

# Professores formadores da Licenciatura na Educação a Distância (EaD): formação, identidade e trabalho<sup>1</sup>

*Váldina Gonçalves da Costa<sup>2</sup>*

## **Resumo**

A pesquisa discute formação, identidade e trabalho dos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura, na modalidade a distância. Com o objetivo de conhecer qual formação tem esse professor formador, como foi se constituindo formador na EaD e suas condições de trabalho, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com sete docentes de quatro cursos de Licenciatura de uma instituição particular. Os resultados revelaram que os docentes foram se constituindo como formadores na EaD pelas relações estabelecidas no âmbito do trabalho; que vivem uma intensificação do trabalho docente, sem reclamarem explicitamente dessa condição; que foram inseridos na EaD sem terem preparação para atuarem nessa modalidade de ensino. Ressalta-se a necessidade de atenção às especificidades apresentadas na EaD, tendo em vista que demandam do profissional docente novas aprendizagens, que geram grandes desafios, pois é nesse contexto que o profissional irá se constituir como formador de professores. Uma preparação para atuar nessa modalidade se faz necessária.

**Palavras-chave:** educação a distância; professor formador; licenciatura.

---

1 Artigo decorrente de pesquisa (2013-2015) que contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

2 Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba e Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

# Undergraduate teaching trainer courses in distance learning (EL): development, identity and work

*Váldina Gonçalves da Costa*

## **Abstract**

The research discusses development, identity and work of teacher trainers who teach in the undergraduate teacher trainer courses in the EL modality. With purpose of getting to know what type of development this teacher trainer has, how he became identified as an EL teacher trainer, and his/her working conditions, semi-structured interviews were carried out with seven teachers in four undergraduate teacher training courses of a private institution. The results show that the teachers were constituted as teacher trainers in EL in the relations established in the working environment; they experience an intensification of teaching work, without complaining explicitly about this situation; they were placed in EL without being prepared to perform in this teaching modality. It emphasizes the need for attention to the specificities presented by EL, taking into consideration that they demand of the teaching professional new learning, that bring about great challenges, for it is in this context that the professional will constitute him/herself as a teacher developer. Development to be able to work in this modality is necessary.

**Keywords:** EL; teacher trainer; undergraduate teacher training course.

## 1 Introdução

Este artigo discute dados de uma pesquisa sobre os professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura a distância, e traz à tona reflexões acerca da formação, da identidade e do trabalho desses docentes.

Muitas pesquisas vêm sendo feitas sobre o papel do professor na EaD (PERRIAULT, 1996; AUTHIER, 1998; LITWIN, 2001; BELLONI, 2001; KENSKI, 2003; VOIGT; LEITE, 2004; CARVALHO, 2007), no entanto, as discussões acerca da formação e da identidade dos professores formadores nessa modalidade de ensino ainda se constituem num campo novo, com estudos escassos, principalmente no que se refere aos cursos de Licenciatura. Assim, ainda se sabe pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores na modalidade a distância.

Mas o que significa dizer que o professor é professor formador? O que é ser formador? Como mostra Biellerot (1996), no contexto europeu, vários termos foram criados para designar o formador: docente, pedagogo, monitor, formador. Termos que, segundo Costa (2009; 2011), também podem ser adaptados ao contexto brasileiro.

Biellerot (1996) faz uma diferença entre formador de formadores e formador de base. O formador de base forma o docente, forma novos professores, atua nos cursos de Licenciatura; o formador de formadores é o sujeito que forma os futuros formadores, seja em cursos de extensão, seja em cursos de aperfeiçoamento, entre outros. Assim, nesta pesquisa, consideramos professor formador o professor universitário que atua como docente no curso de Licenciatura, tanto o que trabalha com disciplinas de conteúdo específico quanto o que trabalha com disciplinas de conteúdo pedagógico, conforme propõe Costa (2009).

Esta investigação foi realizada considerando-se que o professor formador que atua nos cursos de Licenciatura é o responsável pela formação dos professores que irão atuar na educação básica, e que, na Educação a Distância (EaD), esse contexto de formação é marcado por tempo e espaços diferenciados. Assim, conhecer como esse professor das licenciaturas foi atuar na EaD, qual formação teve para atuar na EaD, pode permitir uma análise que contribua para a melhoria da qualificação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, para professores que irão atuar na educação básica e também inspirar propostas de formação de professores no quadro das políticas públicas. Pode ainda fornecer elementos que contribuam para caracterizar a profissionalidade desses professores formadores, bem como para a sua profissionalização (COSTA, 2009; 2011).

Dessa forma, uma hipótese que orientou esta pesquisa foi a de que a análise da constituição do professor como formador e das especificidades de sua atuação

nos cursos de Licenciatura a distância antecede a construção de modelos, currículos, políticas e diretrizes dos cursos de formação de professores. Tomar essa hipótese significa considerar como os professores formadores dos cursos de Licenciatura a distância vivem a docência hoje, dentro das condições concretas de seu trabalho e dos impasses, limites e mudanças que têm marcado o momento presente na EaD. Para tanto, é preciso conhecer que formação tem esse professor, como foi se constituindo formador na EaD e as suas condições de trabalho.

## **2 A EaD e a formação do professor formador**

Conforme já exposto, a formação do professor para atuar na EaD é um dos grandes desafios dessa modalidade de ensino. Formação que, segundo Azevedo (2012), deve ter modelos pedagógicos que visem à participação dos estudantes num processo de construção do conhecimento, priorizar uma mediação que seja pedagógica e tecnológica, e buscar estilos e estratégias de aprendizagem e de adequação aos novos meios, para que o docente se sinta acolhido nessa modalidade de ensino, entre outros.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000), ensinar na EaD, com a internet, requer do professor muita atenção, pois exige requisitos como bom senso, gosto estético e intuição. Há ainda outras formações necessárias, como cursos para se adequar à linguagem audiovisual, técnicas de fala, respiração e dicção, gravação de aulas em estúdio, usabilidade de ambientes virtuais, escrita de material didático impresso e on-line, entre outros.

