

ELIDIANA MARQUES SCARIOT

**REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO DOCENTE DE
LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CURSO LIVRE DE IDIOMAS
*ONLINE***



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2014**

ELIDIANA MARQUES SCARIOT

**REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO DOCENTE DE
LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CURSO LIVRE DE IDIOMAS
*ONLINE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Lima Paniago

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2014**

Ficha catalográfica

Scariot, Elidiana Marques

S285r Reflexões sobre o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online* / Elidiana Marques Scariot; orientação Maria Cristina Lima Paniago.-- 2014.

176 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores – Formação 2. Tecnologia educacional 3. Língua espanhola – Estudo e ensino 4. Ensino a distância I. Paniago, Maria Cristina Lima II. Título

CDD – 371.35

*Ao meu esposo, Delmir
como forma de retribuir por tudo que me fez.*

*Aos meus filhos, Gustavo e Igor
para que lhes sirvam de exemplo e incentivo.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Delmir, pelo apoio e compreensão nos momentos de cansaço, desespero e alegrias e, principalmente, pela parceria e presença constante neste caminhar,

Ao meu filho Gustavo, pela compreensão e carinho nos momentos em que estive ausente e pelas vezes em que, mesmo presente, devido ao cansaço, não tive paciência ou ânimo para lhe dar atenção,

Aos meus sogros Alfredo e Maria de Lourdes, pelas muitas vezes que zelaram pelo meu lar e pela minha família,

À minha vó Maria, que não está mais conosco, mas que sempre me mostrou a importância dos estudos;

Aos meus pais Eloir e Eliane, pelo incentivo e respeito pela minha formação acadêmica,

À minha vizinha Cassandra, pelas horas dedicadas em me ajudar,

Às minhas amigas Ana Maria Ribas, Patrícia Zerlotti e Fernanda Amorim, pela amizade e apoio constante,

Às professoras e alunos, sujeitos desta investigação, pela disponibilidade em participar e colaborar com a minha pesquisa,

À Missão Salesiana – Colégio Dom Bosco pelo incentivo,

Aos professores e coordenadores do programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pela excelência em seu trabalho,

Ao grupo GETED/UCDB, pelos ricos momentos de discussões,

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cristina, pela paciência e dedicação em sua orientação, sem a qual este trabalho não seria possível,

Às Professoras Doutoras Ruth e Mônica, por aceitarem compor a banca examinadora desta dissertação e pelas excelentes contribuições importantes.

Muito obrigada!!!

SCARIOT, Elidiana Marques. **Reflexões sobre o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online***. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2014.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Tem como objetivo geral analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*, de uma instituição privada, com sede em Campo Grande/MS e objetivos específicos: 1. Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas *online*; 2. Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online* e 3. Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem. A pesquisa proposta se baseia em uma abordagem qualitativa, na modalidade descritivo-explicativa e teve como procedimentos e instrumentos de coleta de dados a observação *online*, o questionário *online*, entrevistas presenciais e *online* e registro nos diários de campo. Os sujeitos da pesquisa são sete alunos e dois professores de um curso livre de espanhol *online*. Os resultados revelam que o professor que atua no curso de espanhol *online* investigado ingressou no contexto da modalidade a distância sem ter passado, anteriormente, por uma formação específica de como essa modalidade se estrutura. Assim, o “aprender fazendo” exerce papel fundamental sobre a sua atuação docente. Por isso, é imprescindível que o docente virtual invista em sua formação, pois ela dará subsídios para que o professor reflita criticamente sobre quais instrumentos tecnológicos utilizar, como, quando, para que e por quê, além de levar em conta estratégias didáticas que proporcionem o diálogo, a colaboração e a reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Além disso, o docente é o grande responsável pelo planejamento e execução das atividades síncronas e pelo desempenho de múltiplas funções dentro do ambiente virtual, como conteudista, tutor, mediador e avaliador, além da realização de atividades de ordem administrativa e burocrática. No caso específico do curso investigado, o excesso de atribuições assumido pelo professor e a remuneração incompatível com o cumprimento de todas essas funções, aliados à falta de formação específica para se atuar na modalidade a distância, ao controle das ações docentes e à perda da autonomia tencionam o ofício do professor à proletarização.

Palavras-Chave: Trabalho Docente; Educação *online*; Língua Espanhola.

SCARIOT, Elidiana Marques. **Reflections on the work of the teaching of the Spanish language in a free online language course.** 2014. 176 pages. Dissertation (Master's Degree). Post Graduation Program in Education. Dom Bosco Catholic University: Campo Grande, 2014.

ABSTRACT

This work is linked to the Research Line: Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training, connected to the Group of Studies and Research in Educational Technology and Distance Education (GETED). It has the general objective to analyze the work of teaching Spanish language in online education, a private institution, established in Campo Grande / MS and specific objectives: 1. To characterize the process of teacher training Spanish speaking a free language course online; 2. To identify the conceptions of teachers and students about the work and role of professionals working in a Spanish course online and 3. To understand the inter-relations between the participants in the virtual learning environment. The proposed research is based on a qualitative approach, the descriptive-explanatory mode and had the procedures and instruments to collect data online observation, online questionnaire, personal interviews and online and record in the field diaries. The research subjects were seven students and two teachers from a free Spanish course online. The results reveal that the teacher who works in online Spanish course joined investigated in the context of distance mode without having passed previously by specific training as this modality is structured. Thus, the "learning by doing" plays a fundamental role on their teaching practice. Therefore, it is essential that the virtual teacher invest in their training, because it will give subsidies for the teacher to reflect critically on which technological tools to use, how, when, for what and why, besides taking into account the teaching strategies that provide dialogue, collaboration and critical reflection on educational practices. In addition, teachers are largely responsible for the planning and execution of synchronous activities and performance of multiple functions within the virtual environment, such as content-tutor, mediator and evaluator, in addition to performing administrative and bureaucratic activities. In the specific case of the ongoing investigation, the excess duties assumed by the teacher and the remuneration incompatible with the fulfillment of all these functions, together with the lack of specific training to perform in the distance, the control of teachers' actions and the lost of autonomy intend craft teacher to proletarianization.

Keywords: Teaching Work; Online education; Spanish Language.

SIGLAS

AACO – aulas ao vivo de conversação *online*

AIM – *Articulated Instructional Media Project*

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DELE – Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira

E/LE – Espanhol como língua estrangeira

EAD – Educação a Distância

GETED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

ONU – Organização das Nações Unidas

PLATO – *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*

PLE – Português Língua Estrangeira

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TV – Televisão

UA – Universidade Aberta

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

WWW – *World Wide Web*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cinco gerações de educação a distância	27
Figura 2 – Evolução das tecnologias em relação às cinco gerações de educação a distância..	47
Figura 3 – Disposição das interfaces do curso de espanhol <i>online</i>	81
Figura 4 – Página de acesso à interface Avaliação	83
Figura 5 – Link para acessar as videoconferências ao vivo	84
Figura 6 – Página de acesso à videoconferência ao vivo	85
Figura 7 – Página de acesso às aulas ao vivo de conversação <i>online</i>	86
Figura 8 – Escala de trabalho das professoras entrevistadas	111
Figura 9 – Folder de divulgação do curso livre de idiomas <i>online</i>	121
Figura 10 – Aviso para o acesso à próxima aula	131
Figura 11 – E-mail enviado aos alunos	132
Figura 12 – Chat da videoconferência “Los adverbios III”	139
Figura 13 – Chat da videoconferência “Las voces hispánicas I”	140
Figura 14 – Chat da videoconferência “Las voces hispánicas II”	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre os cursos de espanhol <i>online</i> disponíveis	80
Tabela 2 – Com que frequência assiste às aulas ao vivo de conversação <i>online</i> ?	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa e categorias / subcategorias de análise	99
Quadro 2 – Categoria Formação e sua subcategoria	103
Quadro 3 – Categorias compreendidas no segundo objetivo específico e suas subcategorias	110
Quadro 4 – Categoria Inter-relações e suas subcategorias	128

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Anuência de Coleta de Dados	159
Apêndice 2 – Termo De Consentimento Livre e Esclarecimento – Professores	160
Apêndice 3 – Termo De Consentimento Livre e Esclarecimento – Alunos	161
Apêndice 4 – Termo De Autorização De Gravação De Voz	162
Apêndice 5 – Cronograma da Observação <i>online</i>	163
Apêndice 6 – Informativo sobre a pesquisa enviado aos alunos	165
Apêndice 7 – Pesquisa de Mestrado	166
Apêndice 8 – Questionário <i>online</i>	168
Apêndice 9 – Roteiro para Entrevista <i>online</i> com o(s) aluno(s)	172
Apêndice 10 – Roteiro para Entrevista presencial com o(s) professor(es)	173
Apêndice 11– Cronograma das Entrevistas	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i> COMO CAMPO DO TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA	22
1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EAD	26
1.1.1 Estudo por correspondência	28
1.1.2 História da transmissão por rádio e televisão	29
1.1.3 As Universidades Abertas	31
1.1.4 Teleconferências	33
1.1.5 Aulas virtuais baseadas no computador e na internet	34
<i>1.1.5.1 Educação online</i>	<i>36</i>
1.2 O TRABALHO DOCENTE	38
1.2.1 O trabalho docente realizado pela internet	42
<i>1.2.1.1 A figura do docente virtual</i>	<i>45</i>
<i>1.2.1.2 A relação do tempo e espaço na educação online</i>	<i>52</i>
1.2.2 Profissionalização Docente	55
1.2.3 A tese da proletarização docente e suas constantes	58
1.2.4 Quanto à formação do docente de língua espanhola para atuar na educação <i>online</i>	62
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	70
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	70
2.1.1 Objetivos e problemas da pesquisa	71
2.1.2 Estudo de cunho empírico	72
2.2 O LOCAL DA PESQUISA	73
2.3 DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	74
2.3.1 Pilotos – questionário <i>online</i> e entrevista/professor	75
<i>2.3.1.1 Piloto do questionário online</i>	<i>75</i>
<i>2.3.1.2 Piloto da entrevista presencial com o professor</i>	<i>76</i>
<i>2.3.1.3 Teste da ferramenta para a entrevista online do aluno</i>	<i>77</i>
2.3.2 Observação <i>online</i> do ambiente virtual de aprendizagem	78

2.3.2.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	80
2.3.2.2 Videoconferências	84
2.3.2.3 Aulas ao vivo de conversação online	85
2.3.3 Questionário online	88
2.3.3.1 Perfil dos alunos do curso de espanhol online	88
2.3.4 Entrevistas	90
2.3.4.1 Entrevistas online com o(s) aluno(s)	90
2.3.4.2 Entrevista presencial com o(s) professor(es)	92
2.3.5 Registro nos diários de campo	92
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	93
2.4.1 Os alunos protagonistas da pesquisa	93
2.4.2 As professoras protagonistas da pesquisa	96
2.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	98
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	100
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE	100
3.1.1 A prática como elemento formativo	103
3.2 TRABALHO DOCENTE	107
3.2.1 Tempo e Espaço/Intensificação	111
3.2.2 Controle	114
3.2.3 Os papéis desempenhados	117
3.2.3 Saberes necessários para atuar na educação online	125
3.3 INTER-RELAÇÕES	127
3.3.1 Com o material disponível no AVA	128
3.3.2 Nas aulas ao vivo de conversação online	131
3.3.3 Nas videoconferências	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

O ensino de língua espanhola no Brasil vem sofrendo modificações ao longo dos anos, devido às mudanças nos setores sociais, econômicos e educacionais. Além de fazermos fronteira com sete países que tem o espanhol como língua oficial (Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela), a implementação do Mercosul, com o objetivo de ampliar a expansão econômica, inicialmente, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, fez com que a língua espanhola obtivesse um valor econômico e passasse a ter maior prestígio no âmbito escolar.

Com o advento do Mercosul, ensinar espanhol deixou de ser um luxo intelectual e passou a ser uma necessidade emergencial, ao passo que se quiséssemos interagir devidamente com esse enorme mercado, precisaríamos aprender a língua e a cultura dos países hispano-americanos (SEDYCIAS, 2005).

Por entender que, a partir desses aspectos, a demanda pelo ensino de espanhol iria aumentar e com isso, a necessidade de profissionais para se atuar nessa área seria imprescindível, em 2003, iniciei minha graduação de Letras, com habilitação em Língua Espanhola.

