Mas não no sentido exato de ministrar ou ensinar os conteúdos, mas de modo que ela tenha conhecimento da disciplina para acompanhar as tutoras virtuais e os alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

As disciplinas são divididas por módulos letivos e têm a duração de sete a onze semanas. A disciplina pesquisada teve duração de oito semanas virtuais, além das semanas destinadas às provas presenciais. O tempo da duração da disciplina é muito curto para os alunos e, para a docência, é impossível que a professora possa reestruturar o conteúdo de acordo com o *feedback* dos tutores virtuais sobre a aprendizagem do aluno. A professora em entrevista expõe essa questão relacionando-a à prática presencial:

*Quando a disciplina está em andamento, seja a distância ou presencial, as regras já estão combinadas. A bola já está no jogo, é difícil você reestruturar. O que você pode, e é o que a gente sempre faz, são os *feedbacks*; a partir dos *feedbacks*, observar na disciplina um redirecionamento para as novas edições quando for necessário. (Professora formadora).*

Ainda sobre a construção do conteúdo, a tutora presencial exemplifica por meio de uma experiência que o conteúdo e a aplicação de uma disciplina virtual devem ser centralizados e diferenciados do modelo presencial, demonstrando a necessidade de um modelo didático em que o conteúdo seja mais específico e também mais “dosado”.

Ainda temos professores que colocam a sua disciplina no ambiente achando que é presencial, já tive alguns casos, agora menos. Mas nos últimos anos a gente teve um professor que colocou tantas atividades como se fosse um curso presencial, uma coisa humanamente, não foi impossível, mas bem difícil, sobrecarregada, repetindo atividades, enfim, sem necessidade. Então a gente percebe que ele não foi orientado ou não chegou a olhar como funciona colocar uma disciplina on-line, tem que se mais dosada. (Tutora presencial Maria, grifo nosso).

O que se apresenta no acompanhamento da disciplina e nas entrevistas é que a professora formadora tem pouco contato com o processo de ensino e aprendizagem de fato. No AVA, existe apenas um vídeo de apresentação da disciplina feito pela professora e, segundo a tutora virtual Dalva, que respondeu ao questionário sobre o ambiente, nessa disciplina não existiram vídeoaulas, e foram as tutoras virtuais que coordenaram os fóruns de interação com os alunos.

[...] a tutora é a que está na linha de frente da EaD, eu sei disso porque eu também atuei como tutora; a gente sabe disso, e sabe o quanto a função do tutor é importante, o quanto ela apoia o professor. (Professora formadora).

Mill et al. (2010) pontuam a possibilidade de o professor conteudista ter o apoio da equipe de tutores virtuais para elaborar o conteúdo da disciplina, tornando-os mais ativos na construção do material que, posteriormente, eles irão acompanhar com os alunos. Como expõe Batista (2013), essa proposta de participação é interessante para que o tutor não assuma apenas a função de executor, mas que esteja envolvido naquilo que ele pretende ensinar. Mas, como as disciplinas são elaboradas pelo professor com antecedência de seis meses à oferta (UAB, 2010, p. 23), é pouco provável que os tutores virtuais possam acompanhar a elaboração, posto que eles são chamados para participarem da disciplina depois de sua construção.

Docente é aquele que prepara o material, digamos assim, estou mais na função do executor, né? (Tutora Gisele, grifo nosso).

Interligada à criação e explosão da EaD como modalidade de ensino, a configuração de um novo conjunto de competências docentes para atuar em um novo formato no processo de ensino e aprendizagem para um público também diferenciado, é criado o cargo ou a profissão de tutor virtual. Pode-se afirmar que o tutor virtual é um profissional docente específico para os cursos a distância virtual e que traz, não explicitamente, mas na definição

um pouco ainda imprecisa de sua função, o trabalhador do modelo fordista de produção industrial. Como explica Belloni (1999, p. 22),

As necessidades da economia são, portanto, de maior flexibilidade e inovação, o que leva ao surgimento de novas formas de organização do trabalho e de gestão. O trabalhador flexível e com múltiplas competências aparecem como o fator-chave destas mudanças.

Embora o trabalho coletivo, cooperativo e complementar faça parte das competências dos professores e tutores virtuais da polidocência, a definição dos cargos, atribuídos a esses profissionais, é contraditória. Isso se dá à medida que a professora acumula outras funções, como coordenadora da disciplina, por acompanhar o processo, e as tutoras virtuais, como professoras, por desempenharem funções semelhantes às de um docente do ensino presencial. Essa definição das funções da polidocência tem também a intenção de baratear o custo do curso na EaD, pois a remuneração dos tutores virtuais é menor do que a de professores, como mostra a tutora:

Ao mesmo tempo que eu sou docente, porque eu faço o trabalho da professora, eu corrijo, eu interajo, eu tiro dívida; ao mesmo tempo que eu tenho esse poder, eu não tenho esse poder [...] Eu, como tutora, cumpro o papel de professora, mas eu não sou remunerada como tal. Então, o que acontece com os tutores é que a maioria está ali porque está precisando de um extra, mas a responsabilidade deles é gigante. Então, o professor só monta o curso, e o tutor faz tudo. (Tutora Karol, grifo nosso).