Nesse contexto, também é preciso romper com o paradigma de que o professor é dono do saber, e ter clareza de que deve interagir com o estudante, além de dar mais autonomia e, ao mesmo tempo, exigir; ou seja, na EaD, o professor precisa ter consciência de que não é a principal fonte de informação (MARCHAND, 2002). Assim, um professor que se desloca de um curso presencial para um curso na modalidade a distância necessita se adequar a essa nova realidade, por meio de cursos de formação.

De acordo com Belloni (2001), o professor do curso presencial que vai atuar na EaD precisa perceber: a) que ele deve sair da condição de mestre para parceiro, uma vez que atende o estudante, quando esse sente necessidade; b) a necessidade de atualização não só na área específica, mas também de uma atualização mais ampla; c) que deve sair do monólogo para um diálogo com diversos recursos; d) que não há um monólogo do saber, mas uma construção coletiva do conhecimento, por meio da pesquisa; e) que o trabalho é em equipes interdisciplinares e, muitas vezes, complexas, e não um isolamento; f) que não há espaço para a autoridade, mas sim para a parceira; g) que ele deve sair da condição de formador para a de pesquisador.

Então, um novo papel é atribuído a esse professor, mas como ele vai reelaborando tudo isso? Como vai se constituindo professor na EaD? Belloni (2001) ainda aponta que a EaD, como uma modalidade de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração dois componentes: 1) a utilização, cada vez mais, das tecnologias de produção, de estocagem e de transmissão de informações; 2) o redimensionamento do papel do professor. Papel que se caracteriza pela mediação, tendo o professor como produtor de mensagens inseridas nos meios tecnológicos, direcionadas aos estudantes a distância, um sujeito ativo, crítico e também mediador desses meios e dos estudantes (BELLONI, 2001). O professor está preparado para isso? Teve formação para sua atuação?

Novas tendências tecnológicas vão surgindo e, ao mesmo tempo, sendo determinadas pela sociedade, pois “a tecnologia não é separada da sociedade e da cultura, mas sim produto de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 25). Ou seja, é preciso que o professor seja/esteja preparado pedagogicamente para atuar nesse contexto; não é suficiente saber o conteúdo a ser ensinado.

No entanto, essa preparação pedagógica requer muito investimento, seja por parte da instituição, em oferecer a formação, seja por parte do professor, em romper com a ideia de que saber o conteúdo é suficiente para ensinar. Assim, acreditamos ser imprescindível um programa de formação continuada para esses professores, visando gerar novos conhecimentos que os ajudem a atuar nessa modalidade de ensino.

Segundo Mill (2012), não há um curso de formação inicial de professores para atuarem na EaD, e há uma carência de profissionais qualificados, o que acarreta em problemas no desenvolvimento de saberes no cotidiano do trabalho; ou seja, os docentes aprendem a ser professores na EaD sendo professores, no “aprender fazendo”, o que o autor denomina de “metaformação”.

Cabe destacar também a intensa divisão de trabalho docente na EaD, em que cada parcela é atribuída a um sujeito de modo interdependente: por exemplo, tem aquele que escreve o roteiro, o que faz tratamento didático pedagógico, o que faz correção, o que valida o material, o que diagrama o material, entre outros. Assim, a EaD é composta por uma equipe de trabalhadores que se articula e que trabalha de forma colaborativa, o que Mill (2012) denominou de “polidocência”, ou seja, em que há o compartilhamento de fazeres.

Abreu-Tardelli (2006) e Mill (2012) afirmam que essa expansão do local de trabalho docente provoca uma discussão em relação ao espaço físico e ao horário de trabalho do professor; ou seja, antes, suas funções eram exercidas em espaço e tempo limitados; na EaD, isso é diferente. De acordo com os autores, essa expansão das funções antes exercidas pelo professor deixa de ter espaço e tempo definidos, perdendo as condições

oferecidas pela instituição para a realização de seu trabalho e rompendo com a distinção entre a jornada de trabalho do docente e seu tempo livre, o que ocasiona alterações em seu contexto social e, conseqüentemente, em sua identidade.

A essa reorganização, Mill (2012) denominou de “teletrabalho”, o qual acontece num novo espaço-tempo, diferente do trabalho presencial, com outras dinâmicas de tempos e de movimentos; um trabalho a distância e flexível. Suas pesquisas têm revelado que essa reconfiguração do trabalho docente propicia a exploração da mais-valia no tempo de trabalho pago e no não pago. Além disso, também propicia a flexibilidade do tempo de trabalho, no qual pode estar subtendida a precarização do trabalho docente. Para o autor, é nesse contexto que a docência virtual se instala e que, conseqüentemente, o docente da EaD também.

Direcionando o olhar para os professores formadores deste estudo, questiona-se: como é o trabalho docente desses professores formadores?

### **3 Identidade: os processos de socialização**

Berger e Luckmann (2003) nos mostram que os sujeitos não nascem membros da sociedade; eles vão, ao longo de suas trajetórias, seja pessoal ou profissional, interiorizando os diferentes acontecimentos do mundo objetivo e dando significados para eles, manifestando a sua subjetividade. Essa interiorização é a base para a compreensão dos outros seres humanos e também do mundo no qual esse sujeito está inserido; ou seja, a interiorização é o princípio da socialização. Assim compreendida, a interiorização refere-se à “[...] apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que dessa maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.174).

Então, é por meio das diferentes etapas de socialização que o sujeito é introduzido “[...] no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 175), tornando-se membro dessa sociedade em que a ação de socializar é dicotômica, pois vive-se na confluência entre a identificação pelos outros e a autoidentificação. Dessa forma, o contato do sujeito com a realidade objetiva permite que ele repense

[...] a maneira como se vê e como vê aquilo que o cerca. A identidade, uma vez cristalizada, pode ser mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas interações com o outro e com as estruturas sociais. A interação da subjetividade com a realidade objetiva reage também sobre a estrutura social dada, mantendo, modificando ou mesmo remodelando-a num processo contínuo de interação. (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 228).