Entretanto, durante os quatro anos de minha graduação percebi que, apesar do espanhol ser a segunda língua mais usada no comércio internacional, de acordo com Sedycias (2005), ainda havia pouca procura do idioma pela comunidade escolar. Essa afirmação justificou-se durante o período da realização do Estágio Supervisionado, onde poucas eram as escolas que ofereciam o espanhol em sua grade curricular.

Quando já havia terminado meu curso, fui convidada para trabalhar com a formação continuada de professores de língua espanhola, que atuavam em um curso preparatório para o vestibular, na rede pública de ensino, além de organizar o material didático de espanhol, que é utilizado até então.

Como não fazia muito tempo que havia terminado meu curso de graduação e tinha pouca experiência em sala de aula, senti muita dificuldade em trabalhar com professores que já atuavam há vários anos e que traziam uma bagagem de conhecimentos enorme em relação à metodologia de ensino, à didática e aos conteúdos, além das experiências e vivências do dia-

a-dia com os alunos e de conseguir com que eles me aceitassem como alguém que estava ali para contribuir e não apenas como alguém que iria “levar uma receita” e nessa receita constariam todas as soluções para os problemas encontrados no âmbito escolar.

Posteriormente, fui selecionada para atuar como tutora em um curso de graduação na modalidade a distância, de uma instituição pública. Foi a partir da vivência nessa tutoria que me despertou indagações referentes à divisão do trabalho docente, a remuneração, a duração dos contratos e a extensão da jornada de trabalho, visto que, minha experiência nessa modalidade de ensino se iniciava, sem eu saber ao certo como esse contexto estava organizado e quais seriam minhas atribuições. A única informação que tinha é que as funções docentes estavam divididas entre as figuras do professor/formador e do tutor, cabendo ao tutor realizar as correções das atividades das disciplinas que lhes eram designadas.

Assim, não havia uma disciplina específica pela qual o tutor era responsável e deveria ter um conhecimento aprofundado sobre tal. Esse fato, por diversos momentos, provocou-me certo incômodo, pois à medida que avançava em alguns estudos e passava a ter mais confiança sobre o conteúdo, finalizava-se aquele módulo e a coordenação enviava outras atividades, de outras disciplinas para serem corrigidas. Ou seja, se compararmos o número de horas destinadas ao estudo e à execução e correção das atividades a distância, o valor da remuneração era relativamente baixo.

Nesse contexto, várias inquietações foram surgindo, principalmente relacionadas às condições de trabalho do docente que atuam na modalidade de ensino a distância. Dessa forma, decidi que era o momento de fazer o mestrado, de buscar uma base teórica que me auxiliasse a refletir de forma mais aprofundada sobre os meus questionamentos.

O interesse por pesquisar sobre o trabalho do docente na modalidade a distância aumentou a partir das discussões do grupo de pesquisa – Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED/UCDB). A fim de compreender o fenômeno que iria investigar, iniciei a minha pesquisa percorrendo a literatura, buscando estudos já realizados nos Programas de Pós-Graduação que abordassem sobre o trabalho docente na educação a distância (EAD), tendo como foco a língua espanhola.

Para a realização desse levantamento, busquei como fonte de consulta as Dissertações e Teses, disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), delimitando-se a busca entre os anos de 2005 a 2013¹.

¹ A decisão por essa delimitação justifica-se pelo fato de que, em 2005, a Lei n.º 11.161, que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola, fora promulgada.

A pesquisa se restringiu à área de conhecimento da Educação e aos Programas de Pós-Graduação em Educação, Letras e Linguística. Ademais, as publicações deveriam apresentar pelo menos uma das seguintes combinações de termos de busca: “trabalho docente e educação a distância”, “trabalho docente e língua espanhola”, “língua espanhola e educação a distância”, “língua espanhola e cursos livres”, “formação docente, língua espanhola e educação a distância” e estarem disponíveis integralmente.

A partir dessa busca, foram encontradas dez pesquisas, sendo cinco dissertações e cinco teses. Lendo esses trabalhos, pude organizá-los em dois grupos: 1º - aqueles que analisam o trabalho docente na EAD e 2º - aqueles que analisam a formação docente (inicial/continuada) na EAD, no contexto da língua espanhola.

Assim, no primeiro grupo temos as seguintes dissertações: (1) “Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação *online*”, de Adriana dos Santos Caparróz Carvalho (2009), cujo objetivo foi analisar a profissionalidade docente na educação *online*; (2) “Trabalho docente a distância: flexibilização e/ou precarização?”, de Elisabeth de Souza Figueiredo Cunha (2011), que analisou as condições estruturais do trabalho docente e (3) “Impactos da Hiperespecialização no Trabalho Docente da Educação Superior a Distância”, de Adriana do Rocio Nitsche Mattei (2011), que investigou os impactos da hiperespecialização do trabalho docente na EAD.

Em relação ao trabalho docente na modalidade a distância, os resultados das pesquisas de Cunha (2011) e Mattei (2011) indicam a presença de elementos que apontam para a precarização do trabalho, acentuada pela divisão/fragmentação das funções docentes, flexibilidade e temporalidade, característica esta referente à ausência de vínculo empregatício. Estes aspectos evidenciam as relações de trabalho fragmentado gerado pela grande quantidade de alunos e que trazem como consequência a intensificação do individualismo, bem como a desintegração da força de organização política dos professores e a imposição de uma nova operacionalização do trabalho docente.

Dessa forma, Mattei (2011) acrescenta a esses aspectos o desgaste físico, psíquico e emocional dos professores que não poupam esforços para responder às exigências impostas pelo sistema, no cumprimento de prazos, horários, preenchimento de relatórios, constituindo-se a uma sobrecarga de trabalho a ser cumprida sob a pena de perder o emprego. Com isso, a pressão sobre o trabalho docente na EAD é ainda mais acentuada pela necessidade de trabalhar de acordo com necessidades específicas dos sistemas adotados.

Ao contrário do que essas pesquisas apontaram, Caparróz (2009) apresenta que o modelo de educação *online* adotado pela instituição investigada mantém a integridade do

fazer docente, apesar das interferências externas e do controle sobre a sala de aula *online*. Com isso, os professores confirmam a existência de programas de formação continuada, como um espaço de troca e de reflexão sobre a prática e demonstram uma visão positiva quanto ao ambiente de trabalho, apesar de existirem alguns aspectos que precisam ser discutidos, aspectos estes ideológicos, políticos e práticos, referindo-se principalmente ao número de alunos em relação à carga horária remunerada.

Já as teses encontradas são: (4) “Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas”, de Luciana Maria Almeida de Freitas (2010a), cujo enfoque foi o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos de idiomas; (5) “Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?”, de Solonildo Almeida da Silva (2011), que analisou a política da EAD no ensino superior no Brasil, caracterizada como uma mercadoria em expansão, bem como, os seus desdobramentos na precarização do trabalho docente, especificamente na figura do tutor e (6) “Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia”, de Daniel Mill (2006), que investigou as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais.

Freitas (2010a), apesar de não ter investigado a modalidade a distância, apresenta as condições de trabalho do professor de língua espanhola de cursos livres. Assim, os resultados de sua pesquisa indicam que este docente também está sujeito à precarização das condições de trabalho, com baixos salários, racionalização de suas atividades e padronização de suas ações, uniformizados por meio dos materiais didáticos utilizados, que trazem uma instrução escrita e detalhada dos métodos, inclusive com o tempo para a sua execução. Dessa forma, os professores representam em seus discursos as vozes e as práticas tayloristas. Ademais, constatou-se, ainda, que há a presença de muitos docentes sem formação universitária específica ou de estudantes, o que gera a ocorrência de um trabalho informal, com o pagamento de salários inferiores aos do ensino regular, reforçando ainda mais a precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, Silva (2011) discute que as condições de trabalho dos tutores também se configuram por sua precarização, uma vez que eles não possuem vínculo com a universidade em que atuam e não desfrutam dos direitos trabalhistas, tais como: férias remuneradas, licenças e afastamentos remunerados, décimo terceiro salário, dentre outros.

Por outro lado, a pesquisa de Mill (2006) traz uma reflexão acerca dos espaços e tempos pelos quais os docentes virtuais são submetidos e as suas implicações em relação ao tempo e espaço de descanso do trabalhador. Assim, o trabalho docente na modalidade a distância traz demasiadas promessas, que estariam relacionadas à maior liberdade, qualidade de vida e autonomia. Essas promessas, assentadas na flexibilidade de horários e no lugar de execução das atividades, tratam-se de um paradoxo: apesar da flexibilidade espaço-temporal ser um aspecto positivo do trabalho na EAD, também é um aspecto que estimula a precarização do trabalho.

Já no segundo grupo, encontram-se as dissertações: (7) “Lapidando as competências de professores de línguas em contexto EAD/TIC’S”, de Anie Gomez Nagamine (2011), cujo objetivo foi identificar as competências de professores de língua espanhola desenvolvidas nas interações dos participantes durante a formação continuada e (8) “Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso”, de Ludmila Belotti Andreu Funo (2011), que buscou refletir sobre a inserção do teletandem no contexto escolar, durante um curso de formação continuada promovido a um grupo de professores de espanhol;

Gomez-Nagamine (2011) analisou as competências desenvolvidas pelos professores de línguas durante as interações dos participantes na realização de um curso de especialização *lato sensu*, na modalidade a distância, partindo de situações de aprendizagem que proporcionassem à formação continuada uma melhoria do desempenho profissional dos professores de língua espanhola. Para alcançar os objetivos, a proposta pedagógica do curso tinha como intuito aprofundar bases de conhecimentos pertinentes ao exercício profissional, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais pertinentes para a atuação na EAD.

Funo (2011) discutiu a formação continuada em *Tandem*² e as representações dos participantes da pesquisa acerca do *teletandem*, da tecnologia que subsidia as práticas docentes, bem como reflexões sobre a realidade instaurada pelo *teletandem* e suas experiências em âmbito profissional.

Já as teses: (9) “Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola”, de Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado (2011), cujo objetivo foi analisar as crenças e competências de professores de língua

² O contexto do estudo foi um curso (semi-presencial) de formação continuada, ministrado durante o segundo semestre de 2009, que se intitulou *Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem* (FUNO, 2011, p.14).

espanhola relacionadas à EAD e a inserção das TIC no contexto escolar e (10) “A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional”, de Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya (2008), investigou como as crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constróem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador, com foco na formação inicial.

Enquanto Machado (2011) pesquisou as crenças e competências relacionadas à EAD e evidenciadas por professores formadores de futuros professores de língua espanhola, que são construídas e reconstruídas durante o processo de formação contínua e exercício da docência, Kaneoya (2008) analisou a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de português e espanhol *in-teletandem*³, que trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro, sem a presença de um professor⁴.

Nota-se que Machado (2011), assim como Kaneoya (2008) e Gomez-Nagamine (2011), procuraram discutir em suas pesquisas as crenças e competências de professores de línguas desenvolvidas em diferentes contextos. A primeira discutiu as crenças e competências de professores-formadores na formação inicial de um curso de Letras EAD. A segunda analisou as crenças, discurso e reflexão profissional também a partir da formação inicial em um contexto mediado pelo computador (*teletandem*), porém na perspectiva de duas interagentes⁵ (brasileira e mexicana) e uma mediadora (própria pesquisadora) e, a última, as competências desenvolvidas por professores de uma secretaria de educação em um curso de especialização na modalidade a distância.

A partir da leitura dessas pesquisas, foi possível refletir sobre questões pertinentes que puderam contribuir para a realização deste estudo com foco no trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*, tendo como objetivos específicos: 1. Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas *online*; 2.

³ Em termos de funcionamento, a aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem* à distância, ou *in-teletandem*, envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. A proposta representa, em síntese, *um outro modo de aprender línguas estrangeiras, que complementa ou inova abordagens calcadas na gramática ou em pressupostos comunicativos de ensino de línguas*, além de favorecer um acesso socializador e gratuito de comunicação (cf. www.teletandembrasil.org).

⁴ Embora os pesquisados possuíssem considerável experiência no ensino de línguas foi a primeira vez que vivenciaram o trabalho de ensinar e aprender línguas na modalidade a distância. Por esta razão, encontraram-se em formação inicial, especificamente para o *teletandem*.

⁵ O interagente atua como aprendiz, praticando a língua do parceiro, e como tutor, ajudando o parceiro a aprender sua língua, em uma troca de papéis e de idiomas (KANELOYA, 2008, p. 18).

Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*; 3. Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.