A tutora presencial Maria expõe alguns desafios do desenvolvimento da EaD na instituição, entre eles, o AVA *Moodle* adotado, que passou por diversas mudanças no decorrer dos anos e hoje é considerado um dos melhores do Brasil. No caso da tutoria, como coloca a tutora virtual Karol, existem desafios que ainda devem ser superados ou, então, a profissão do tutor virtual vai ser cada vez mais legitimada com a característica operacional de um trabalhador temporário, com os aspectos do “bico”, do “extra”, sem vínculo com aquilo que está executando.

No curso presencial não existe a figura do tutor, existe um monitor da disciplina que, às vezes, fica lá ajudando nos conteúdos, que também não é nosso caso [...] Para o lado de cá, o que eu encontro muito no ambiente tutor virtual que não aparece ou que dá feedback copiado, já aconteceu isso [...] eu vou dar um exemplo para você: eu dou um feedback em seu nome, aí ela coloca o seu nome no do outro aluno, continua seu nome lá, porque ela copiou e colou [ficou confuso. Rever] Manter pois está fiel a entrevista [...] Ou ele não tem nenhuma condição de corrigir uma redação e dá nota sem uma coerência, sem um comentário coerente [...] e tem tutor que some, tem

tutor que não dá feedback, enfim, é bem delicado[...] Às vezes, falta maturidade, ou falta, como trabalhar nesse ambiente como tutora virtual, porque não deve ser fácil, é o papel do professor. (Tutora presencial Maria, grifos nossos).

Em cada unidade de aprendizagem do AVA estão disponíveis as referências bibliográficas básica e a complementar, bem como as atividades que devem ser elaboradas – indicadas pela professora formadora. Com isso, conforme o aluno vai se apropriando do conteúdo e elaborando as atividades, a função do tutor virtual é a de corrigir e elaborar um *feedback* sobre as atividades. Porém, tanto o conteúdo como os objetivos e critérios de avaliação de cada atividade são elaborados pelo professor formador. Com essa “divisão entre concepção e execução das atividades pedagógicas” (MILL et al., 2010, p. 31), é indispensável que o professor formador acompanhe os tutores, os alunos e todo esse processo, a fim de observar se existe consistência entre o que se pretende ensinar e o que é apreendido. Além disso, faz parte da atribuição do professor observar se o tutor virtual está desempenhando seu papel coerente com o conteúdo e com os critérios de avaliação, de modo a acompanhar todo desenvolvimento da disciplina. Sobre esse acompanhamento, a professora e as tutoras virtuais assim se colocam:

Eu tento acompanhar, mas é um volume grande. São todos os tutores, todos os alunos, mas eu tento acompanhar, sim. Pelo menos, uma vez na semana, logo após terminar o prazo, eu espero chegar mais para o final e dou uma olhada geral no feedback dos tutores e na forma como está sendo acompanhado. (Professora formadora).

Acho que ela até faz, mas como eu falei, eu não recebi nenhum feedback. Ela pega no pé. Teve uma tutora que ficou duas semanas sem entrar, aí o aluno abriu o fórum porque ela não abria. Ela fica no pé se a estrutura não está legal, tipo “tem que abrir fórum”, tem data, uma coisa mais burocrática, não pode atrasar. (Tutora Karol).

Ela acompanha, dá feedback. (Tutora Gisele).

Com base nas respostas apresentadas cabe levantar dois pontos fundamentais sobre a EaD: o primeiro é sobre o volume de alunos que a EaD quer alcançar, como coloca a professora formadora, o que evidencia a impossibilidade de acompanhar mais profundamente e de modo crítico o processo de ensino e aprendizagem da sua disciplina. E como aponta a tutora virtual, a professora acaba voltando sua atividade para a parte estrutural, e não necessariamente pedagógica.

Na verdade não existe um planejamento quantitativo sem aspectos de conteúdo. Toda ampliação quantitativa de nossa estrutura escolar implica imediatamente consequências qualitativas. O exemplo mais prático é o da propaganda educacional, objetivando levar a escola superior à maior quantidade de pessoas. Nestes termos também se modifica a escola superior do ponto de vista do conteúdo. (ADORNO, 2003a, p. 139).

Apesar de as respostas das tutoras virtuais serem contraditórias, uma delas explica, em entrevista, que o funcionamento da EaD é restrito, ou seja, o coordenador do curso tem acesso a toda informação da disciplina. Já o professor tem o acesso mais específico ao AVA, à atuação dos tutores virtuais e dos alunos. E os tutores, por sua vez, têm acesso apenas às informações dos alunos, ou seja, os tutores virtuais não têm acesso às visualizações do professor em seus *feedbacks*. Tanto a divisão do trabalho existente na polidocência como a hierarquização dos acessos na estrutura dos cursos em EaD demonstram uma mudança na prática docente, porém de ordem instrumental, organizacional, e não pedagógica.