Para os autores, a socialização realiza-se num contexto social específico, no qual o meio em que os sujeitos estão inseridos é determinante para a constituição de sua identidade, bem como a relação que ele estabelece com os outros sujeitos.

De acordo com Dubar (2005), a socialização ocorre com a entrada do sujeito no “mundo vivido”, momento em que ele se torna pertencente ao novo universo simbólico e cultural, ou seja, pertencente à sociedade. Processo que se inicia na infância, quando o “eu-indivíduo” faz contato com o mundo do qual será integrante e no qual agrega características e valores do outro que partilha o mesmo ambiente social, ou seja, na socialização primária.

Segundo Berger e Luckmann (2003), a socialização primária ocorre na interação do sujeito com o núcleo familiar, momento em que o primeiro mundo do sujeito é construído, e no qual há sequências de aprendizagens socialmente definidas que, naturalmente, variam de acordo com a sociedade, sendo a linguagem, nesse contexto, interiorizada.

Dubar (2005) afirma que a socialização primária tem como objeto os saberes de base, aqueles primeiros aprendizados durante a infância, tais como a linguagem, a escrita e as condutas sociais, que sofrem influências das relações existentes no contexto social da família e da escola e que possibilitam a construção de condutas sociais.

Quando o conceito do outro passa a ser compreendido pelo sujeito, Dubar (2005) e Berger e Luckmann (2003) afirmam que esse sujeito está na socialização secundária, na interação com os outros setores do mundo objetivo da sociedade.

Em relação à socialização secundária, Berger e Luckmann (2003, p. 184-185) afirmam que ela corresponde à “interiorização dos ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter desses, são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento”; ou seja, é um momento em que o sujeito percebe e vive os saberes específicos e/ou profissionais.

Nesse sentido, Dubar (2005) revela que a identidade também é construída nas relações de trabalho. No âmbito do trabalho, o sujeito socializa-se com o meio no qual está inserido, momento em que passa a receber atribuição da identidade da instituição e dos agentes com os quais se relaciona. Nesse momento, são construídas as categorias derivadas dessas relações, que se impõem coletivamente de acordo com o momento vivido. As categorias de identidade empregadas pelas instituições e pelos seus agentes são necessariamente modelos ou categorias de identidades socialmente reconhecidas pelos outros, inclusive pelo sujeito em questão, e variam de acordo com os espaços sociais nos quais ocorrem as interações.

Assim entendida, a identidade é um processo social de construção subjetiva do sujeito historicamente situado (PEREIRA, 2016), e o socializar acontece na relação com o outro e no espaço em que o sujeito está inserido (CUNHA NETO, 2016). Dessa forma, os sujeitos vão se constituindo por meio de suas vivências pessoais e profissionais, percebidas em diversos momentos de sua existência e que contribuem para a identificação de cada ser humano.

Em relação à profissionalidade dos sujeitos, Dubar (2005) afirma que ela está ligada a três processos:

- (a) formação inicial e contínua das competências pela articulação das suas diversas origens (saber formalizado, saber-fazer, experiência);
- (b) processo de construção e de evolução dos empregos e da sua codificação nos sistemas de emprego;
- (c) reconhecimento das competências, resultado do jogo das relações profissionais. (DUBAR, 2005, p. 153).

Segundo o autor, cada professor tem sua própria trajetória de saber formalizado, construído nas relações pessoais, familiares e também a partir de seu contato com os mais diversos estabelecimentos especializados.

Assim, os professores formadores dos cursos de Licenciatura apresentam, em comum, um saber específico em seu currículo de formação: “[...] a **especialidade**, isto é, a competência especializada adquirida pela formação de base” (DUBAR, 1997, p. 151, grifo nosso), que também caracteriza sua identidade.

## 4 Aspectos metodológicos

Com o objetivo de identificar quem são os professores formadores da licenciatura a distância e de que forma foram se constituindo como docentes na EaD, a pesquisa, de natureza qualitativa, buscou interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos, respeitando-se a particularidade de cada um. Para tanto, utilizou entrevista semiestruturada para a produção dos dados, uma vez que ela permite maior diálogo entre os sujeitos.

Buscando definir os sujeitos a serem entrevistados, utilizou-se como critério instituições que já tinham formado a primeira turma de Licenciatura e que tinham sede na cidade de Uberaba. A instituição que atendeu aos critérios é particular e oferta esse curso em duas modalidades: semipresencial e totalmente a distância.



Ao entrar em contato com a instituição e os docentes, conseguimos entrevistar sete professores, para os quais utilizamos nomes fictícios, preservando-lhes a identidade: Anderson, Amanda e João (curso de Licenciatura em História); Helen e Telma (curso de Licenciatura em Letras); Lucas (curso de Licenciatura em Química); Toni (curso de Licenciatura em Ciências Biológicas).

Cabe destacar que, nesse tipo de pesquisa, dificilmente se determina, *a priori*, o número de sujeitos a serem entrevistados, pois depende da qualidade das informações obtidas nos depoimentos, bem como da anuência dos sujeitos. As entrevistas tiveram duração de trinta minutos a uma hora, e, após a devolutiva, nenhum professor solicitou alterações nas transcrições das entrevistas. Todos os professores dos cursos receberam e-mail solicitando a realização da entrevista, entretanto, foram esses que se dispuseram a participar.

A análise dos dados buscou, conforme proposto por Ludke e André (1986), manter os depoimentos no contexto do entrevistado, considerando “[...] tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material, tentando não se restringir ao que está explícito no material, mas procurar ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Foram realizadas várias leituras do material e, em seguida, fez-se a recomposição dos dados, interpretando-os à luz do referencial teórico.

## **5 O contexto da pesquisa: os cursos de licenciatura a distância na instituição pesquisada**

A instituição pesquisada tem várias turmas dos cursos de licenciatura já concluídas, uma vez que seu credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC), para ofertar cursos a distância, foi em 2005. Também possui vários polos e cursos espalhados pelo Brasil todo; para tanto, estabeleceu parceiras.