O presente trabalho se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo/explicativo e de acordo com os objetivos expostos anteriormente, procurei responder às seguintes perguntas: Como se dá o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online*? Como o profissional que atua em um curso de espanhol *online* é concebido e quais os papéis que ele assume? Existem processos de formação continuada específicos para esse contexto? Como as inter-relações se estabelecem e em que medida se relacionam com o trabalho docente?

O contexto da minha pesquisa é um curso livre de Espanhol (com aulas ao vivo de conversação *online*), totalmente a distância, oferecido por uma instituição privada e os participantes são duas professoras e sete alunos do referido curso.

Este estudo está estruturado, além da introdução, em 03 (três) capítulos e nas considerações finais. No primeiro capítulo – A educação *online* como campo do trabalho do docente de língua espanhola – trato dos pressupostos teóricos para a realização da pesquisa, apresentando uma breve contextualização da situação atual da língua espanhola no Brasil, bem como uma perspectiva histórica da educação a distância à educação *online* e finalizo com a discussão sobre o trabalho docente realizado pela internet. No segundo – Metodologia – apresento o embasamento metodológico utilizado, além da descrição do contexto investigado, dos procedimentos e instrumentos para coleta de dados e dos sujeitos da pesquisa. O terceiro – Análise dos dados – discuto sobre as categorias e subcategorias que emergiram durante o processo de pesquisa. Nas considerações, retomo às minhas perguntas de pesquisa tendo como foco os dados empíricos e apresento sugestões e encaminhamentos para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO *ONLINE* COMO CAMPO DO TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA

De acordo com Barros (2001, p. 5), o espanhol, juntamente com o inglês, o francês, o árabe, o russo e o chinês, constitui “uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Comunidade Econômica Européia”, sendo, portanto, uma das línguas mais estudadas como língua estrangeira.

Nessa mesma vertente, Fernández (2005) afirma que o ensino da língua espanhola, no sistema educativo brasileiro, remonta aos últimos 120 anos, em especial, ao período entre 1888 e 1930. Esse período foi marcado pela intensa imigração de estrangeiros para o país, sendo que dos mais de quatro milhões de imigrantes, 12% eram espanhóis, que ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste, principalmente no estado de São Paulo.

Esse fato ocorreu em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha, desde os meados do século XIX e coincidiu com a necessidade do Brasil substituir a população de escravos por uma mão-de-obra mais barata, principalmente nos cafezais (FERNÁNDEZ, 2005).

Porém, essa imigração espanhola para o Brasil deixou expressa muito mais a sua cultura do que sua língua, dando lugar ao ensino dos idiomas francês, inglês e alemão (ZAVALA, 2010). Entretanto, nas últimas décadas do século XX, o ensino do espanhol como língua estrangeira passou por muitas mudanças, tanto nos setores sociais e econômicos quanto educacionais.

De acordo com Celada (2002), muitas dessas transformações tiveram início nos anos 90, o que gerou um aumento na demanda pelo ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE), tornando o seu estudo necessário e imprescindível.

Uma das causas associadas à mudança da imagem do espanhol costuma ser atribuída à criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), com o objetivo de ampliar a expansão econômica entre os países integrantes: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai⁶. Em dezembro de 1991, levando em conta o Tratado de Assunção, que deu origem ao

⁶ Posteriormente outros países sul-americanos se associaram: Chile e Bolívia, em 1996; Peru, em 2003, Colômbia e Equador, em 2004 e Venezuela, em 2006 (ZAVALA, 2010).

MERCOSUL, foi firmado um protocolo de intenções, que destacava, dentre outras coisas, a importância da educação na integração e consolidação do acordo (CELADA, 2002).

O documento firmado entre os Ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai reiterava o objetivo de “implementar a modificação da estrutura curricular, prevendo o ensino das línguas oficiais do Tratado através dos Sistemas Educativos de cada um dos países integrantes” (CELADA, 2002, p. 93).

Nesse sentido, os idiomas oficiais seriam o português e o espanhol. Porém, apenas no ano 2000 foi realizada uma reunião entre os representantes dos quatro países, com o objetivo de incluir os idiomas nos currículos escolares dos países integrantes do MERCOSUL (BARROS, 2001).

Outro fator que também precisa ser levado em conta e que contribuiu tanto para que a língua espanhola obtivesse um maior *status* quanto para despertar ainda mais o interesse por aprender o idioma (FERNÁNDEZ, 2005) foram as instalações de grandes empresas espanholas e conseqüentemente, a realização de fortes investimentos no Brasil (MAZZARO; AMARAL, 2007). Essas empresas favoreceram não apenas a contratação de brasileiros, como também a necessidade de formação linguística dos profissionais para atender ao mercado de trabalho em expansão (KULIKOWSKI, 2005).

Celada (2002, p. 94) afirma que:

[...] a demanda de ensino de espanhol na década de 90 superou o nível das intenções e programações oficiais e chegou a uma verdadeira explosão não apenas na esfera do ensino particular, mas também no que se refere a todas as formas de ensino não formal: escolas e institutos de línguas, aulas em empresas e aulas particulares em geral.

Por isso, os anos 1990 foram considerados o período chamado *boom* do espanhol, consolidado com a ideia de inclusão do espanhol como disciplina de oferta obrigatória nas escolas⁷ (MAZZARO; AMARAL, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, em seus artigos 26, § 5º e 36, inciso III, também já se referia à obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série, do ensino fundamental e de

⁷ De acordo com Barros (2001), de 1958 a 2001, foram apresentados quinze projetos de lei na Câmara dos Deputados, que faziam menção ao ensino de língua espanhola. Todos ressaltam a importância da integração econômica, social, política e cultural entre os povos da América Latina. Porém, apenas o Projeto de Lei (PL) n.º 4.004/1993, do Poder Executivo, que previa a obrigatoriedade da inclusão do ensino de espanhol nos currículos plenos, nos níveis fundamental e médio, continuou em tramitação. Em 2000, foi apresentado novo projeto, PL n.º 3.987, sendo sancionada, apenas em 2005, a Lei n.º 11.161, com as devidas alterações.

mais uma optativa, no ensino médio, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

A propósito da inclusão de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, no Ensino Fundamental e Médio, Zavala (2010, p. 90) afirma que, em princípio, “a LDB de 1996 supõe uma melhora importante com respeito as duas LDBs anteriores”.

Porém, conforme alerta Barros (2001, p. 12), “ao não definir qual a língua estrangeira que será obrigatória ou optativa, a LDB está remetendo para os sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios a decisão de escolher o que melhor lhes convém”. Nessa direção, Zavala (2010, p. 90) enfatiza que:

Na prática, no Ensino Fundamental essa inclusão muda pouco ou quase nada, já que continua a predominar a língua inglesa, mas, no Ensino Médio, há a possibilidade de uma segunda língua estrangeira optativa, que oferece um importante campo de crescimento da língua espanhola.

A situação do espanhol no Brasil como língua estrangeira ganhou ainda mais força com a aprovação da Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. A lei dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio, nas escolas públicas, dentro do horário regular de aulas, porém a matrícula é facultativa. Também se faculta a inclusão da língua no ensino fundamental e as escolas privadas podem cumprir com essa oferta⁸.

Além dos fatores apresentados, Kulikowski (2005) acrescenta as articulações políticas e econômicas juntamente com a formação e fóruns latino-americanos, como por exemplo, a criação das Associações de Professores de Espanhol, como aspectos fundamentais para a implantação do espanhol nas escolas públicas.

Segundo Sedycias (2005), o espanhol, além de ser uma das mais importantes línguas mundiais, é a segunda língua nativa mais falada como primeira língua, perdendo apenas para o mandarim⁹ e é a língua oficial de 21 países, sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

⁸ De acordo com os dados publicados apresentados por Mazzaro & Amaral (2007, p. 3), a oferta obrigatória “vai permitir que o espanhol se instale definitivamente no sistema educativo do país”, porém outro processo mais complexo se instalou, isso porque no momento de sua aprovação havia “aproximadamente 490.000 professores de ensino médio no Brasil e a previsão mais razoável, a partir da análise do censo escolar, diz que serão necessários entre 22.000 e 24.000 professores de espanhol”.

⁹ Estamos nos referindo ao número de falantes nativos e não à importância internacional, que no caso, tem o inglês como língua mundial.

Tanto o MERCOSUL quanto a promulgação da Lei n.º 11.161/2005 determinaram a inclusão do E/LE nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes onde o espanhol é falado (BARROS, 2001). Isso porque fazemos fronteira com sete países que tem o espanhol como língua oficial (Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela), o que nos dá a possibilidade de intercâmbio científico, econômico e cultural (ZAVALA, 2010).

De acordo com a Enciclopédia das Línguas no Brasil, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), nessas zonas fronteiriças, o espanhol, embora tenha uma presença menor em território brasileiro, “é mais uma língua em convivência com o português”, sendo uma “língua praticada e compreendida, sobretudo, pela necessidade de comunicação e inter-relação entre os habitantes destas regiões de fronteira”.

Assim, a aprendizagem “do espanhol, no Brasil, e do português, nos países de língua espanhola na América, têm contribuído para o fortalecimento das relações dos seus habitantes, pois há uma troca expressiva de ordem cultural, social, econômica e política” (BARROS, 2001, p. 4).

Paralelamente à discussão do ensino de língua espanhola, o uso integrado de meios que podem alcançar um número expressivo de indivíduos de uma só vez impulsionou o crescimento da EAD como modalidade de ensino. O grande avanço tecnológico, juntamente com a necessidade de se aprender um novo idioma, fez com que os cursos de idiomas *online* surgissem (GARCÍA ARETIO, 1997).

Por isso, a importância de se entender a mudança ocorrida na visão em relação à língua espanhola, que fez com que a procura por espaços destinados ao ensino dessa língua tivesse um aumento gradativo, nesse contexto marcado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (FERNÁNDEZ, 2005).

Assim, este capítulo apresentará, inicialmente, uma breve contextualização histórica da EAD, procurando situar a educação *online* nesse panorama. Posteriormente, discutirei alguns aspectos importantes relacionados ao trabalho do docente na educação a distância, mais especificamente na educação *online*, considerando a burocratização, a intensificação, o tempo/espaço, o controle, a feminização, o isolamento/individualismo, como constantes que levam à proletarização do trabalhador virtual, além dos papéis que são exercidos pelos professores dentro do ambiente virtual de aprendizagem. E por fim, a importância da formação para se atuar na educação *online*.

1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EAD

Moore & Kearsley (2007) afirmam que, nos últimos anos em particular, a Educação a Distância (EAD¹⁰) tem se desenvolvido significativamente, tanto em termos de escala quanto em significado e uma das explicações para isso seria o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Paralelo a esse avanço, há o grande volume de informações a que estamos constantemente submetidos, as quais provocam mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade, ou seja, criam-se “novos estilos de vida, e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender” (BELLONI, 1999, p. 3).

Hoje temos acesso às informações, notícias e eventos que ocorrem do outro lado do mundo, em apenas um clique. O surgimento e o avanço dos meios de comunicação tem relação com a intensificação da ação à distância, ou seja, as mesmas tecnologias, uma combinação de computadores pessoais, internet e páginas da web, são, cada vez mais, utilizadas pelos professores (MOORE; KEARSLEY, 2007) e aplicadas à aprendizagem a distância (BELLONI, 1999).

Neste sentido, os meios de aprendizagem baseados em materiais impressos, de áudio e vídeo e a comunicação via rádio, televisão, entre outros, reduzem os obstáculos geográficos (GARCÍA ARETIO, 1997) e a EAD torna-se cada vez mais um “elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos” (BELLONI, 1999, p. 4), mas assumindo funções tanto na educação da população adulta, em sua formação contínua, quanto na questão da organização e gestão do trabalho.

Assim, quando pensamos em EAD, a ideia básica que temos é a possibilidade de que o processo de ensino – aprendizagem ocorra sem que professores e alunos estejam no mesmo local e ao mesmo tempo. Para isso, são utilizadas diferentes tecnologias que auxiliarão na comunicação e na interação (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Para compreender melhor o contexto ao qual estou me referindo, adotarei a definição de EAD como sendo “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2), onde a tecnologia é utilizada como principal, senão único, meio de comunicação.

Sob essa óptica, concordo com Furtado (2011) no que se refere à ideia mítica de que a EAD é para quem não tem tempo. Pelo contrário, exige dedicação dos estudantes tanto

¹⁰ Utilizarei a sigla EAD para referir-me à Educação a Distância, apesar de alguns teóricos utilizarem a sigla EaD (MILL, 2012; BELLONI, 1999).

quanto no ensino presencial. A diferença reside na maior flexibilização¹¹ dos horários e maior abrangência geográfica que a modalidade a distância proporciona.