Aplicadas à organização de sistemas de EaD, as estratégias fordistas sugerem a existência de um provedor altamente centralizado, operando em *single mode* (isto é, exclusivamente em EaD), de âmbito nacional, fazendo economias de escala através da oferta de cursos padronizados para um mercado de massa e justificando deste modo um maior investimento em materiais mais caros. Um sistema de tal modo racionalizado implica um incremento do controle administrativo e uma divisão do trabalho mais intensa, já que o processo de produção é fragmentado num número crescente de tarefas. (CAMPION, 1995 apud BELLONI, 1999, p. 14).

Como esclarece Mill (2010, p. 35), a importância do professor formador “está na possibilidade qualitativa de se ter um especialista [...] presente nas discussões do curso”. Porém, em muitas experiências esse profissional é substituído pelos tutores virtuais, posto que a função do tutor é mais direcionada ao acompanhamento do aluno. Além disso, há redução de custo para a instituição. Nesse caso, embora a figura do professor formador seja indispensável, é notável que a função exercida por ela nessa experiência trata-se mais de gestão/coordenação da disciplina do que necessariamente formativa. Isso se dá no sentido de estar ausente de um acompanhamento mais profundo, de participar de discussões em fóruns, de disponibilizar mais videoaulas, entre outros. E essa distância é observada também pelos alunos, quando questionados sobre o contato que tiveram com a professora:

Nenhum. São poucos os professores que aparecem para acompanhar a evolução da disciplina e o desenvolvimento dos alunos. (Aluno 1).

A professora teve principalmente contatos breves por meio de e-mails coletivos de orientação. (Aluno 2).

Não tivemos muito contato com os professores. (Aluno 4).

O trabalho docente em equipe parece muito mais difícil de alcançar sua proposta do que se imagina, pois a fragmentação desse trabalho, que é desenvolvido através de um processo contínuo e lento, requer primeiro e contraditoriamente o tempo. Na sociedade contemporânea, as TICs se tornam grandes propulsoras para otimizar o tempo, e a EaD quebrou as barreiras espaçotemporais. Desse modo, a modalidade desenvolveu-se num ritmo tão acelerado que tornou os processos de construção docente (da equipe, do curso, da disciplina) distantes de serem desenvolvidos com calma, cautela, qualidade. Se a questão do tempo já era um problema para o professor do curso presencial, que normalmente tem uma carga horária pesada, pois exige que trabalhem em momentos que deveriam ser destinados ao lazer/entretenimento, na EaD essa condição é intensificada, mas despercebida como sinônimo de flexibilidade.

É ilusão pensar que é um trabalho que exige menos; exige que você leia o trabalho dos alunos, que você leia o material que o professor preparou, é um trabalho que exige, sim [...]; o curso a distância permite essa flexibilidade (tempo e espaço); não que ele não vá cumprir certos prazos, mas ele permite essa flexibilidade em se organizar; se você for uma pessoa que não se organiza, você pode perder também. (Tutora Gisele, grifo nosso).

Sobre o tempo, eu sempre corrijo prova no final de semana, sábado e domingo à noite, porque, como eu falei, é uma bolsa de valor pequeno, é um complemento. Então, depois das suas obrigações, você vai arrumar um tempo para fazer; eu tenho que trabalhar em horários que eu geralmente não trabalho, mas daí é mais, porque eles pedem para você entrar todos os dias e em diferentes horários [...] Não separa muito o espaço de descanso, porque geralmente você tem uma semana para dar o feedback, e geralmente pela correria você acaba deixando para o final de semana. (Tutora Karol, grifos nossos).

O único ponto negativo na educação a distância talvez seja a questão do tempo, porque o tempo é muito, muito pouco, sabe? A gente começou um curso outro dia e já está na fase de finalização. (Tutora Livia, grifo nosso).

Mill (2010) termina o capítulo comparando a passagem do trabalho unidocente para o polidocente, como o de um artesão, que domina “todo o processo de produção do seu artesanato” (p. 38) para o trabalho de produção fabril, em “que os operários compartilham as etapas do mesmo processo de produção” (p. 38). Com isso, a passagem para a polidocência requer, em primeiro lugar, que as profissionais se adaptem ao modelo proposto pela EaD e

que, primordialmente, desenvolvam um trabalho verdadeiramente coletivo. Na experiência que acompanhamos, ficou evidente a ausência de um entrosamento maior entre a equipe:

Na minha primeira tutoria, ninguém me ajudou em nada, eu fiz o curso rapidinho, em três meses, e aí pensei: 'Ai, meu Deus, e agora, como faz?' [...] não tem uma equipe de verdade. Isso é só teoria, não existe uma rede de ajuda. (Tutora Karol).

Na disciplina de EPP, na verdade, não houve tantas reuniões para se definir algumas coisas [...] Então a professora orientou o que seria feito por meio do fórum. (Tutora Gisele).

A maioria dos professores, às vezes, não aparece no ambiente, tem até um fórum de interação com o professor, mas quem mais conversa são os tutores virtuais, na maioria dos casos. (Tutora Maria).