Especificamente, os cursos de licenciatura têm duração de três anos, organizados em seis etapas, em que cada uma é desenvolvida ao longo de um semestre e não contém disciplinas, mas unidades temáticas. Na modalidade semipresencial, em cada etapa, há cinco encontros presenciais com os estudantes, alguns com professores, outros com vídeoaulas e avaliação; todos com carga horária de 8 horas cada.

Há também a figura do preceptor, que é responsável pelo acompanhamento do estudante e tem função exclusivamente administrativa. O material distribuído aos estudantes utiliza mídia impressa, e cada fascículo é composto por roteiros de estudo. Cada curso disponibiliza também vídeoaulas que são programadas pelos referidos professores dos cursos. Além disso, o estudante também é acompanhado

pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que foi desenvolvido pela instituição.

Na modalidade online, totalmente a distância, tudo acontece via computador no AVA, com turmas mistas de diferentes regiões do Brasil. Nesse formato, os cursos também têm duração de três anos, organizados em seis etapas, em que cada uma é desenvolvida ao longo de um semestre. Cada unidade temática é dividida em 10 quinzenas ao longo da etapa; para cada capítulo do material, a cada quinze dias, há avaliação com questões fechadas e abertas, tudo no AVA.

## **5.1 A voz dos professores formadores da EaD**

Após várias leituras do material, os depoimentos foram organizados por meio de eixos de análise: escolha da profissão docente, inserção dos docentes na EaD, especificidades do trabalho na EaD.

### *5.1.1 Escolha da profissão docente*

Ao longo da vida, os sujeitos sofrem influências de diversas pessoas, pois passam por várias situações, lugares que contribuem para a constituição de sua identidade. Essa diversidade de relações estabelecidas é permeada por acasos, coincidências, indecisões, certezas, dificuldades que vão sendo agregadas às trajetórias de vida de cada um. Assim, fazer escolhas faz parte do cotidiano das pessoas, sejam elas simples ou complexas, sobre as quais, futuramente, há diversos desdobramentos.

Nesse sentido, uma das escolhas realizadas pelos integrantes da pesquisa diz respeito à profissão. Escolher uma profissão é um processo instigante marcado por angústias, desistências, indefinições, projeções (MORETTO, 2002), mas, como nos mostra Soares (2002), indispensável.

Muitos são os fatores apontados na literatura que influenciam na escolha da profissão, sejam elas características individuais, políticas, religiosas, de valores e de crenças, a situação econômica, a família, os pares, entre outros. Dentre esses, Santos (2005) aponta que a família tem sido um dos fatores que mais contribui para essa decisão, o que também se observou nos professores pesquisados. Ao se pensar sobre a escolha da profissão, os professores foram, durante a entrevista, reconhecendo as influências que sofreram na decisão tomada, bem como as condições que os levaram a optarem pela licenciatura, uma vez que a licenciatura nem sempre foi a primeira opção. O depoimento da professora Amanda ilustra essa questão:

A minha escolha pela profissão, na verdade, não foi a minha primeira escolha ser professora, foi em virtude da situação que eu prestei pra publicidade, mas eu não tinha condição financeira na época de cursar, e aí eu resolvi fazer História, por gostar muito da matéria; enfim, eu optei por História. (Prof<sup>a</sup> Amanda).

Esse relato vai ao encontro do que as pesquisas sobre a atratividade da carreira docente, como as realizadas por Gatti (2009), Lapo e Bueno (2003), entre outros, revelam. Ou seja, grande parte dos estudantes da licenciatura escolhe a docência porque são cursos mais acessíveis economicamente, como no caso da professora Amanda. O estudo de Lapo e Bueno (2003) sobre a carreira docente também revelou que, no grupo de professores estudados, nenhum queria ser professor inicialmente, o sonho era outra profissão.

Entretanto, o sujeito pode mudar no meio do curso ou se formar e, posteriormente, exercer outra profissão, no caso, a docência, como aconteceu com Helen e Lucas, que escolheram fazer Odontologia. Ela largou o curso e foi fazer Licenciatura em Letras, ao perceber que gostava de dar aulas. Ele, mesmo tendo terminado o curso, nunca deixou de atuar na docência, e depois fez Licenciatura em Química. Note-se, em alguns pequenos trechos, como os professores referem-se à escolha da graduação:

Eu comecei com o magistério, quando eu fui prestar vestibular, eu prestei Odonto, comecei Odonto e transferi pra Letras, porque eu vi que o que eu gostava mesmo era de dar aula, paixão, não foi falta de opção. (Prof<sup>a</sup> Helen).

Então, é curioso, quanto eu estava no terceiro colegial eu entrava pra dentro do quarto e ensaiava como eu ia dar aula. Toda vida eu tive vontade de dar aula. Só que eu ensaiava biologia. [...] Claro que sempre espelhado em algum professor, ou alguns professores. Em Uberaba, antigamente, tinha lugar que chamava APP (Associação de Professores Particular, do professor Valter) [...] ele me chamou pra dar aula lá. Era particular e pra pequenos grupos. Então, eu comecei assim. Só que aí o que surgiu foi química [...] Então, por aí, na verdade, eu comecei quando, eu acho que eu nem tinha começado Odonto eu estava dentro de uma sala de aula com ela **[mãe]**, ajudando ela a dar aula pra surdos. (Prof. Lucas, grifo nosso).

Cabe destacar que Lucas pode ter sido influenciado por sua mãe, pelo fato de acompanhá-la. A família tem grande influência sobre a escolha profissional, como apontado por Santos (2005). Nesse contexto, também sofreram influência da família os professores Toni e Anderson. O professor Toni sempre quis ser professor, gostava de Letras, mas o mercado de trabalho na época estava saturado nessa área; sua mãe o ajudou na escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas. Já Anderson acredita que foi influenciado pelo pai, que gostava muito de História. Também sofreu influência, só que do professor de História, o professor João. Os depoimentos revelam a escolha dos professores:

[...] minha mãe foi que pensou no curso de Biologia, porque, na época, a gente estava olhando o mercado de trabalho, estava saturado de pessoas em Letras-Português e estava faltava muita gente em Biologia, e então ela disse por que você não vai e faz Biologia, que é uma coisa que você gosta [...] (Prof. Toni).