Porém, vale ressaltar que a EAD, no Brasil, surgiu da necessidade de formação profissional aos participantes que não tinham acesso ou, até mesmo, condições de realizarem um curso presencial (FURTADO, 2011).

Essas ponderações são importantes, pois contribuirão na compreensão de alguns processos que levaram a EAD a ser o que é atualmente. Nesse sentido, apresento a evolução da EAD em diferentes gerações, referentes ao contexto histórico que a sociedade estava vivendo em cada época.

Essas gerações foram marcadas por um modelo baseado em diferentes tecnologias utilizadas para promover a interação, conceito este que consiste em uma ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, mediada por ferramentas de comunicação, permitindo múltiplas possibilidades interativas (ALMEIDA, 2003b; BELLONI, 1999).

Dessa forma, a interatividade “se apresenta como um potencial de propiciar a interação, mas não como um ato em si mesmo” (ALMEIDA, 2003b, p. 205). Para Silva (2001, p. 2), a interatividade permite ao espectador ultrapassar a condição de “passivo para a condição de sujeito operativo”, sendo, portanto, necessária à associação dialógica entre emissor e receptor na construção conjunta do conhecimento e da comunicação e a “intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa” (SILVA, 2001, p. 5).

Assim, serão tomadas como base, para o estudo da evolução da EAD, as cinco gerações identificadas por Moore & Kearsley (2007), sem desconsiderar que existem outras classificações:



Figura 1: Cinco gerações de educação a distância
Fonte: adaptado a partir de Moore & Kearsley (2007, p. 26).

¹¹ No decorrer deste capítulo, serão constantes as discussões acerca das questões sobre a flexibilidade temporal, espacial e pedagógica. Esses aspectos serão amplamente discutidos ao longo do referencial teórico e da análise dos dados.

Ao longo da nossa discussão em relação à sua evolução, perceberemos que tanto a EAD quanto a interação entre professor-aluno sofreram mudanças juntamente com as tecnologias que foram desenvolvidas em cada momento histórico (FURTADO, 2011). Além disso, a última geração representou um período importantíssimo para o ensino de línguas estrangeiras.

1.1.1 Estudo por correspondência

Embora algumas pessoas pensem que a EAD teve seu início com a invenção da internet, o seu surgimento ocorreu em meados do século XIX, com o desenvolvimento dos meios de transportes (as ferrovias) e comunicação (a imprensa), permitindo, assim, o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência (BELLONI, 1999).

Essa primeira geração, denominada usualmente de “ensino por correspondência” (BELLONI, 1999) ou “estudo por correspondência” (MOORE; KEARSLEY, 2007), caracterizava-se por uma educação a distância individualizada, onde a interação entre professor e aluno ocorria de maneira lenta e limitada aos exames previstos e não havia interação com outros alunos, isso porque o aluno é quem decidia quando estudar e quando iria se submeter a um exame final e a comunicação ocorria, principalmente, por meio da escrita (GARCÍA ARETIO, 2007).

Em meados da década de 1850, na Europa, iniciou-se o intercâmbio do ensino de línguas, o que levou à criação de uma escola de idiomas por correspondência, onde os cursos abarcavam temas vocacionais. Essa modalidade de ensino por correspondência foi utilizada por William Rainey Harper para ministrar cursos de hebraico e esse interesse no uso da tecnologia do sistema postal para oportunizar o aprendizado à população adulta fez com que ele criasse o primeiro programa formal, no mundo, de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Já no Brasil, a primeira geração surge, em 1904, nas instituições privadas que ofereciam iniciação profissional, em diversas áreas, com destaque para a criação do Instituto Monitor, em 1939 e do Instituto Universal Brasileiro¹², em 1941 (VIANNEY et al., 2003).

Uma característica importante desse ensino era a oportunidade de estudar por meio de materiais que eram entregues em casa, uma vez que a Empresa de Correios e Telégrafos ia ganhando corpo e credibilidade na medida em que se estruturava. Assim, ela

¹² O Instituto Universal Brasileiro, que surgiu em 1941, continua atuando até hoje, oferecendo vários cursos técnicos que vão desde Corte e Costura a Técnico em eletrônica.

seria responsável por manter a conexão entre professor e aluno, principalmente, a partir das linhas ferroviárias (NISKIER, 1999).

Segundo Moore & Kearsley (2007, p. 27):

O motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela. Naquele tempo, isso incluía as mulheres e, talvez por essa razão, elas desempenharam um papel importante na história da educação a distância.

De acordo com Niskier (1999), o ensino por correspondência, em muitos casos, constituía a única possibilidade de acesso ao conhecimento. Era o caso, por exemplo, das mulheres que passaram a ter maiores oportunidades de estudo por meio de materiais que eram entregues em casa. Ainda hoje, milhões de pessoas utilizam programas de educação a distância, nos quais o meio de comunicação é o texto enviado por correspondência, ou seja, muitos cursos são apresentados por meio de materiais impressos, que são distribuídos por correio, apesar dos CD-ROMs e da internet serem cada vez mais empregados.

Porém, Niskier (1999), a partir de um documento apresentado pelo Conselho Federal de Educação para Educação à Distância e Ensino por Correspondência (atual Conselho Nacional de Educação) em 1987, atentou-se para a necessidade de preparação docente para atuar nesta modalidade de ensino, uma vez que o professor era considerado elemento essencial nesse processo de ensino. Assim, universidades e órgãos especializados, oficiais ou não, teriam que se mobilizar em uma ação integrada, capaz de preparar as equipes docentes que se encarregariam do lançamento e da multiplicação do programa.

1.1.2 História da transmissão por rádio e televisão

Devido à sua versatilidade e ao seu alcance, o rádio passou a ser largamente empregado no processo educativo a distância (HACK, 2011). O Brasil deu seus primeiros passos em direção à radiodifusão com finalidade educativa, em 1923, quando Edgard Roquette Pinto e um grupo de amigos criaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma iniciativa privada, com a função de possibilitar a educação popular, por meio de um sistema de difusão (NISKIER, 1999). Em 1936, a emissora foi doada, pelo fundador, ao Ministério da Educação.

Várias experiências radiofônicas foram realizadas nas décadas de 1950 e 1960, mas os projetos não tiveram continuidade e foram interrompidos por falta de infraestrutura financeira e a ausência de avaliações sistemáticas das propostas (NISKIER, 1999). Outro

aspecto seria que o rádio, enquanto tecnologia de divulgação da educação, acabou não fazendo jus ao entusiasmo e otimismo de muitos educadores, isso porque não havia um preparo para que os professores utilizassem essa mídia de radiotransmissão e por outro, as emissoras divulgavam esses cursos em seus comerciais como meio para conseguir anúncios (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Concomitante às experiências radiofônicas, houve a implantação da televisão no Brasil, no início da década de 1950 (SANAVRIA, 2008). Antes mesmo de a televisão ser um meio utilizado pela educação, ela era vista como um meio de divertimento. Porém, com o potencial de ser um instrumento de comunicação de massa, muitos profissionais acreditaram que a televisão seria capaz de elevar o nível educacional do povo. Por isso, na década de 1960, começaram a despontar as primeiras iniciativas em torno da televisão educativa (LAZAR, 1999).

No Brasil, o primeiro curso de EAD, via televisão, foi ao ar em 1961, pela TV Rio e tratava-se de um curso de alfabetização de adultos. Em 1967, o Centro Brasileiro de Televisão Educativa foi criado pelo governo militar, produzindo centenas de programas educativos a distância, sendo outorgado, em 1973, denominando-se a partir de então de Televisão Educativa (NISKIER, 1999).

Assim, a televisão teve como marco principal, os telecursos de primeiro e segundo graus, já nos anos 1980. O público-alvo dos programas eram os milhões de brasileiros acima de 15 anos que por algum motivo foram excluídos do sistema regular de ensino fundamental e médio (HACK, 2011). Os telecursos eram programas educativos, veiculados por canais de televisão e tinha como tecnologia principal o vídeo gravado e transmitido, não sendo, portanto, ao vivo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Sem dúvida, poderia-se citar vários outros exemplos nacionais de uso da televisão no processo educativo, como o projeto TV Escola e o Canal Futura, mas o objetivo, no entanto, é apontar que a associação do rádio e da televisão, como meios rápidos de emissão de informações, contribuíram para que o oferecimento de cursos na modalidade a distância tivesse um aumento expressivo, permitindo atender um maior número de alunos (ALMEIDA, 2003a).

Entretanto, os efeitos educativos causados são, de certa maneira, desconhecidos, uma vez que não há como assegurar uma ação pedagógica efetiva, nem uma comunicação direta (LAZAR, 1999). Isso porque havia pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos, a não ser quando eram relacionados ao ensino por correspondência. Deste modo,

“agregaram-se as dimensões oral e visual na transmissão de informações aos alunos a distância” (FURTADO, 2011, p. 26).

Essa modalidade de educação a distância passou a contar com a presença do professor, na elaboração de materiais instrucionais e no planejamento de estratégias de ensino, e do tutor, encarregado de responder às dúvidas dos alunos e de se envolver, muitas vezes, nas interações com os alunos (ALMEIDA, 2003a).

Porém, a interação professor – aluno se mantém de forma unidirecional, ao passo que a introdução da sincronia no tempo de instrução começa a ser introduzida, desenvolvendo-se a partir da incorporação do telefone (GARCÍA ARETIO, 2007).

1.1.3 As Universidades Abertas

O final dos anos 1960 e início dos 1970 foi marcado por um período de mudanças importantes na educação a distância, resultantes de novas experiências com as tecnologias, a partir do surgimento das universidades abertas (UAs). As UAs baseavam seus cursos em materiais impressos ou gravados, como cassetes de áudio e vídeo e em meios audiovisuais de massa, como rádio e televisão, para serem utilizados como materiais complementares ao impresso (BELLONI, 1999).

As duas experiências mais importantes dessa geração foram: o projeto AIM (*Articulated Instructional Media Project*), da Universidade de Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha. Inicialmente, a ideia era “simplesmente usar o rádio e a televisão, a fim de permitir o acesso à educação superior para a população adulta” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 36).

Além de possibilitar o acesso de um grande número de alunos e o empreendimento ocorrer em grande escala, a UA deveria levar em conta o fato de que: qualquer pessoa poderia se matricular; o estudo seria feito no local em que o aluno escolhesse; os materiais seriam desenvolvidos por especialista e haveria a utilização de uma ampla variedade de tecnologias (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A respeito do termo “aberta”, Alves (2007, p. 8) afirma que:

[...] se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula na Universidade está aberta a todo indivíduo, maior de 21 anos, independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama

"aberta" no sentido de que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral.

Assim, percebe-se que, com a evolução da educação a distância, mais pessoas foram obtendo acesso a cursos que até então eram oferecidos apenas presencialmente, com a vantagem de poder acessá-los sempre que “o aluno desejar e no seu ritmo preferido, a partir de quase todo local. A educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 21).

A terceira geração, portanto, é marcada pela ampliação das possibilidades de suporte aos alunos e pela integração de diferentes tecnologias, como o material impresso, transmissões via rádio e TV, vídeos gravados, entre outros e que serviram para a orientação dos alunos, em suas discussões em grupo, além da possibilidade de uso de laboratórios, como estrutura básica para a implantação das universidades totalmente a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A partir dos primeiros modelos de UAs desenvolvidos, já se observou que “as funções dos professores poderiam ser divididas e de que o ensino poderia ser melhorado quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 35).

No Brasil, de acordo com Costa (2007), não é possível determinar um modelo de universidade aberta específico. Devido ao seu vasto território e à sua grande diversidade cultural, há a necessidade de se considerar os interesses dos alunos tanto na organização curricular dos cursos quanto na seleção dos recursos tecnológicos que serão utilizados.

Porém, o que se considera é o fato de professores e alunos estarem em espaços distintos e o aluno passar a ser o centro de todo o processo pedagógico. Nesta configuração, é fundamental a mediação de todo o processo, através da constituição de uma equipe de profissionais preparados, com vistas a garantir a qualidade do ensino (COSTA, 2007).

Nessa perspectiva, para ampliar o desenvolvimento da modalidade de educação a distância e o acesso à formação especializada, com a finalidade de expandir e diversificar a oferta de cursos do ensino superior, em 08 de junho de 2006, foi sancionado o Decreto n.º 5.800, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

De acordo com o artigo 2º, o Sistema UAB deveria cumprir com seus objetivos e finalidades “em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial”.