É muito curta essa disciplina, ela é bem curtinha, acho que três semanas, é um período muito curto. Assim, a gente tem, muitas vezes, dificuldades para fazer essas reuniões, mas dentro do possível a gente tenta se aproximar o máximo possível. (Professora formadora).

Já as contradições do trabalho da tutora presencial são maiores, pois ela não pode esclarecer as dúvidas dos alunos a respeito do conteúdo das provas e das atividades no polo de apoio presencial, pois ela deve apenas receber os alunos e aplicar as provas. Nessa experiência, a tutora presencial tem também a função de acompanhar os alunos no AVA, com atividades mais burocráticas, por exemplo, verificar a frequência do aluno. A tutora presencial assume um cargo mais técnico/auxiliar do que educativo, porém é a profissional que tem o contato humano com o aluno e que, nesse caso, é também pedagoga.

Tem um trabalho humano do lado de cá, até para ajudar a manter os alunos dentro do curso [...] Nós falamos sobre isso, o tutor presencial deveria, já que é exigido que ele seja da área, ajudar também nos conteúdos, não só com a agenda ou organização das coisas. (Tutora Maria).

Uma questão muito complexa de ser respondida é sobre a qualidade do curso de Pedagogia a distância virtual da IES1 e, mais especificamente, da disciplina acompanhada, EPP. Infelizmente, como não foi possível o acesso aos meios de interação dos tutores e alunos, não foi observada a construção do processo de ensino e aprendizagem da disciplina, por exemplo, acompanhar os fóruns de discussão do tema escolhido pela professora. Nesse sentido, as respostas das entrevistas, tanto de tutores como de alunos, trazem alguns elementos que permitem analisar a qualidade do curso:

Eu me formei em Pedagogia aqui na IES1. Na minha época, fazia-se Pedagogia em quatro anos e era integral, era hiperpuxado. Agora eu sou tutora do curso de Pedagogia a distância e é muito sucateado, nem se compara ao nível de formação. Mas é incomparável à qualidade do presencial, que é mil vezes superior. Eu acho importante a EaD, mas eu fico com a impressão que a qualidade é inferior e os alunos deixam a desejar. Embora a maioria das pessoas que faz Pedagogia a distância já atue, já trabalhe, são pessoas que já estão na sala de aula, mas eles querem conseguir, por exemplo, para você ser coordenadora, diretor, você tem que ter pedagogia. [...]. Mas também tem a realidade de pessoas mais novas que estão entrando e que aquilo é fundamental, porque ela vai para uma sala de aula. Será realmente que o curso está dando base para ela alfabetizar uma criança? Eu não sei. (Tutora Karol, grifos nossos).

A resposta da tutora Karol apresenta elementos importantes para compreender esse processo de ensino e aprendizagem proposto pela EaD. Primeiro, a relação entre o curso presencial e o virtual, e segundo, o perfil do aluno matriculado no curso em EaD. Obviamente, um curso de Pedagogia integral, realizado em quatro anos, terá uma qualidade superior – até mesmo em relação a um curso presencial que ocorre em um único período (manhã ou noturno). Mas, com toda certeza, a EaD ainda tem muitos desafios para pensar sobre o ensino que promove. Por outro lado, o perfil dos alunos também faz toda diferença, pois é esse o público que está procurando essa modalidade e nela se formando.

Como já apresentado, a proposta da UAB é expandir e ofertar cursos de nível superior para uma população que tem dificuldade em cursar o ensino superior presencial. “O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal” (*site* UAB). Assim, os alunos da IES1 apresentam um perfil compatível com a proposta de formação da UAB. Nessa experiência, eles apresentam o motivo pela escolha do curso e modalidade.

Porque estou fazendo doutorado em arquitetura escolar e achei que essa graduação poderia me ajudar muito no desenvolvimento do doutorado. Escolhi a distância por questão de tempo. Não tenho disponibilidade de tempo para frequentar um curso presencial. (Aluno 1).

Escolhi Pedagogia para que pudesse ter atribuições de licenciatura, já que minha primeira graduação não foi feita na área da educação. Escolhi a distância, pois permitia que eu continuasse com minha formação acadêmica e ainda mantivesse possibilidades de ter horários disponíveis. (Aluno 2).

Escolhi o curso por conta do desejo de exercer esta profissão, e a distância devido à mobilidade e facilidade de poder estudar em casa. (Aluno 3).

Porque queria fazer pedagogia na IESI e a distância, porque já sou casada e trabalho, assim conseguirei conciliar tudo. (Aluno 4).