Acredito que um apreço, uma preferência que meu pai sempre teve pelo conteúdo de história, e a minha relação com meu pai sempre foi de muita troca, de muita permuta; eu acabei sendo sensibilizado pelo gosto que ele tinha, pelo conteúdo, e acabei escolhendo o conteúdo como profissão também. (Prof. Anderson).

Foi uma escolha mais baseada no prazer do que, a princípio, calculando remuneração ou coisa do tipo; foi mais porque gosta, vamos dizer assim. [...] Influência, geralmente, do professor de História [...] então eu tive um outro professor de História que ajudou a me despertar pro assunto. (Prof. João).

Os depoimentos dos professores João e Anderson revelam que a escolha pela docência pode ser influenciada pelos mestres-modelo, conforme apontam André e Passos (2008) e Costa (2009; 2011), pois eles foram fonte de saber para o exercício da profissão, além de, como aponta Ronca (2005), serem fonte de inspiração para esses professores. No caso do professor João, o modelo foi o professor de História; para o professor Anderson, o modelo foi o seu pai.

Se, ao se referir à escolha da profissão, os docentes resgatam em sua memória referências das pessoas que os influenciaram, que foram fonte de inspiração para eles, cabe destacar: que tipo de influência foi essa? Como esses saberes podem compor os programas de formação de professores? Ronca (2005) teve como objetivo no doutoramento compreender como a relação mestre-modelo contribui para a constituição da identidade dos educandos, e afirma que ter como referência um modelo não significa plagiar, mas ter inspiração para a constituição de sua autonomia e criatividade.

A necessidade de falar outra língua fez com que a professora Telma – Licenciada em História – buscasse aprender espanhol. A professora foi morar em outros países e teve que aprender o idioma. Ao retornar para o Brasil, resolveu trabalhar com o ensino de espanhol, pois, na época, não haviam professores com formação; posteriormente, fez a graduação.

[...] minha licenciatura é História, [...] eu trabalhei alguns anos na área de História, depois eu mudei para São Paulo e eu nem trabalhei na área, eu trabalhei numa empresa em recursos humanos [...] eu casei com um argentino, morei na Espanha um ano e, depois, na Argentina, um ano, e nessa história toda eu comecei a estudar espanhol [...] quando eu comecei aqui, há uns 15 anos atrás, não haviam professores nem com licenciatura, mas não havia formação, porque às vezes tinha algum ... ele não tinha formação acadêmica e eu fiz o curso [...] (Prof<sup>a</sup> Telma).

Assim, os sujeitos da pesquisa são professores formadores que fizeram trajetos diferenciados para a escolha da profissão docente. Dentre os depoimentos dos professores formadores, apareceram vários fatores que influenciaram na escolha pela profissão docente: mestre-modelo; licenciatura como segunda opção, por questões financeiras; influência da família; necessidade de falar outra língua; não

identificação com a primeira opção de escolha profissional e a busca por outro caminho.

Os relatos nos dão indícios de que o meio no qual os professores estavam inseridos foi determinante para a escolha do curso e, conseqüentemente, contribuiu para a constituição da identidade deles, conforme nos mostram Berger e Luckmann (2003).

### *5.1.2 Inserção dos professores na EaD*

A forma como os professores foram inseridos na EaD foi destacada por todos professores formadores. Se eles foram contratados para atuarem em cursos na modalidade a distância, questiona-se: tiveram alguma formação para atuarem na EaD? De que forma aconteceu sua inserção no curso?

Os aspectos recorrentes nos depoimentos dizem respeito à falta de preparação para atuarem na EaD, à transferência do professor formador de um curso na modalidade presencial para um curso na modalidade a distância, ao uso do modelo de formação, a partir do aprender fazendo, no processo.

O que se mostra no depoimento da professora Telma, que era docente no curso de Licenciatura em Letras na modalidade presencial, é uma inserção inicial como professora convidada, para escrever material impresso para o curso e viajar fazendo seminários e oficinas nos diferentes polos. Quando o curso de licenciatura presencial fechou, migrou direto para a EaD.

Nós éramos os professores do curso presencial, que era nessa área de língua e literatura; e, quando e me convidaram para fazer o material [...] eu fui convidada pra dar aula, fui várias vezes à Juiz de Fora, algumas cidades, não todas, Uberlândia e Araxá, que é mais próximo, e, com isso, foi uma transferência do presencial; quando terminou o presencial, eu dei seqüência, fui transferida. (Prof<sup>a</sup> Telma).

Sabe-se que as demandas da educação presencial são diferentes daquelas da educação a distância; então, ter experiência em cursos presenciais não é indicativo de que se saberá trabalhar com a EaD; por outro lado, se quisesse continuar trabalhando, a professora não teria outra opção; como ela mesma afirma: “fui transferida”.

A experiência de professor na educação básica foi o que ajudou o professor Anderson com a EaD. O professor afirma que entrou para trabalhar sem experiência ou conhecimentos sobre o que é trabalhar com Educação a Distância.

Minha entrada na educação à distância foi como professor convidado, participando dos seminários de integração nos variados polos [...] espalhados pelo país, e minha experiência foi uma experiência profissional no ensino fundamental e no ensino médio, mas que me permiti uma bagagem de conteúdo que facilitou bastante no meu primeiro momento junto ao ensino universitário. [...] mas a

experiência para iniciar no ensino de educação a distância é aquela que eu consegui abarcar no meu cotidiano como professor de ensino fundamental e de ensino médio. (Prof. Anderson).