Assim, as universidades públicas vincularam-se a polos de apoio presencial, situados em diversas localidades e passaram a contar com computadores com acesso à internet, equipamentos de videoconferência, projetos de multimídia para encontros presenciais, biblioteca e com uma equipe multidisciplinar, para a elaboração do material didático, produção gráfica e planejamento e execução dos meios audiovisuais (HACK, 2011).

1.1.4 Teleconferências

A Educação a Distância baseada no uso das teleconferências surgiu em 1980, nos Estados Unidos. Ao contrário dos modelos de ensino por correspondência e das universidades abertas, que eram direcionados a pessoas que estudavam sozinhas, as teleconferências foram criadas para uso em grupos, o que atraiu um maior número de educadores, preocupados com a aproximação da educação com algo que acontecia nas aulas presenciais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Durante os anos 1980, a audioconferência foi a primeira tecnologia a ser usada na teleconferência. Ao contrário dos modelos anteriores, baseados por correspondência ou via rádio e televisão, que apresentavam interações unidirecionadas entre o professor e o aluno, a “audioconferência permitia ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores¹³, interagir com os alunos em tempo real e em locais diferentes” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 40).

De acordo com Oeiras (1998), baseado nos estudos de Davis (1994), a primeira experiência no ensino de línguas à distância, com a utilização de teleconferência e transmissão via satélite, foi realizada em um curso de japonês para engenheiros e cientistas, pela universidade norte-americana de Wisconsin-Madison¹⁴. Com a necessidade de acompanhar os avanços que ocorriam no Japão, esses profissionais buscaram esse sistema, em conjunto com as audioconferências.

Assim, era possível a interação entre professor e aluno, em tempo real, uma vez que os alunos poderiam participar das aulas, fazendo suas perguntas e esclarecendo dúvidas e os professores propondo exercícios, que eram retornados via fax. Porém, uma das desvantagens era que somente o professor poderia ser visto pelos alunos e os participantes não conseguiam ver os demais (OEIRAS, 1998).

¹³ Moore & Kearsley (2007) utilizam os termos instrutor e professor indistintamente.

¹⁴ Porém, os dados da pesquisa de Oeiras (1998) são insuficientes para esclarecer ao certo em que período esse curso foi realizado.

A quarta geração, portanto, foi marcada pela utilização de tecnologias que proporcionaram a primeira interação em tempo real entre os professores e alunos a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007).

1.1.5 Aulas virtuais baseadas no computador e na internet

Nos anos 1960 e 1970, foram desenvolvidos os primeiros sistemas de computação. Porém, eram equipamentos enormes, sendo que somente em 1975, foi lançado o primeiro computador pessoal, que fez com que houvesse um aumento significativo no uso da instrução baseada no computador (MOORE ; KEARSLEY, 2007, p. 45):

O primeiro modo de conectar computadores para instrução de grupos em vez de indivíduos foi denominado audiográfico. As imagens gráficas eram transmitidas a um computador por uma linha telefônica para melhorar a apresentação de áudio em outra linha. [...] os computadores em alguns locais permitiam a interação dos alunos com professores em tempo real.

Ainda em 1960, Paiva (2008), a partir dos estudos de Levy (1997), afirma que o ensino de línguas mediado por computador teve início com o projeto PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), na Universidade de Illinois. Como não havia microcomputadores na época, as aulas eram dadas em laboratórios interligados a um computador central (LEFFA, 2006).

O PLATO era um ferramenta que permitia o desenvolvimento de exercícios gramaticais e de vocabulário, com *feedback* automático e foi um projeto que cresceu significativamente nas décadas seguintes (PAIVA, 2008). O predomínio dos exercícios repetitivos condiz com a concepção behaviorista de ensino, uma vez que a repetição e o reforço positivo eram considerados necessários para formação dos “hábitos lingüísticos”, resultante de uma visão de língua como a criação de novos automatismos (LEFFA, 2006, p. 14).

No Brasil, a mudança a respeito de como a EAD poderia ser organizada somente ocorreu nos anos 1990, com o desenvolvimento e a disseminação das TIC (MOORE; KEARSLEY, 2007). Do mesmo modo que as gerações anteriores, as tecnologias integradas implicaram em mudanças nos modos de ensinar e de aprender. Os cursos eram concebidos sob “a forma de programas interativos informatizados” (BELLONI, 1999, p. 57), utilizando-se de todas as potencialidades, como banco de dados, e-mails, sites, listas de discussões, entre outros, além de CD-ROMs, para a divulgação de materiais didáticos e científicos, meios estes que tinham a pretensão de substituir as unidades de curso impressas.

De acordo com Furtado (2011, p. 32), a década de 1990 constitui-se, também, como um marco para o uso do computador nas aulas de línguas estrangeiras, pois foi nesse período que surgiram os primeiros microcomputadores com a função de integrar as multimídias e com isso, os computadores “passaram a gerenciar informações que não estavam contidas somente em documentos de textos, mas também arquivos de som e imagem em movimento”. Porém, o maior avanço tecnológico tanto para a EAD quanto para o ensino de línguas só foi possível com o surgimento da internet e da *World Wide Web* (WWW)¹⁵.

De acordo com Moore & Kearley (2007, p. 46), esse sistema “permitia o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância, utilizando software e sistemas operacionais diferentes e resoluções de tela diferentes”.

Portanto, a quinta geração foi importante para que as aulas *online*, com base na internet, ganhassem maior impulso. Assim, Moore & Kearsley (2007, p. 48) ressaltam que com o surgimento da WWW, a educação a distância teve um grande impulso, resultando “em enorme interesse e atividade em escala mundial [...] com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação”.

Sob essa óptica, a internet afetou diretamente o ensino de E/LE, pois além da possibilidade de aproximação com outros povos e culturas (HUMBLÉ, 2001) e de permitir que professores e alunos tivessem acesso a uma série de textos, artigos, livros e produções culturais de outros países, foi possível ter acesso a dicionários *online*, a bibliotecas hispânicas, a diversas obras em formato eletrônico e a cursos *online*, na modalidade de ensino a distância (FURTADO, 2011).

De acordo com Leffa (2006, p. 14), a internet possibilita, no ensino de línguas, a integração das quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever) em uma única atividade. Assim, os alunos podem, por exemplo, “ouvir um diálogo, gravar sua pronúncia, ler o *feedback* fornecido pelo sistema e escrever um comentário”, além de permitir a troca de experiências com pessoas de qualquer parte do mundo.

Paiva (2008, p. 9) comenta que:

Surgiram novas formas de comunicação e os aprendizes de línguas estrangeiras puderam, pela primeira vez, ter acesso a páginas da Internet e interagir com falantes das línguas por meio de e-mail, listas de discussão e fóruns. Pela primeira vez, temos uma tecnologia que permite experiências lingüísticas não artificiais e a língua pode ser entendida como comunicação.

¹⁵ Para Castells (2004), a *World Wide Web* tem como objetivo interligar fontes de informação através de um sistema interativo de computação.

Embora muitas formas de atividades behavioristas ainda permanecessem, o ensino comunicativo de línguas passou a predominar, com a utilização de jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual (LEFFA, 2006).

Agora, se pensarmos a evolução da EAD na perspectiva da interação, o advento da internet possibilitou a exploração de novas formas de aprendizagem a distância, graças à ruptura entre os limites da assincronia que definia a EAD até o momento. Entretanto, apesar do desenvolvimento dessa interação síncrona, percebe-se que a EAD tem-se mantido assíncrona, ou seja, professores e alunos aprendem em lugares diferentes em tempos distintos (GARCÍA ARETIO, 2007).

Conforme as ideias apresentadas anteriormente, baseadas em Moore & Kearsley (2007), pode-se notar que há inúmeras tecnologias e mídias disponíveis para a veiculação da EAD, sendo a internet e a WWW as mais recentes. Assim, no tópico a seguir discuto sobre um modelo específico de EAD, a educação *online*.

1.1.5.1 Educação online

A Educação a Distância, tendo como base a definição de Moore & Kearsley (2007), destaca-se por alguns aspectos fundamentais que devem ser considerados, como: o aprendizado ocorre de maneira planejada e normalmente se dá em um local distinto do local de ensino e a comunicação ocorre por meio de diversas tecnologias.

Já de acordo com García Aretio (2002, p. 41), existiriam algumas condições básicas para que um curso possa ser considerado a distância. Essas características seriam: separação quase permanente do professor e do aluno no espaço e no tempo, podendo a interação entre os envolvidos ser síncrona; a comunicação em duas vias, proporcionada por diversos recursos, entre professor e alunos e entre alunos e estudo independente, em que o aluno controla o tempo, o espaço e o ritmo de estudo e, em alguns casos, os prazos para entrega de atividades, avaliações, entre outras.

Ainda segundo o autor, a educação a distância refere-se à modalidade de ensino que pode ser descrita como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, uma vez que a interação entre docentes e estudantes ocorre pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos educacionais.

Nessa vertente, Moran (2003) define a EAD como um processo de ensino – aprendizagem mediado pelas tecnologias, onde existe uma separação espacial e/ou temporal entre professores e alunos.

Essas duas constantes – espaço e tempo – são importantes, ao considerarmos a EAD como uma modalidade educacional (MILL, 2012). Primeiro, porque distância nos remete à separação dos sujeitos situados em coordenadas geográficas distintas. Segundo, porque é no tempo que se efetua as interações humanas (GARCÍA ARETIO, 2007).

Entretanto, tratarei de um modelo específico de EAD, a educação que ocorre pelo meio eletrônico, ou seja, que se refere à educação a distância pela internet, a educação *online*, ora definida como “o conjunto de ações de ensino – aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2003, p. 39). Para esse autor, a educação *online* abrange os cursos virtuais, por meio da internet.

Para Almeida (2003a, p. 331), a educação *online* é “uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de formas sincrônicas ou assíncrônicas” e que se utiliza da internet tanto para distribuir rapidamente as informações quanto para concretizar a interação entre as pessoas.

Essa distinção faz-se necessária para que não ocorra confusão ao se definir o que seja a EAD, uma vez que o ensino por correspondência, “significando a educação em que o meio de distribuição dos materiais de ensino e de interação de professores e alunos é o sistema postal” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 3) é educação a distância, mas não é *online*.

Nessa perspectiva, para que a aprendizagem ocorra, de acordo com Mill (2012), são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como livros, CD-ROM's, DVD's e outros recursos que podem ser disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)¹⁶, caracterizado como um espaço aberto e dinâmico e a sua interlocução ocorre tanto de maneira síncrona, por exemplo, salas de bate papo, videoconferências e *webconferências*, quanto assíncrona, com fóruns, e-mails, entre outros.

Dessa forma, os AVA representariam a sala de aula *online*. Para Almeida (2003a, p. 331), os AVA são “sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação” e a sala de aula *online* constitui-se com uma materialidade e uma temporalidade distintas, uma vez que há a reconfiguração das noções de tempo e espaço¹⁷.

Além disso, é nesse espaço que o trabalho docente se constitui (MILL, 2012). Assim, um aspecto que não pode ser ignorado é em relação a reconfiguração do trabalho

¹⁶ A definição de ambientes virtuais de aprendizagem passa pela “noção de redimensionamento da temporalidade e da espacialidade da educação – com especial atenção às transformações na configuração da sala de aula como lugar de aula” (MILL, 2012, p. 138).

¹⁷ Mais adiante, tratarei sobre a relação entre tempo e espaço na Educação *online*.

docente (BARRETO, 2004). Para compreendermos melhor como o trabalho docente na educação *online* se configura, faz-se necessário discutir a relação entre o processo de produção capitalista, marcado pela divisão do trabalho e os modelos de produção industrial que influenciaram a EAD (MILL, 2012).

Nessa perspectiva, o tópico a seguir tem a intenção de discutir sobre o trabalho docente, bem como questões relacionadas aos princípios do tempo e espaço, as constantes como burocratização, controle, autonomia e aos papéis que os docentes exercem, como condicionantes à profissionalização ou proletarização do trabalho docente na educação *online*.

1.2 O TRABALHO DOCENTE

Nesse tópico, busca-se discutir como as formas de organização do trabalho se constituíram a partir dos modelos taylorista, fordista e pós-fordista e quais as implicações das políticas neoliberais sobre o trabalho docente, uma vez que estas se relacionam “em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

Dessa forma, no início do século XX, Frederick W. Taylor, nos Estados Unidos, introduziu o conceito da Administração Científica. Esse modelo de produção, chamado de taylorismo, baseou-se nos princípios e técnicas de organização e gestão no processo de trabalho (ARANHA, 2000), que consistia na simplificação do trabalho, reduzido a tarefas mais simples e repetitivas, e baseado na economia de tempo e aumento da produtividade (CUNHA, 2011).