Como expõem Mill et al. (2010, p. 175), o estudante da EaD deve ser mais “ativo no processo de construção do conhecimento”. Isso pontua um aluno mais maduro em relação ao processo que envolve sua aprendizagem, ou seja, como coloca Belloni (1999), o processo de ensino e aprendizagem na EaD é centrado no estudante e, desse modo, é necessário integrar as diversas demandas, características do aluno e materiais, metodologias de ensino, a fim de criar condições de autoaprendizagem (p. 31). Ainda para o autor,

A compreensão da EaD no contexto das sociedades contemporâneas: a definição de uma população-alvo, considerada mais como um usuário autônomo do que como aluno; um princípio orientador, ou uma ‘filosofia’, de centralidade do estudante capaz de autonomia e auto-direção na escolha e organização de seus estudos; a necessária disponibilidade de materiais e equipamentos apropriados; e uma série de princípios operacionais ligados à concepção de estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante, agrupados no conceito de interatividade, e de produção de materiais, com base nas aquisições de tecnologias educacional. (BELLONI, 1999, p. 33, grifos nossos).

A principal diferença (entre o ensino presencial e a EaD) é que a sincronia é bem complicada, você precisa se tornar um pouco autodidata. (Aluna 4, grifo nosso).

No livro *Educação a distância: formação do estudante virtual*, Oliveira e Lima (2011) contextualizam o perfil do estudante de EaD, caracterizando-o como normalmente adultos, o que exige um modo de “aprendizagem significativa; que envolve a ação do sujeito” (p. 60). Deve ser interativo e comunicativo, levando em conta que numa sala de aula virtual a interação é realizada de modo mais complexo, a participação de todos os envolvidos é fundamental e o “estudante na modalidade a distância precisa ser flexível e estar aberto a novas experiências e ideias” (p. 62). O aluno precisa ser presente virtualmente e criar condições para ser percebido por meio de uma identidade eletrônica, sem ultrapassar o limite entre o diálogo educativo e o desabafo pessoal. Ademais, necessita administrar o tempo e o espaço para estudo, estabelecer prioridades sobre os estudos e atividades que deve desenvolver conforme os prazos que tem, precisa ter organização do material virtual, dedicação, disciplina, comprometimento e outras habilidades. Entre as diversas competências que o aluno da EaD tem de ter, a autonomia, considerada fundamental, é analisada de maneira controversa. Preti (2005 apud OLIVEIRA; LIMA, 2011, p. 60) a define desse modo:

[...] a autonomia, levada ao contexto de uma relação pedagógica, significa, por um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de decidir, configurando-se como ato de liberdade e compartilhamento. Por outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de ‘tomar para si’ sua própria formação, sua aprendizagem, tendo, portanto, um sentido político e emancipatório.

Porém, o PPLP virtual define a autonomia por uma ótica de autodidatismo:

O aluno tem que ter uma formação que lhe permita olhar para a sua realidade, para o cotidiano da escola e ter uma compreensão que ultrapasse o senso comum, de um mundo ‘reificado’. Para isto, o princípio da autonomia deve alimentar a organização do curso, sobretudo nas práticas avaliativas e de acompanhamento do estudo do acadêmico. Trata-se de uma qualidade que o aluno deverá aprender a construir ao longo de sua formação, rompendo com a cultura da dependência ao professor, ao outro que ‘sabe’, que detém o conhecimento. (UAB, 2010, p. 50-51, grifo nosso).

As duas colocações acima são complementares, embora ambas esclareçam que o aluno é o principal sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, responsável por alcançar, ao longo de sua formação, a autonomia. Essa ideia é verdadeira, mas também é importante pontuar que a autonomia se constrói no processo de interação e troca de experiências existentes no meio educacional, de qualquer categoria (primário, secundário, superior). Como aborda Pucci (2016), Adorno, leitor do conceito de autonomia em Kant, resgata na obra *Teoria da Semiformação* (1959) o duplo caráter da formação (*building*) em sua construção histórica: de um lado, o da elevação do espírito, e do outro, o da adaptação à vida.

Levando em conta que existe certo cuidado para que a adaptação não seja confundida com autonomia e formação, é comum que os pesquisadores/autores da EaD e os próprios docentes e alunos que atuam na modalidade confundam autonomia com autodidatismo/autodisciplina/ autoaprendizagem. Essa contradição pode ser observada, como exposto no fragmento do PPLP, quando se explica que a autonomia do aluno significa romper com a dependência do professor, ou seja, ser um autodidata e não, necessariamente, autônomo. Pucci (2016, grifo nosso) esclarece o uso do termo “auto” do seguinte modo:

Autoaprendizagem é o processo educativo que tem como sujeito e objeto o indivíduo que ensina a si mesmo e aprende por si mesmo. Para atingir esse objetivo ele precisa da autonomia – direito de estabelecer orientações por si mesmo para governar a si mesmo –, de autodisciplina – impor a si mesmo normas e rotinas visando uma maior eficiência na autoaprendizagem –, e de autodidatismo – estudar e adquirir instrução por si mesmo, dispensando a orientação de professores (Cf. Houaiss, 2001, p. 348-151). O demasiado destaque do prefixo grego ‘auto’ no processo formativo de docentes da EB online pode ser um instrumento a mais nas mãos de uma sociedade

competitiva que favorece o desenvolvimento, no interior do processo formativo, de um egocentrismo exacerbado, de uma atroz solidão e de uma identificação doentia com as máquinas inteligentes.