O relato do professor Anderson é indicativo de que ele não teve preparação para atuar na EaD; cabe-nos ressaltar que a sua experiência o ajudou, mas, na educação superior, o público é outro, a linguagem é outra, a metodologia é outra; ainda no contexto da EaD, muitos outros elementos estão presentes, conforme aponta Belloni (2001). Então, esse professor foi aprendendo a ser docente na EaD pelo ensaio/erro, pelo aprender fazendo, num contexto de metaformação, conforme esclarece Mill (2012).

Ainda sem nenhuma experiência como docente, a professora Amanda e o professor Toni terminaram o curso de graduação e foram atuar na EaD; ela, como preceptora, e ele, como professor convidado para atuar nos polos.

[...] então coincidiu de, no final da minha graduação e no início de quando eu estava cursando a pós, surgiu então o curso da EaD na Instituição, em 2007, e aí eu iniciei aqui na EaD como preceptora, e depois passei pra coordenação do curso, e atuando como professora também; e agora eu auxilio na gestão do curso, mas atuo mais como professora na modalidade a distância. (Prof<sup>a</sup> Amanda).

[...] comecei a trabalhar pela a EaD de modo informal; não tinha carteira assinada, o serviço era terceirizado, nós éramos convidados para trabalhar. Então, a gente recebia uma pauta de encontros presenciais, roteiro de viagens, e a gente viajava até os polos para poder administrar os encontros presenciais. (Prof. Toni).

Esse relato nos remete a Tardif e Raymond (2000), quando apontam que a iniciação à docência é um momento extremamente importante para os professores, pois é o início de sua socialização profissional; é nesse contexto que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores. Dessa forma, como iniciar a docência num contexto em que esse professor nunca viveu não possui preparação/formação?

Os depoimentos retratam precarização do trabalho docente, pois os professores foram contratados e não tiveram formação para atuarem na EaD. Por outro lado, esses docentes não são obrigados a aceitarem-no; talvez, a atratividade pelo trabalho no ensino superior, numa universidade, tenha contribuído para tal aceitação.

Tiveram formação para a atuação na EaD, porém, em contextos diferentes, o professor João e o professor Lucas. Os professores já atuavam na Educação Básica quando foram convidados para trabalharem na EaD. Em relação à inserção na EaD, o professor Lucas afirma que, no curso, foi abordado “desde o conceito de educação a distância, sobre o ambiente virtual, sobre mediação, sobre, enfim, sobre educação a distância” (Prof. Lucas). O depoimento do professor João reafirma o relato do professor Lucas.

Formação que eu tive bem logo que eu entrei aqui; fui fazendo cursos que eles oferecem sobre elaboração de atividades, sobre como mexer na parte do AVA, do ambiente virtual, foi esse tipo de curso mais voltado pra parte técnica e pra parte de elaboração de materiais. (Prof. João).

Tendo em vista que a EaD exige do professor uma postura diferente do presencial, para a qual várias habilidades precisam ser desenvolvidas, como as citadas anteriormente por Belloni (2001), ter uma preparação para exercer a docência na EaD é fundamental.

Destaca-se o depoimento da professora Helen, pois não fez curso de formação pela instituição em que trabalha; segundo ela, não há nada formal na instituição em relação à formação para se atuar na EaD. Ela começou a atuar na EaD na época do Projeto Veredas<sup>3</sup>: “Eu fiz um curso de formação na educação a distância antes de começar o Veredas; depois a gente participa de uma reunião aqui, outra reunião ali, mas nada muito formal” (Prof<sup>a</sup> Helen). Depois do Veredas, ela passou pela “Pedagogia, e hoje estou aqui como docente do curso de Letras, mas eu era tutora do Veredas, preceptora da Pedagogia, depois, coordenadora do curso de Letras, coordenadora referência, e agora, docente” (Prof<sup>a</sup> Helen).

A professora passou por várias funções dentro do cenário da EaD na instituição e teve preparação apenas de tutoria no Projeto Veredas que, segundo ela, era totalmente diferente do que fazem hoje: “Totalmente diferente do que nós temos hoje; era uma tutoria mais presente; os tutores estavam sempre em campo com os alunos, participando dos estágios, dos encontros presenciais; foi muito bom; foi uma experiência maravilhosa” (Prof<sup>a</sup> Helen).

Fica, então, para o professor formador, a tarefa de aprender a atuar na EaD por meio do aprender fazendo, sem preparação/formação para iniciar a docência nessa modalidade, e, nesse ensaio e erro, apoiando-s nas experiências da Educação Superior na modalidade presencial ou da Educação Básica. Com base nessa análise, para a qual o professor formador, em seu trabalho na EaD, precisa buscar recursos para sua atuação na educação presencial, que tem demandas diferenciadas, cabe-nos questionar: esse não deveria ser o papel da instituição? Ou seja, oferecer formação a esses profissionais? Não estamos aqui afirmando que esse profissional não deva buscar sua profissionalização, mas que a instituição poderia contribuir, oferecendo formação aos iniciantes.

Os dados desta pesquisa e os estudos de Lapa e Pretto (2010) e de Sardelich (2013) revelam a situação de precarização do trabalho docente na EaD, aqui retratada pela falta de preparação/formação para atuar nessa modalidade de ensino.

---

3 O Projeto Veredas foi elaborado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais para a habilitação superior de professores e utilizou as metodologias de educação a distância.

Uma identidade que se inicia, no âmbito da EaD, marcada pela precarização do trabalho docente. Como atuar frente a essa realidade? Questionamento que nos dirige às especificidades do trabalho dos professores formadores.

### 5.1.3 Especificidades do trabalho na EaD

Quais as especificidades do trabalho dos professores formadores? Quais as suas condições de trabalho?

Parte-se do princípio de que a identidade também se constitui no âmbito do trabalho, na maneira como as relações são estabelecidas nesse contexto e na capacidade de realizar as atividades solicitadas dentro das condições estabelecidas. Condições que variam por diversos fatores; dentre eles, o tipo de instituição na qual esse professor formador trabalha.