Para que houvesse a potencialização da produção, houve uma reorganização do tempo e do espaço dos trabalhadores. Isso foi possível graças à fragmentação dos setores de “concepção, planejamento e execução das tarefas” (MILL, 2012, p. 120).

Dessa forma, quase nenhuma qualificação era necessária aos trabalhadores encarregados de executá-las. A divisão e o parcelamento do trabalho são importantes para a simplificação e maior rapidez do processo [...] Assim, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção, cumprindo sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que se desdobra para cumprir o tempo cronometrado (CUNHA, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, o modelo taylorista deu ênfase ao sistema de racionalização do trabalho, com a distribuição de prêmios, gratificações e promoções para se obter índices cada

vez maiores de produção, estimulando assim a competição (ANTUNES, 2002). Em se tratando da EAD, esse modelo influenciou a estrutura organizacional do trabalho, ou seja, a fragmentação dos setores de planejamento e execução de tarefas (CUNHA, 2011).

Algum tempo depois, Henry Ford, também preocupado com os espaços, tempos e movimentos dos trabalhadores, em função da produção em massa, instalou a primeira linha de montagem acoplada à esteira (LARANJEIRA, 1997). No fordismo, houve uma reconfiguração na questão do tempo e do espaço do trabalhador, principalmente pelo estabelecimento da jornada de trabalho em oito horas (MILL, 2012).

A respeito do trabalho na era fordista, que vigorou por quase todo o século XX, Cunha (2011, p. 25) afirma que:

[...] caracterizou-se pela exploração intensa do trabalhador. Visto como simples apêndice da máquina, o operário fordista sofria com o trabalho repetitivo, intenso, massificado e mal remunerado, trabalho esse existente enquanto peça fundamental para o aumento do lucro capitalista.

Desse modo, tanto o taylorismo quanto o fordismo tinham como base a produção em massa, apoiada no trabalho fragmentado e repetitivo (ANTUNES, 2002). Com o objetivo de ampliar a produção em menor espaço de tempo, esses modelos de produção visavam o aumento do lucro pela exploração da força de trabalho dos operários (CUNHA, 2011).

No campo da educação, a lógica fordista, de modo racionalizado e organizado em larga escala, predomina a expansão da oferta de educação, ou seja, a universalização do ensino (BELLONI, 1999, p. 13 – 14):

O modelo fordista estendeu-se para além dos limites da produção de bens de consumo, tornando-se um discurso político, uma forma de ação do estado, quase um estilo de vida [...] A educação não é exceção neste quadro geral de prevalência de modelos economicistas e, no caso específico da EaD, trata-se de uma modalidade de educação onde os modelos fordistas mostravam-se muito adequados.

Muito do que se escreveu sobre EAD, segundo Belloni (1999), baseada nos estudos de Peters (1983), teve como fundamento o modelo fordista, por apresentar características como a divisão acentuada do trabalho, racionalização, controle dos processos de trabalho, produção de massa, concentração e centralização da produção e burocratização, sendo que Peters (1983) ressaltou três aspectos como os mais importantes para a compreensão da EAD: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa (BELLONI, 1999).

A influência deste modelo sobre a EAD esteve atrelada a hierarquização e burocratização do ensino. Nos moldes industriais, evidencia-se uma educação padronizada, que visa baixos custos e maior produção. Dessa forma, Belloni (1999, p. 17) observa que:

A aplicação de modelos industriais e behaviouristas à EaD não significa apenas o caráter passivo do estudante considerado como objeto e como um público de massa, mas envolve também o professor: *“Proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e produção nova são aspectos da educação industrializada que implicam igualmente o professor e o estudante.*

Essa postura foi duramente criticada, uma vez que esse modelo fordista não conseguiria responder às novas exigências sociais, econômicas e tecnológicas e também por desqualificar os quadros acadêmicos, no sentido de criar trabalhadores alienados, em processos de trabalho fragmentados e de burocratizar as tarefas de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, ao analisar esta lógica organizacional pela perspectiva da interação entre os participantes da EAD, percebe-se que a interação é programada e ineficiente ao processo de construção do conhecimento, uma vez que o estudante acaba tendo uma postura passiva, sem possibilidades de interagir livremente (BELLONI, 1999).

O professor não tem autonomia em suas ações, seguindo uma lógica de mercado com foco na eficiência e na quantidade em detrimento da qualidade e é limitado a seguir o padrão estabelecido pela instituição (JÚNIOR, 2012).

Porém, a partir dos anos 90, a lógica industrialista começa a perder espaço para os modelos pós-fordistas de organização industrial e a EAD se redefine em função do paradigma pós-modernista, dando espaço a um modelo mais flexível e se afastando da inspiração behaviorista e de educação de massa.

Essa transição representou, para alguns, uma completa ruptura ao modelo fordista (pós-fordismo) e para outros, uma nova roupagem do fordismo (neofordismo). Nesse sentido, o que difere o pós-fordismo do neofordismo está relacionado ao investimento na responsabilização do trabalho, ou seja, além de ambos investirem na inovação dos produtos e em tecnologias, o neofordismo manteve as formas de organização do trabalho fragmentadas e controladas, baseadas no modelo fordista, enquanto o pós-fordismo investiu em uma força de trabalho muito mais qualificada, com ênfase na necessidade de competências múltiplas do trabalhador (BELLONI, 1999).

Essa reestruturação social e econômica, que agora dá o poder de escolha, exige que os trabalhadores se tornem mais flexíveis e altamente qualificados. Sendo assim, o profissional desejado seria aquele capaz de deter não somente o conhecimento especializado, mas também de possuir a capacidade de articular, negociar e interagir com todos os setores da empresa (CARCANHOLO, 2002).

Apesar do modelo pós-fordista surgir como uma proposta mais democrática e aberta de produção, o trabalho torna-se ainda mais fragmentado e intensificado, ou seja, por

um lado o que parece superar o trabalho desqualificado e a produção em massa, por outro lado nada mais é do que a intensificação dos modos já existentes, o que permite aos operários trabalharem em várias máquinas ao mesmo tempo, caracterizando assim a mão-de-obra como “polivalente e desespecializada” (ANTUNES, 2002, p. 50). Nesse sentido, a educação passaria a ter um papel preponderante na formação da classe operária (ANTUNES, 2002).

Segundo Belloni (1999, p. 19), a EAD, ao se inspirar em alguns aspectos relacionados a esse modelo, como a “responsabilização do trabalho, flexibilidade, unidades de produção de menor porte”, apresenta um discurso de que os professores passariam a ter uma autonomia maior sobre o processo de ensino – aprendizagem e a serem responsáveis pela busca de sua própria formação e por seu sucesso ou não em se adaptar às novas regras do mercado de trabalho.

Assim, haveria a “necessidade de reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem” (BELLONI, 1999, p. 22).

Entretanto, Hypolito, Vieira & Pizzi (2009, p. 104) discutem que, ao se propor aumentar a autonomia docente “pelo menos discursivamente –, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico”, o que efetivamente ocorreu foi a centralização dos processos educativos e do controle do trabalho pedagógico pelos sistemas educacionais.

Nesse sentido que as políticas neoliberais passam a exercer influências sobre o trabalho docente, em especial, sobre o processo de intensificação do trabalho¹⁸, com a “sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105).

Gomes (2009) destaca ainda a importância dessas políticas, que se caracterizaram pela qualificação da força de trabalho, a partir do crescimento da EAD. Porém, o que aconteceu não foi a disseminação do conhecimento a todos, mas sim, a sua massificação, e, conseqüentemente, a baixa qualidade do ensino.

Nessa direção, Gomes (2009, p. 02) afirma ainda que a EAD suscita novas posturas e que:

¹⁸ No tópico 1.2.3 referente à tese da proletarização docente e suas constantes, discuto sobre a questão da intensificação do trabalho docente, além de outros aspectos como a burocratização, controle, feminização e isolamento/individualismo.

[...] é preciso escapar de controles corporativos e da posição de vanguarda que ocupa no cenário educativo, sob pena de tornar-se uma modalidade de ensino mais vulnerável a esse arquetípico neoliberal, transformando-se na tábua de salvação – promovendo a democratização do ensino ou, na vilã – aparelhando-se de programas de servidão escravocrata.

Ao considerar a educação como um produto e os alunos como clientes, os direitos dos consumidores passam a vigorar. Dentro dessa lógica neoliberal, a educação passa a ser elaborada com base nas necessidades mercadológicas e não mais aos interesses da sociedade (SHIROMA, 2003).

Biesta (2013) faz uma ponderação no sentido de que muitas instituições ainda compreendem a educação como uma mercadoria e que, dessa forma, precisam atender às necessidades dos seus alunos, colocando-os como o centro de todo o processo pedagógico.

Essa relação entre educação como transação econômica é problemática, no sentido de que compreende mal o papel do aluno e do profissional da educação dentro dessa relação educacional, uma vez que:

Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (BIESTA, 2013, p. 41).

Por isso, a importância de se discutir sobre o trabalho do docente realizado pela internet, ora denominado como trabalho virtual, considerando o docente virtual como o profissional que atua na educação *online* e as constantes relacionadas ao tempo e espaço, bem como compreender como as peculiaridades do trabalho docente tencionam o ofício do professor para a profissionalização ou para a proletarianização.

1.2.1 O trabalho docente realizado pela internet

As considerações a seguir terão como base os estudos realizados por Mill (2012) sobre a docência virtual. Para compreender o trabalho docente realizado pela internet, o pesquisador sugere que a análise da docência virtual seja feita a partir de duas categorias: teletrabalho e polidocência.

Apesar do entendimento sobre o teletrabalho variar entre os pesquisadores, geralmente o conceito converge para a noção de trabalho a distância. O crescente uso das TIC resultou em trabalhadores realizando seu trabalho em locais variados, tendo como principal

característica o uso de computadores e das telecomunicações. É nesse contexto que o teletrabalho se encerra, como uma forma de organização e/ou execução do trabalho, com o intenso uso das tecnologias de informação e realizado longe dos locais de uma base regular (WELZ; WOLF, 2010).

Para Castells (2004), a internet inaugurou um espaço feito de fluxos de informação e comunicação, ora denominada como o espaço da mobilidade infinita, que possibilitou a configuração múltipla dos espaços de trabalho para além da configuração tradicional existente, ou seja, a ausência de um espaço de trabalho concreto, podendo este ser realizado a partir de casa, de aeroportos, hotéis, enfim, a partir da multilocalização na realização das atividades e na individualização dos arranjos de trabalho. A essa configuração do espaço, alguns autores denominam ciberespaço (SANTAELLA, 2004; LÉVY, 1999).

Nesse sentido, há uma mudança na maneira como as pessoas se organizam em relação ao trabalho, desempenhando suas funções fora dos locais físicos das instituições. Esse fenômeno definido como teletrabalho tem como base a realização das atividades a distância, em conjunto com a flexibilização dos horários (MILL, 2012). Contudo, o termo flexibilidade pode ser entendido como o fim do horário regular de trabalho e como consequência, a diluição das fronteiras entre casa e trabalho (MANCEBO, 2007).

A discussão em relação à docência virtual ganha importância, pois se pensarmos no contexto da educação, especialmente no aumento da demanda de programas de formação na modalidade a distância, este é o cenário em que o trabalhador docente passou a atuar. Dessa forma, o avanço da EAD contribuiu para que o processo de trabalho docente fosse alterado, tornando-se ainda mais fragmentado do que já era, ou seja, o trabalho que anteriormente era realizado por apenas um profissional da educação passou a ser distribuído a um grupo de trabalhadores.

De acordo com Belloni (1999), a organização do trabalho, mais do que nunca, pode ser caracterizada como taylorista – fordista, apesar de o trabalho virtual¹⁹ ser organizado, paradoxalmente, segundo um modelo flexível de produção.

O que se nota é que princípios como da fragmentação e produção em massa e dos controles de tempo e movimento continuam sendo observados, agora, no processo de trabalho do docente virtual. Nessa perspectiva da realização do trabalho por um grupo de profissionais é que a polidocência se define. Com o desenvolvimento da EAD, novas figuras profissionais

¹⁹ Utilizarei os termos: trabalho virtual e trabalho docente virtual para me referir ao trabalho docente realizado pela internet.

surtem no contexto do trabalho docente e as atividades do professor passam a ser realizadas coletivamente.