Como expõe Belloni (1999), por meio dos conceitos de Holmberg (1990), a EaD deve criar condições para que a comunicação entre os envolvidos no processo seja pessoal, embora não seja presencial, priorizando a interação entre seres humanos para evitar instruções programadas de máquinas e ambientes virtuais, só assim é possível propor o diálogo e conseqüentemente a aprendizagem e formação (p. 48). Segundo Freire (1987, p. 45), “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Não é questionável a importância de um ambiente virtual bem estruturado para promover as aulas no processo de ensino e aprendizagem proposto pela EaD, cabe compreender se essa proposta destaca a interação entre os envolvidos, almejando o processo pedagógico com o fim educativo e formador, ou se é perdida dentro da própria proposta pelo conceito da interatividade. Enquanto a interação é a ação entre dois ou mais sujeitos, a interatividade é a ação do indivíduo sobre/com a máquina. Em qualquer curso da modalidade a distância existirá a interatividade, mas essa regra não se aplica para a interação, logo que a interação é parte de um processo humano, mediado por máquina ou não.

Nessa experiência, ficou evidente que as interações acontecem de modo impessoal, tanto que, dos profissionais envolvidos no processo, a tutora presencial foi a única entrevistada que falou da questão da proximidade com o aluno, definindo como o “o trabalho humano do lado de cá”. Os alunos expressaram a proximidade com os tutores virtuais, mas não com a professora formadora, embora ela tenha alegado que o seu contato maior é com os alunos.

Por exemplo, eu não conheço ninguém. Não conheço a professora do curso, não conheço a coordenadora, é muito frio. [...] eu acho que o tutor tem uma responsabilidade muito grande na mão dele, mas se é frio na escola é muito mais frio no ambiente virtual. Porque você tem controle, você sabe se o aluno entrou, quantas vezes entrou. Você consegue controlar os alunos e os professores, os tutores, mas, no fim, ninguém está 100% ali. (Tutora Karol).

Algumas contradições do método polidocente que propõe aos professores e tutores lecionar em equipe ficou evidente nas entrevistas, tal como coloca uma tutora virtual: “é um jogo de empurra-empurra” (Tutora Karol) de funções e também de responsabilidades, porque normalmente os alunos reclamam do *feedback* das tutoras para a professora, que deve exercer

sua função de coordenadora para intervir nos diferentes casos, demonstrando uma atribuição mais expressiva como gestora da disciplina.

Se vem uma reclamação de aluno, é lógico que você vai, com um olhar mais atento, ver o que aconteceu naquele caso, mas a gente precisa saber, também, como esse tutor caminha, que tipo de profissional ele é [...] Então, às vezes, a gente tem que acompanhar bem de perto esse trabalho da tutoria, para poder julgar melhor. Até no caso de alunos, de reclamação do tutor sobre o aluno, enfim, são relações que você tem que mediar. (Professora formadora).

Eu percebo uma pressão dos professores para você passar o aluno, se passou o prazo, chama os alunos e pede. Às vezes, para mim não está bom, por mim eu reprovava, mas parece que o tutor é mal visto se ele reprova, aí você tem que dar um jeitinho de ajudar o aluno, né? (Tutora Karol).

Em geral, compreender as peculiaridades da EaD requer primeiramente assimilar que essa modalidade se desenvolveu (e se desenvolve) num ritmo tão acelerado quanto as TICs, que são os alicerces de sua proposta educacional. Todo processo formativo exige um tempo de criação, aplicação e reformulação de seu conteúdo e prática, e isso tudo interligado a um processo que envolvia, até o século XX, a interação pessoal de todos os envolvidos. A EaD se constitui num cenário em que a mediação é feita por máquinas tecnológicas e a interação é destinada a identidades e ambientes virtuais.

Retomando a questão-base desta pesquisa: a tensão entre o conceito de polidocência e sua realização na disciplina EPP, podemos evidenciar diversas contradições entre o conceito e o objeto que ele deseja representar. Embora a teoria apresentada por Mill (2002) esteja no caminho certo para alcançar um significado coerente entre o conceito e o modelo prático da polidocência, com base num modelo possível do processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD, isso sem sobrecarregar os profissionais e alunos e com foco na educação emancipatória, ainda existem diversas lacunas que devem ser preenchidas.

Enquanto a construção do conceito caminha a passos equivalentes à evolução da EaD, a polidocência analisada em sua prática demonstra o contrário, uma vez que não se enquadra no modelo pensado por Mill (2002) pois uma proposta pedagógica elaborada coletivamente requer dos envolvidos atenção e comprometimento muito maiores que os do modelo presencial. Nesse caso, além desses pressupostos básicos, a docência coletiva exige que os profissionais estejam conectados uns aos outros e ao material que deve ser desenvolvido, à coerência entre o que deve ser ensinado na disciplina e ao desenvolvimento da aprendizagem da turma e de cada aluno, à coordenação do curso e àquilo que é exigido da instituição.