Os depoimentos revelam como os professores formadores que atuam na EaD experimentam sua condição e seu trabalho docente. Os docentes relatam situações de sobrecarga de trabalho, o que nos remete às condições propostas pela instituição.

Todos os professores formadores têm a função de professores responsáveis e de professores tutores. O professor Anderson apresenta claramente a distinção:

[...] qual a distinção entre a função de professor tutor e um professor responsável? O professor responsável, ele tem por função encher o AVA, o ambiente virtual, de aprendizagem de conteúdo, tanto elaboração de questões que serão randomizadas, por isso elas devem ser produzidas em grande quantidade, quanto à elaboração de orientações de estudo, de formulários de atividades que deverão ser respondidas também no AVA; tanto atividades de questões objetivas, questões fechadas, quanto questões discursivas, a disponibilização de slide de orientação extra e também a organização de fórum de discussão entre os alunos; essa é a função do professor responsável, é alimentar o ambiente virtual de aprendizagem de conteúdo; e a função do professor tutor, que eu acumulo, é avaliar as questões respondidas pelos alunos, especificamente as questões discursivas, lançar notas, avaliar a participação deles nos fóruns de discussão e manter uma orientação aos alunos, seja por telefone, seja através das centrais de mensagens do ambiente virtual ao longo de toda a etapa que os meninos deverão cumprir, que é uma etapa de 6 meses. (Prof. Anderson).

Professor tutor? Mas não era simplesmente tutor? Essa discussão não é recente. Nessa instituição, depois de várias ações trabalhistas movidas por tutores, pois eles tinham a função docente e não recebiam por isso, criou-se a figura do professor-tutor, que agora acompanha os alunos e tira as dúvidas. Já o tutor ficou com a atividade administrativa de entrega de material, dentre outras, e inclusive não precisa ter formação específica do curso no qual atua.



Nos depoimentos dos professores formadores, destacam-se características comuns a todos: a) possuem contrato regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com carga horária de trabalho igual a 40h semanais, exceto a professora Telma, que tem 20h semanais; b) são professores responsáveis por acompanhar componentes curriculares (nessa função, eles elaboram material escrito e atividades para se colocar no AVA; questões para provas, quinzenalmente, pois o sistema é randômico; material para as oficinas e seminários; entre outros); c) são professores tutores, responsáveis por acompanharem os estudantes, ou seja, determinada turma, em um dado componente curricular; d) participam de reuniões mensais com o gestor do curso; e) gravam vídeoaulas. Notem-se os exemplos de como os professores formadores expõem a questão:

Atualmente eu trabalho como professora do curso de Letras, desenvolvendo atividades de elaboração de capítulos, organização de livros, correção de material no ambiente virtual, elaboração de questões para o ambiente virtual, elaboração de avaliações presenciais, e eu acho que, por enquanto, está nisso. Nesse semestre, eu estou com as 40 horas para EaD; a partir do semestre que vem, eu não sei qual vai ser a carga horária, porque eu volto para o presencial. (Prof<sup>a</sup> Helen).

Na instituição, eu tenho 40h, só que eu sou professor do curso de Engenharia Química. Eu tenho 18 aulas mais 4h de pesquisa, que eu fico por conta de pesquisa (22). E o restante em torno de 15h, 16h, mais ou menos, eu fico aqui [EaD]. Sou responsável por todos os componentes de orgânica, orgânica 1, 2, 3 e 4, mais TCC, que é o Trabalho de Conclusão de Curso. [...] Então, por exemplo, eu chego ali e eu já tinha me esquecido da nossa reunião. É, eu estou ali com uns 10 e-mails só de TCC. Então, desde ajustar o tema que o aluno vai desenvolver até a parte de formatação eu cuido. Então, é quase que uma mediação diária, é quase que uma conversa diária que a gente tem com aluno. (Prof. Lucas, grifo nosso).

Eu sou contratado por 40h; nessas 40h eu exerço essas funções: pra cada 50 alunos é 1h de tutoria. Então, pensa tutoria direta com ele no ambiente virtual de aprendizagem; por exemplo, a 4h aula eu tenho que ter no mínimo 200 alunos... (Prof. Toni).

Em meio a essa diversidade de atividades a serem realizadas, os professores se sentem sobrecarregados ou afirmam que levam trabalho para casa. A professora Helen afirma que, “às vezes”, se sente sobrecarregada e procura minimizar a situação “sabendo dividir os tempos, os serviços e as atividades” (Prof<sup>a</sup> Helen). O professor Lucas, ao ser questionado se o seu tempo é suficiente para realizar todas as atividades propostas, afirma: “Na maioria das vezes, você vai ler um relatório; às vezes, não é suficiente, às vezes. Então, é... enfim... às vezes, alguma coisa você vai ler em casa, escrever um artigo; às vezes, você vai ter que fazer num outro momento” (Prof. Lucas). Cabe destacar que os professores também se alternam entre as atividades no ensino presencial e as atividades no ensino a distância. Como conciliar tudo isso em 40 horas semanais?

Em seu depoimento, o professor Toni afirma que acredita que ainda é preciso melhorar muito, principalmente no sentido de valorizar o professor que trabalha com Educação a Distância: “aprimorar o professor em EaD, reconhecer sua função como professor em EaD” (Prof. Toni). Segundo ele, a impressão que se tem e a de que “o professor em EaD acha, pensa como menino que vai fazer EaD, é fácil, que basta elaborar uma questão, colocar lá no AVA; respondeu, corrigiu e pronto” (Prof. Toni).

Ao afirmar que, para cada “pra cada 50 alunos é 1h de tutoria”, o professor Toni ainda questiona: “existe de verdade interação entre docente e aluno? [...] Existe ensino e aprendizagem efetivos nessa modalidade EaD?” (Prof. Toni). O professor também revela falta de diálogo com os gestores, no sentido de que não se pode reclamar.