O conceito de polidocência, entendida como docência coletiva, pode ser definida, de maneira mais abrangente, como uma forma de divisão do trabalho pedagógico, que pressupõe uma ação colaborativa e fragmentada, onde cada parte é realizada por um trabalhador distinto (MILL, 2012).

Assim, pode-se afirmar que o conceito de polidocência se refere ao “coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino – aprendizagem na EaD” (MILL, 2012, p. 69).

Porém, é preciso refletir sobre a maneira como o conceito de colaboração está sendo utilizada dentro da educação *online*, visto que a polidocência pressupõe a ação colaborativa e fragmentada do trabalho docente. Como trabalhar colaborativamente dentro de um contexto fragmentado? De acordo com Almeida (2010, p. 73), a colaboração pode ser concebida como:

[...] trabalho em coautoria cujo processo se desenvolve na interação, na reflexão e na produção conjunta, com a possibilidade de participação de todos nas discussões sobre as próprias concepções, valores, crenças, significados, sentimentos, conflitos, questionamentos e discordâncias que alicerçam suas experiências.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2008) discute sobre os conceitos de cooperação e colaboração. Assim, este remonta a um trabalho conjunto que está entrelaçado, sem distinções hierárquicas enquanto que aquele divide hierarquicamente as tarefas, onde cada membro da equipe fica responsável por realizar uma parte da tarefa. Sob essa óptica, pode-se inferir que a polidocência, ao propor a fragmentação das atividades que são realizadas por trabalhadores distintos, pressupõe uma ação cooperativa.

Essas são algumas particularidades do trabalho docente virtual, onde cada instituição apresenta uma configuração em relação aos cursos que oferece. Dessa forma, minha análise se direciona a esse docente virtual, sendo necessário compreender as condições de trabalho pelas quais este está submetido.

Portanto, serão considerados aspectos como a figura do profissional que atua na educação *online*; o tempo e o espaço, assentados na flexibilidade dos horários e lugar de execução das atividades docentes e finalmente a profissionalização do trabalho docente.

1.2.1.1 A figura do docente virtual

Uma das questões centrais da educação *online* refere-se à definição do papel, das funções e das tarefas dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, fica difícil identificar quem ensina nesse contexto, pois as funções docentes, muitas vezes, são realizadas por distintos profissionais.

Quando pensamos no modelo tradicional de ensino, todo o processo de ensino – aprendizagem está centrado na figura do professor, considerado o detentor de todo conhecimento. Ao romper com essa estrutura, toda essa desestabilização afetará, principalmente, a figura do docente.

Com base nos estudos de Mill (2012) e Belloni (1999), novas figuras surgiram no contexto do trabalho docente, a partir do desenvolvimento da EAD e, de acordo com o conceito de polidocência, suas atividades passaram a ser realizadas por um coletivo de trabalhadores. Mas que figuras seriam essas? Como podemos definir o profissional que atua na EAD?

Na tentativa de responder a essas questões, inicio discutindo sobre a figura do professor. Para isso, usarei como base as discussões apresentadas no livro “De la educación a distancia a la educación virtual”, de García Aretio (2007).

Nesse sentido, o professor, que atua na modalidade a distância, continua sendo um dos agentes fundamentais da ação educativa, porém deixa de ser o centro e o discente/educando passa a ser o protagonista, uma vez que ele é quem aprende e que se forma ao longo de todo esse processo educativo.

Entretanto, essa ação só terá êxito graças à ação do educador/docente²⁰, e caberá a ele a função de guiar e/ou mediar o conhecimento. Assim, a grande evolução dentro da educação passa a ocorrer quando o educador, ou o formador, é capaz de estabelecer um processo de comunicação juntamente com os participantes desse processo por meio de diferentes canais de que dispõe, de diferentes linguagens com as quais podem se relacionar, dentro dos distintos cenários nos quais acontece o processo de ensino – aprendizagem.

A figura do docente continua sendo necessária, já que é este profissional da educação que irá orientar seus alunos nos diferentes momentos síncronos e assíncronos, reais

²⁰ García Aretio (2007) faz distinção entre os termos professor e docente/educador/formador, cabendo ao professor a função de mero transmissor de conhecimentos. E ao ensinar, desde uma perspectiva docente, as figuras do docente/educador/formador passam a desempenhar funções que possibilitam que o outro adquira conhecimentos, habilidades, atitudes, ou seja, aprenda a aprender por si mesmo. Nessa mesma óptica, para Mill (2012) o termo professor parece inadequado, pois remete à ideia ou à necessidade de aula, no sentido tradicional, utilizando-se, então, da noção de docente. Porém, não irei excluir o termo professor, utilizado tanto por Moorre & Kearley (2007) e Belloni (1999).

e virtuais, presenciais ou a distância. Um dos pontos primordiais da educação a distância está na capacidade dos profissionais que ali atuam em conseguir utilizar as tecnologias a favor de uma ação educativa e não apenas como transmissão de conhecimento e de informações.

Tendo a educação *online* como campo de análise, considera-se que a docência virtual tem se desenvolvido em situações diferenciadas, estando submetida a condições mais fragmentadas e intensificadas (MILL, 2012). Oriunda do modelo fordista, a segmentação é uma das características principais do ensino a distância.

Nessa direção, o processo de ensino tem como base a divisão do trabalho, onde cada membro se torna responsável por uma área limitada a uma fase do planejamento ou concepção do curso. Em ambas as etapas, o docente está envolvido, porém o que determina quais ou quantos docentes participarão das etapas de planejamento e oferta de uma disciplina é a natureza e a concepção pedagógica do curso (MILL, 2012).

Entretanto, deve-se destacar que cada instituição estabelece e normatiza as principais atividades e funções do curso, uma vez que há uma variação muito grande entre os modelos institucionais de EAD. Essas variações podem ocorrer, além do tipo de trabalho que será desenvolvido, nos valores pagos de acordo com a carga horária da disciplina e com o quantitativo de alunos que são atendidos (MILL, 2012).

Ao reconhecer que trabalho virtual é realizado por um coletivo de trabalhadores, conforme o conceito de polidocência e que essa diversificação profissional faz parte do processo de ensinar a distância, a grande questão é: quem, dentre os diversos especialistas envolvidos no processo de ensino – aprendizagem estará à frente do ensino? Nessa mesma perspectiva, Belloni (1999) também faz esse questionamento: quem ensina a distância?

Os novos cenários educativos requerem, cada vez mais, um trabalho coordenado com diferentes profissionais da educação, sendo necessária a formação de grupos multidisciplinares, com especialistas de diferentes áreas. Assim, Mill (2012) sugere que quem ensina em EAD é um coletivo docente, de acordo com o conceito da polidocência, visto que o trabalho docente encaminhou-se a uma divisão e as atividades passaram a ser atribuídas a um grupo de trabalhadores.

Para responder a essa questão, García Aretio (2007) vai mais a fundo e destaca a importância de se especificar quais as funções que o docente assume, juntamente com a delimitação das funções dos outros profissionais que irão trabalhar coordenadamente com ele.

Independentemente do ambiente ao qual o docente irá exercer o seu papel, ele precisa conhecer quais são as suas funções, suas responsabilidades e como poderá interagir

com outros profissionais. E para que isso aconteça, ele precisa assumir que não é mais o transmissor da informação ou do saber para converter-se no mediador dessa aprendizagem.

Por isso, antes de discutirmos quais as funções que os docentes podem desempenhar na educação *online*, precisamos compreender quais os profissionais que atuam diretamente no processo de ensino – aprendizagem.

Ao analisarmos a evolução da educação a distância por meio das diferentes gerações, percebemos que esta modalidade tem incorporado cada vez mais profissionais no desenvolvimento das ações educativas. Ao resgatar a figura proposta por Moore & Kearsley (2007), pode-se relacioná-la à abordagem proposta por García Aretio (2007) ao que se refere à evolução das tecnologias nas diferentes gerações:

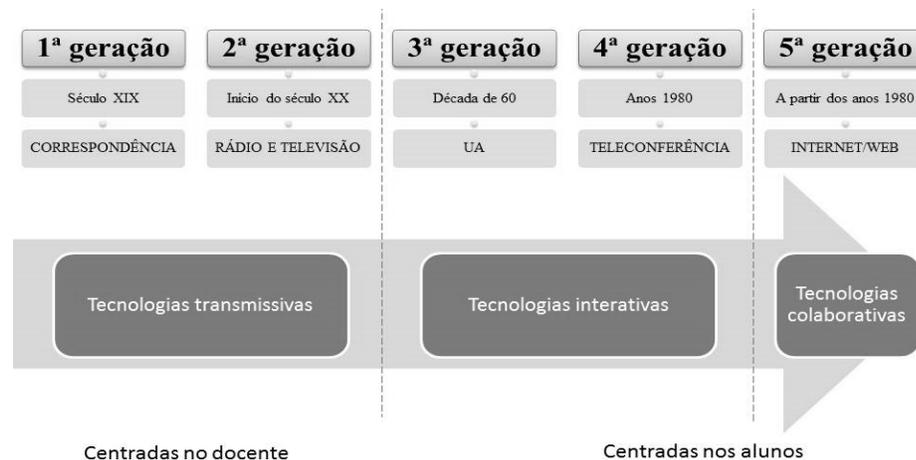


Figura 2: Evolução das tecnologias em relação às cinco gerações de educação a distância
Fonte: adaptado a partir de Moore & Kearsley (2007, p. 26) e García Aretio (2007, p. 177)

De acordo com García Aretio (2007), a geração que compreende os anos 1850 a 1960 se apoiou fundamentalmente nas tecnologias de transmissão. Assim, não era necessária a intervenção de vários profissionais, uma vez que o desenho e a mediação da aprendizagem eram desempenhados pelo docente, apesar de existir uma equipe administrativa, responsável pela edição e publicação. Porém, estes técnicos não participavam da elaboração pedagógica nem do desenho formativo dessa ação.

A incorporação do rádio, e posteriormente da televisão, exigiu uma maior especialização dos agentes da educação, mesmo que de uma maneira mais tímida. O docente que trabalhava nesse ambiente não presencial era o grande responsável pelo desenho, gestão e implementação de cada um dos cursos a distância. Como não existia uma formação específica para atuar nesse ambiente, havia uma transposição da metodologia presencial para aos ambientes não presenciais.

Já na geração de 1960 a 1985, houve a incorporação de outras tecnologias, que enriqueceram os processos de comunicação vertical entre docentes e estudantes, como as fitas de áudio, vídeo e os primeiros programas no computador. Ainda que esses novos recursos dinamizassem a metodologia do ensino a distância, o docente ainda continuou sendo o responsável por todo o processo de ensino – aprendizagem.

O grande salto aconteceu na geração a partir dos anos 1980, com a expansão no mercado das TIC, que possibilitaram uma interação maior entre as pessoas. Os computadores conectados à internet abrem possibilidades até então impensáveis para a educação a distância, dando um grande passo para as tecnologias interativas.

Agora sim há a necessidade de um grande número de profissionais especialistas em diferentes áreas de atuação, para que em conjunto com o docente, desenvolvam as ações educativas. Nesse sentido, quais são os profissionais que irão interagir diretamente com o docente e que farão parte desse processo, dentro da educação a distância? Quem são eles? O que fazem? De acordo com García Aretio (2007), os profissionais que atuariam em parceria com o docente seriam:

- designers, responsáveis por planejar e desenhar toda a estrutura dos programas, cursos;
- conteudistas, especialistas nos conteúdos das disciplinas;
- pedagogos com um perfil tecnológico, que vão orientar o enfoque pedagógico que deverá ser dado aos conteúdos para ser aprendidos a distância;
- especialistas e técnicos na produção de materiais didáticos: editores, desenhistas gráficos, para adaptar todo esse material ao formato digital;
- responsáveis pelo planejamento e coordenação das diversas ações docentes;
- tutores/consultores; orientadores; assessores; conselheiros; animadores que motivam e facilitam a aprendizagem, dinamizam o grupo e esclarecem as dúvidas e problemas de todas as ordens que poderão surgir e
- avaliadores.

Apesar do trabalho docente ser coordenado com diferentes profissionais da educação, isso não quer dizer que os próprios docentes não possam desempenhar as funções, por exemplo, exercidas pelos conteudistas, tutores e avaliadores. Entretanto, é importante analisar o peso da participação dos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar e quais as suas influências na polidocência.