O profissional polidocente deve ser um articulador de funções e processos que são exigidos pela modalidade da EaD, pela instituição e alunos, e sem prover do elemento fundamental em qualquer processo pedagógico: o tempo. Como foi apresentado na análise acima, o tempo da EaD é outro em relação ao ensino presencial. Parece se encaixar perfeitamente às referências que TÜRCKE (2011) cita sobre a inclusão das TICs nos processos humanos: que a sociedade (excitada) assume um ritmo tão enérgico de informação que é impossível refletir sobre os processos que a envolvem.

Nesse sentido, a polidocência se configura numa modalidade de ensino criada e implantada a ritmo tão acelerado que, em vez de se promover uma reformulação da prática pedagógica para dispor de competências e carreiras novas aos profissionais docentes que enfrentarão o desafio de formar valendo-se de uma máquina como mediadora do processo, optou-se, de modo geral, por operacionalizar os profissionais, transformando-os em técnicos-docentes.

Essa operacionalização é evidente no acompanhamento da disciplina, primeiramente porque a questão da fragmentação do trabalho e as novas figuras que surgiram para essa nova prática reorganizaram o modelo pedagógico. O conceito de polidocência teoricamente descrito e analisado por MILL (2002) se propõe a caracterizar e compreender esses novos profissionais, porém “entregar-se ao objeto equivale a fazer justiça a seus momentos qualitativos.” (ADORNO, 2009, p. 44). No movimento entre compreender o conceito e a aproximação do objeto, a fim de despertar as peculiaridades que o conceito não alcançou é que a tensão se manifesta.

Na caracterização feita por MILL (2002), o profissional responsável pela elaboração do conteúdo da disciplina, que seria o professor conteudista, embora defenda a necessidade de esse profissional acompanhar a aplicação do conteúdo, não é o que acontece nessa experiência, a qual apresenta um professor conteudista inexistente na prática da disciplina, pois foi a professora formadora que reorganizou o material e é responsável pela disciplina. Já a professora formadora que deveria, segundo o conceito, aplicar e acompanhar o desenvolvimento do conteúdo, pouco atua desse modo, já que a disciplina não contém videoaulas e nem *webconferências* feitas por ela. Assim, essa atuação fica quase que exclusivamente como incumbência das tutoras virtuais, e a professora assume uma posição de gestora da estrutura da disciplina.

Embora exista a coerência entre as características que o conceito apresenta e as funções que as tutoras virtuais exercem, tanto o conceito como a prática são insuficientes para compreender essa nova profissão, que é central em todo o processo de ensino e aprendizagem

da modalidade. É a docência, de fato, sem ser, sem atribuição de tal, sem salário justo, sem autonomia e liberdade de elaboração e aplicação de conteúdo e correção de atividades, mas com todas as responsabilidades de professora.

E a tutora presencial, à semelhança das funções apresentadas pelo conceito, deve ser uma técnica-docente no polo de apoio presencial. Essas contradições existentes na estrutura da prática docente são explicitadas pelos alunos no questionário, quando apontam que o maior contato é com as tutoras virtuais, deixando novamente a professora coadjuvante ou gestora do processo de ensino e aprendizagem.

Parece que nem Mill (2002) em sua descrição e análise do conceito e nem o PPLP se preocuparam em compreender que a função do professor ultrapassa a formulação e aplicação do conteúdo. Existe um processo de identificação e de internalização que só é possível no processo de ensino e aprendizagem por meio da interação humana. Colocar o aluno como central no processo de seu aprendizado ou adicionar o prefixo “auto” (autodidatismo, autodisciplinado, autônomo) a ele, não justifica ou substitui a importância de o professor, mantenedor de conhecimento, ser um sujeito ativo disposto a propor e direcionar o ato de ensinar.

Caracterizar a polidocência como trabalho coletivo requer fundamentalmente, além das competências da própria docência, por exemplo, o conhecimento da didática, que os envolvidos estejam conectados uns aos outros numa mesma linguagem pedagógica. O fato dessa equipe não ter realizado reuniões, presenciais ou por *Skype*, possibilitou evidenciar, principalmente nas entrevistas e no questionário aplicado aos alunos, que a equipe não está trabalhando coletivamente como é pretendido pelo seu conceito. O termo coletivo que a polidocência abrange é, no sentido exposto por Belloni (1999), de “trabalhador coletivo”, ou seja, um profissional que desempenha uma função em equipe, na qual a dependência dos outros trabalhadores é para a concretização da tarefa final, sem que exista uma interdependência, como apresenta o modelo fordista de produção industrial.

A inovação pedagógica proposta pelo modelo da EaD confirma sua tendência a uma inovação tecnológica, e até mercadológica, à medida que os profissionais docentes estão mais preocupados com a estrutura e com alcançar a demanda apresentada no curso e na disciplina do que em formular e ampliar um novo modelo didático-pedagógico de ensino e aprendizagem que possibilite um processo formativo de qualidade para os alunos que desejam e precisam cursar a EaD. Conforme esclarece Adorno (2009, p. 31), “Essa dinâmica, na medida em que nega o conceito de limite e se assegura enquanto teoria do fato de que ainda há sempre algo fora, também possui a tendência a desmentir o sistema, seu produto”.