É isso, a gente tem que questionar, só que as paredes não podem me ouvir. A gente tem que questionar que qualidade é essa. Tem um livro chamado A confusão do caráter, do Richard Sennett, que fala justamente sobre a mecanização do trabalho docente; o professor senta na frente do computador 7h da manhã, come na frente do computador, deixa de fazer suas necessidades pessoais para atender as necessidades do computador e vai embora pensando no que deixou para amanhã no computador. [...]. (Prof. Toni).

Outra observação feita por esse professor refere-se à pressão que eles sofrem em relação à instabilidade que se vive na instituição: “[...] hoje a gente faz parte do sistema, amanhã a gente não sabe. [...] é como se fosse volátil; hoje eu estou, amanhã não estou [...] se a sua demanda não aumenta para te manter aqui, então o que justifica o seu contrato é o desempenho do aluno” (Prof. Toni).

Por outro lado, o professor Toni relata que o salário para 40h é bom, e reclama apenas da falta de um plano de carreira. Parece novamente haver uma naturalização da condição desses professores, ao afirmar, diante do excesso de atividades às quais são expostos: “[...] em termos de salário, não temos que reclamar, porque a instituição paga razoavelmente bem. [...] A gente sente falta de plano de carreira, que foi instituído a partir de abril do ano passado, só que ele está em fase de implantação[...]” (Prof. Toni).

Os depoimentos revelam as tensões existentes nas condições de trabalho dos professores formadores; a instabilidade apontada pode ser um obstáculo na profissionalização desses formadores, bem como a falta de um plano de carreira, a valorização do profissional, o excesso de funções, como apontam autores como Lang (2003) e Fanfani (2006), entre outros. Nesse contexto de trabalho, as relações profissionais vão sendo construídas e, conseqüentemente, a identidade desses professores, em meio ao excesso de atividades.

Há de se considerar ainda o excesso de funções que esses professores exercem e a quantidade de estudantes que têm que acompanhar por componente. Os depoimentos

nos dão indícios de que esses docentes têm uma sobrecarga de trabalho, principalmente pelo formato dos cursos, que exige dos professores questões e atividades a cada quinze dias. Concordamos com Mill (2012), quando afirma que esse tipo de trabalho propicia a exploração da mais valia no tempo do trabalho, e fica subtendida a intensificação do trabalho dos professores.

Entretanto, nenhum dos docentes afirmou que era obrigado a realizar essas várias atividades, e vários afirmaram que não se sentem sobrecarregados. É nesse contexto que o processo de socialização desses professores acontece, e são essas as atitudes que vão guiando a constituição da identidade deles, conforme afirma Dubar (2005).

## **6 À guisa de conclusão**

Considerando-se que somos aquilo com que nos identificamos a partir do olhar do outro, ou até mesmo rejeitando esse olhar (DUBAR, 2005), os professores formadores deste estudo foram se constituindo como formadores na EaD de acordo com o contexto em que viviam, ou seja, a partir das relações estabelecidas no âmbito do trabalho.

A maioria desses professores formadores foi inserida na EaD sem ter preparação para atuar nessa modalidade de ensino. Isso causa impacto no trabalho deles, pois as relações de espaço e de tempo na EaD são diferentes (MILL, 2012), e requerem dos docentes outras habilidades, diferentes do curso presencial. Nesse sentido, uma preparação para atuar nessa modalidade é necessária.

No contexto de trabalho dos professores formadores, os dados apontam para um caminho cheio de lutas e incertezas, a serem enfrentadas pelos professores, para o reconhecimento de seu trabalho. Em relação ao excesso de atividades realizadas pelos professores formadores, percebe-se que elas têm sido feitas à custa do trabalho desses docentes, e que os mesmos não reclamam, explicitamente, dessa condição. Estariam esses docentes naturalizando essa condição, por ser um trabalho no ensino superior com remuneração melhor que na educação básica?

Nesse sentido, é preciso estar atento para as especificidades apresentadas na modalidade a distância, tendo em vista que demanda do profissional docente novas aprendizagens, gerando grandes desafios, desde a formação profissional até a execução de seu trabalho, pois é nesse contexto que o profissional irá se constituir como formador de professores.

## Referências

- ABREU-TARDELLI, L. S. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)>. Acesso em: 15 mar. 2009.
- ANDRÉ; M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. Professor formador, mestre modelo? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2008.
- AUTHIER, M. Le bel avenir du parent pauvre. In: *Apprendre à distance*. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation – Hors-série – France, septembre, 1998.
- BELLONI, M. Luiza. *Educação à distância*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 23. ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BEILLEROT, J. *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- CARVALHO, A. B. G. Os múltiplos papéis do professor em Educação a Distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: EPENN, 2007. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/josenorberto/Os%20M%C3%BAltiplos%20Pap%C3%A9is%20do%20Professor%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- COSTA, V. G. *Condição docente e constituição do formador: um olhar para a Licenciatura em Matemática*. São Paulo: Edgard Blucher, 2011.
- COSTA, V. G. *Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CUNHA NETO, J. H. *A identidade profissional dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 2005.

FANFANI, E. T. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: \_\_\_\_\_. *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GATTI, B.. *Atratividade da carreira docente no Brasil – relatório preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

LANG, V. Formadores no IUFM: um mundo heterogêneo. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHAND, L. Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência. In: ALAVA, S. et al. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILL, D. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORETTO, C. F. *Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PEREIRA, D. C. *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

PERRIAULT, J. *La communication du Savoir à Distance*. Paris: L’Harmattan, 1996.

RONCA, V. F. C. *Relações entre mestre-educando: modelos identitários na constituição do sujeito*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005.

SARDELICH, M. E. Formação de professores no Brasil: políticas para a modalidade a distância. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 16, n. 22, p. 13-43, dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Valdina/Desktop/artigos/Em%20foco/201-1659-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

SOARES, D.H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

VOIGT, P. C. G.; LEITE, L. S. Investigando o papel do professor em cursos de educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED de EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/143-TC-D2.pdf>> Acesso em: 10 de abr. 2011.

Recebido em 30/05/2016

Aprovado em 16/05/2017