Entre todas as contradições expostas, é importante que o conceito de polidocência encare sua prática para, a partir da reflexão crítica, contribuir e atribuir novas condições de realização de um trabalho extremamente minucioso e delicado, o qual atinge diretamente a formação continuada de jovens e adultos. E assim, os pressupostos que compõem a prática docente podem encontrar sua força e libertação em um sistema que tende a reprimir e desvalorizar esses profissionais.

Nesse sentido, só iluminando o conceito lógico e a tendência de enquadrar o objeto a sua representação é possível aumentar a constelação de elementos e proporcionar a ascensão do objeto, em busca da sua veracidade, da criação de uma prática coletiva da docência justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as contradições entre o conceito da polidocência e sua prática possibilitou-nos verificar que ambos são insuficientes para compreender essa nova profissão e profissionalização docente. Ainda que essa prática esteja em fase de formulação devido ao novo cenário educacional – que exige a criação de uma equipe de profissionais para tornar possível o desenvolvimento de uma única disciplina –, observar e contradizer seu conceito é fundamental para expor o objeto. Só conhecendo minuciosamente as particularidades dele é possível encontrar caminhos para uma prática cada vez mais justa com aquilo que é pretendido para sua atuação.

REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Person, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1092/2013/03/censoead.br_2010/2011>. Acesso em: 30 ago. 2014.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- _____. **A atualidade da filosofia**. 2003b. Discurso proferido pelo autor ao assumir o cargo de docente na Universidade de Frankfurt, Alemanha, em 1931. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=175:a-atualidade-da-filosofia&catid=11:sociologia&Itemid=22>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BATISTA, A. C. S. **A (não) diretividade pedagógica na educação a distância**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da lei n. 9.394. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da LBD (lei n. 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____. **Lei nº 9.394**, 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>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- CHAVES, J. C. A racionalidade do trabalho no capitalismo tardio. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió: Abrapso, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/632.%20a%20racionalidade%20do%20trabalho%20no%20capitalismo%20tardio.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, L. Exercícios do pensamento: dialética negativa. **Novos estudos CEBRAP**, n. 85, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000300012>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GIOLO, J. A educação a distância e formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013**. Brasília: INEP, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Censo da educação superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática, Tradução de Carlos Irineu da Costa, 1993. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

MILL, D. **Depoimento**. Entrevista informal concedida ao Prof. Bruno Pucci, jan. 2016.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, J. R. C.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 23-40.

_____. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MILL, D. et al. Sobre a universidade aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência de educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, J. R. C.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 173-190

MILL, D. et al. Desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 4, p. 120-127, ago./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V. S. O estudante da EaD: seu papel e sua organização para o estudo. In: REYES, C. R. et al. (Org.). **Educação a distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: UFScar, 2011. p. 59-64.

PERIUS, O. **Esclarecimento e dialética negativa: sobre o além-do-conceito em Theodor Adorno**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PUCCI, B. **Educação a Distância (EAD) virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996**. 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial de docentes da educação básica a distância online. PPGE/UNIMEP (inédito), Piracicaba, 2016. No prelo.

ROESLER, J.; SARTORI, A. S.; SOUZA, A. R. B. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/nilva/Downloads/dialogo-2009%20(1).pdf >. Acesso em: 10 set. 2015.

SEAD – Secretaria-Geral de Educação a Distância UFSCar. Disponível em: <http://www.uab.ufscar.br/>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TEATINI, J. C. **Sistema Universidade Aberta do Brasil: Programa de Engenharia a distância em rede nacional**. 2014. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/Figuras/Apres%202002%20-%20Engenharia%20EaD.pdf>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. **Universidade Aberta do Brasil - UAB: metas e desafios**, março 2014. Slide. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/Figuras/Apres%202002%20-%20Engenharia%20EaD.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. **Sistema UAB: metas e desafios**, maio 2013. Slide. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/arquivos/websites/43/AP15.05-Teatini_CAPES.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. **Histórico**. 2015a. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Universidade Federal de São Carlos. 2015b. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.uab.ufscar.br/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**, 2013. Disponível em: <http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia_uab_interativo_2013-2_copia.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico**. Licenciatura em Pedagogia. Modalidade a distância, 2010. Disponível em: <file:///D:/PPP_2010%20-1.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

VENN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERASZTO, E. V. et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Revista de Ciência e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC MEDIA**, n. 7, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismaacom/article/view/681>>. Acesso em: 5 out. 2015.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. Introdução à educação a distância. Fortaleza: RDS, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ZUIN, A. A. S. O Plano nacional de Educação a distância e as tecnologias da informação e comunicação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27 n. 96, p. 935-954, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Quase morte: notas sobre a indústria cultural contemporânea. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5425>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Professor, tecnologias digitais e distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 213-228, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a14n42.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.