O designer²¹, por exemplo, que faz parte da polidocência e exerce influência sobre as decisões pedagógicas não pode ser considerado como docente ou professor, uma vez que a “equipe multidisciplinar de apoio aos docentes da EaD é composta apenas por profissionais e técnicos que não lidam diretamente com os estudantes, o que os distancia da docência” (MILL, 2012, p. 74).

Após compreender quem são os profissionais que compõe a equipe multidisciplinar, faz-se necessário retomar a discussão das funções do docente virtual. Existem diferentes propostas em relação às funções que o docente desempenha na educação *online* (ALMEIDA, 2003a; BELLONI, 1999; MARTIN-BARBERO, 1997). Entretanto, adotarei a proposta de García Aretio (2007), por entender que o pesquisador consegue apresentar os vários desdobramentos da ação docente, em constantes agrupadas em cinco funções.

A principal função dentro do trabalho docente é a **acadêmica**, pois será ela que dará sentido às demais. Ela abarca tarefas de planejamento, realização e avaliação. O docente é a figura que dará sentido ao desenho educativo, o responsável em mediar e orientar a aprendizagem, que estabelecerá o que, como, quando, por que e para que de cada decisão, assim como a matéria, programa ou curso que irá transmitir.

A função **orientadora** funcionará como elemento específico da ação docente. Corresponde à tarefa de atender individualmente cada estudante ou em grupo, de mediar sua aprendizagem, ajudando na potencialização da aprendizagem.

A terceira função denominada **gestora** é responsável pela gestão e organização do programa, tanto das ações educativas quanto institucionais. A quarta, **avaliadora**, responsável por avaliar o processo de ensino – aprendizagem dos estudantes; do programa; dos recursos e dos recursos materiais. Essa avaliação se faz necessária para a melhora em qualquer dos elementos que intervém nesse processo.

E, por último, a função **investigadora**, essencial em toda atividade docente. É desejável que todo profissional da educação seja investigador de sua própria prática. Em consequência, esta função reivindica a necessidade de formação contínua, não apenas no âmbito do conhecimento, como também de todos os aspectos que se encontram em consonância com o processo de ensino – aprendizagem: didáticos, curriculares, gestão, psicológicos, sociológicos e tecnológicos.

²¹ Ou webdesigners - Projetistas educacionais e outras figuras podem chegar ao *status* de docentes, na medida em que exercem maior ou menor influência no ensino-aprendizagem (MILL, 2012, p.75).

É importante destacar que essas funções, tratadas de modo geral, não são exaustivas, muito menos definitivas e que várias questões podem ser levantadas a respeito, principalmente com relação à ausência do aluno na participação e organização desse processo de ensino – aprendizagem.

Haveria, dessa forma, dois posicionamentos em relação ao exercício do docente dentro do ambiente virtual. Para García Aretio (2007), o docente que atua na educação *online* precisa, além de dominar e desempenhar todas essas funções – acadêmica, orientadora, gestora, avaliadora, investigadora – concomitantemente à ação educativa, trabalhar em conjunto com outros profissionais, como no caso os conteudistas, tutores e avaliadores, que exerceriam funções mais específicas.

Por outro lado, para Belloni (1999, p. 83 – 84) a característica principal da EAD é justamente a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, decorrente do modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista. Assim, cada uma das funções podem ser desempenhadas por outros docentes, a que ela atribui as denominações: formador, conceptor e realizador de cursos e materiais, pesquisador, tutor, tecnólogo educacional, professor “recurso”, monitor. Qualquer que seja a denominação dada ao profissional que atua na educação *online* ou os papéis a ele destinados, o docente será o responsável pelas ações educativas.

Normalmente, na EAD cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, organizar didaticamente o material, convertê-lo para a linguagem da mídia, coordenar todas as atividades de um curso e manejar/gerenciar a turma, entre outras. A propósito, Mill (2012, p. 72) observa que:

[...] nos modelos mais consolidados no Brasil, a docência é dividida em um coletivo de trabalhadores composto de pelo menos um docente-formador (que por vezes exerce função concomitantemente de professor-autor ou professor-coordenador de disciplina) e docentes-tutores (virtuais e presenciais).

Conforme Mill (2012) aponta, devem ser considerados como docentes na EAD não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo, mas também aqueles que acompanham os alunos, bem como aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para diferentes suportes midiáticos (impresso, virtual, audiovisual, etc.). Assim, centrarei minha discussão nesse coletivo docente, formado pelo professor-autor, professor-formador e pelo tutor.

O Professor-autor, tratado como conceptor e realizador de cursos e materiais (BELLONI, 1999), ou conteudista, tem como função a elaboração e organização dos

conteúdos de uma disciplina que será disponibilizada em uma ou mais mídias (impresa, audiovisual, virtual, conferências em tempo real, entre outras). A figura do professor-autor aparece na fase de planejamento do curso, o que não quer dizer que ele não possa coordenar a oferta da disciplina (MILL, 2012).

A atividade desenvolvida pelo professor-formador assemelha-se ao trabalho do docente de uma disciplina presencial, uma vez que é responsável pela gestão de sala de aula, manejo das atividades e coordenação de um grupo geralmente grande de alunos, podendo ser assessorado pelos tutores (MILL, 2012).

Um dos profissionais que vem sendo alvo de discussões é o tutor, profissional que atua diretamente com os alunos e cuja função ainda necessita de mais clareza nas suas atribuições. Quando falamos no termo tutor, percebemos que há uma diversidade terminológica imensa em torno deste personagem. Por vezes, o termo tutoria tem sido utilizado de forma indiscriminada, causando uma confusão quanto ao seu papel, visto que, o tutor é concebido como conselheiro, guia, orientador, multiplicador, instrutor, companheiro e monitor (GARCÍA ARETIO, 2007).

Para alguns profissionais, cabe ao tutor orientar, esclarecer dúvidas e acompanhar o estudo do aluno, enquanto que para outros o tutor é um professor que deve mediar todo o processo de ensino – aprendizagem. Mas, qual é realmente o papel do tutor? Ele é orientador, conselheiro, motivador ou mediador? (BEZERRA; CARVALHO, 2011).

Estudiosos como Mill (2012), Souza et al (2004), Emereciano, Souza e Freitas (2001) e Maggio (2001) defendem que o trabalho desenvolvido pelo tutor, apesar de suas especificidades, engloba a ação educativa desenvolvida pelo professor e estabelece mediações entre os estudantes, contribuindo para a construção do conhecimento. Assim, optam por denominá-lo professor – tutor. Nessa direção, Mill (2012, p. 54) destaca a diferença entre o professor-autor do tutor:

Na maioria dos cursos a distância, cabem aos professores-autores (conteudistas) as ações associadas ao prévio planejamento e à organização dos conteúdos (elaboração dos materiais didáticos) e aos docentes-tutores a gestão das atividades discentes, que inclui as interações educador-educando.

No entanto, há uma grande dificuldade em se definir a função do professor-tutor, devido à diversidade de interpretações do termo tutoria, “de como ela é constituída, quais as principais funções e atividades componentes do trabalho do tutor” (MILL, 2012, p. 54).

Conforme Pretti (2000, p.27), “o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de

ensino – aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis”. Nessa direção, o tutor compreende a peça – chave na EAD (BEZERRA; CARVALHO, 2011).

Assim, precisamos pensar o papel do tutor além de uma visão meramente técnica. O tutor é aquele que “coordena a seleção de conteúdos, que discute as estratégias de aprendizagem, que suscita a criação de percursos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com o aluno, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga, acolhe” (LEAL, 2005). O tutor faz parte da polidocência, sendo, portanto, um docente virtual, que contribui na construção do conhecimento.

1.2.1.2 A relação do tempo e espaço na Educação online

Dois dos fatores fundamentais para a compreensão do processo de trabalho pedagógico são os tempos e espaços escolares. Na educação presencial, a forma como os tempos escolares são organizados pode afetar a prática pedagógica: o tempo de começar e terminar as aulas, o tempo de cada disciplina, o tempo de uso dos recursos tecnológicos, o tempo das discussões, o tempo do trabalho, o tempo do descanso, entre outros.

Para Mill (2012, p. 131), são “tempos, de algum modo, interligados entre si e diretamente relacionados com a prática docente. Análise semelhante pode ser feita em relação aos espaços do trabalho pedagógico”. Porém, a intenção deste tópico é caracterizar os usos mais frequentes dos termos tempo e espaço no contexto da educação *online*.

Como já dito anteriormente, a internet permitiu transformações significativas em relação à organização do trabalho, tendo como base o redimensionamento dos tempos e espaços, que nos possibilitou estabelecer “novas experiências e novas noções em relação ao lugar e ao horário ou momento de socialização” (MILL, 2012, p. 10 – 11).

O redimensionamento do tempo e espaço orienta a prática do docente virtual a partir de uma nova lógica, baseada nas possibilidades de interações entre as diversas áreas do conhecimento, estando o professor ciente de que não mais detém o monopólio do saber, mas que atua como um parceiro na orientação do aluno diante das “múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele” (KENSKI, 1997, p. 68).

Para que se compreenda o significado dos tempos e espaços da educação *online*, Mill (2012, p. 135) afirma que:

[...] há que se pensar quais são suas especificidades, pois trata-se de uma lógica de organização espaço-temporal diferenciada. A adoção de tecnologias digitais

constitui, por si só, uma peculiaridade essencial, da qual outras tantas podem decorrer.

Mas, afinal, que tempo e espaços seriam esses? E, como a sala de aula virtual se configura? Se as noções de tempo e espaço já são complexas por si só, maior ainda será esclarecer os tempos e espaços que orientam o trabalho do docente virtual.

Castells (2004, p. 273) tenta traçar a geografia da internet e, ao apresentar questões relacionadas ao trabalho realizado na era da internet, emerge-se um modelo de trabalhador nômade com “escritório em movimento”. Nesse modelo, há uma configuração múltipla dos espaços de trabalho. Um espaço feito de fluxos de informação e comunicação, de lugares interconectados, de mobilidade ilimitada, a qual Castells (2004) denomina de hipermobilidade e Santaella (2004) e Lévy (1999) definem como ciberespaço.

No sentido mais amplo, o ciberespaço refere-se a um “sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa”, que permite ao usuário acessar, movimentar e trocar informações com inúmeras pessoas (SANTAELLA, 2004, p. 45). Enfim, o ciberespaço é um espaço de comunicação aberto que surge da interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (LÉVY, 1999).

Para Almeida (2003a, p. 336):

As ações realizadas no ciberespaço são registradas e recuperadas a qualquer momento e de todos os lugares com acesso à internet, o que permite refletir, apreender pensamentos e ações representados, descontextualizá-las do espaço e tempo originários, apropriar-se destas ações e contextualizá-las em outras situações.

Nessa perspectiva, a sala de aula virtual, ou seja, o espaço de trabalho do docente virtual, organiza-se de maneira em que “nada é fixo, mas não reina a desordem nem o relativismo absoluto. Os atos são coordenados e avaliados em tempo real” (KENSKI, 1997, p. 68). É nesse contexto que os AVA surgem.

Mill e Fidalgo (2007, p. 24) definem o AVA como “espaço aberto e dinâmico [...], uma sala de aula com outra materialidade e com uma temporalidade distinta” e que transformou profundamente as noções de tempo, como duração do ato de ensinar e aprender, e espaço, como o local da aprendizagem.

Nesse sentido que os limites entre tempos e espaços no ciberespaço são fluidos e flexíveis, ou seja, somente haverá espaço se houver a imersão do indivíduo no ciberespaço. Porém, o espaço físico permanece (MILL, 2012).

Por outro lado, o acesso à internet, por meio dos telefones móveis - telemóveis, permite-nos estar constantemente relacionados eletronicamente com o mundo em geral. O que se evidencia com isso é o aumento na flexibilidade dos horários e dos modelos espaciais. Os trabalhadores dividirão seu tempo, em proporções variáveis, entre os múltiplos locais de trabalho (CASTELLS, 2004).

É por essa configuração dos tempos e espaços que o trabalho docente virtual é permeado. Um trabalho realizado a partir de outro espaço que não aquele tradicionalmente habitado pelo trabalhador da educação presencial e com outros tempos e movimentos (MILL, 2012).

Quando o trabalho docente é realizado nesse contexto, o que se percebe é o fim das fronteiras entre o tempo de trabalho (de produção) e o tempo de descanso (de reprodução). A associação entre esses dois tempos cria a sensação de que o professor está sempre disponível aos seus alunos. Esse estar disponível, dia e noite, significa um redimensionamento significativo nos tempos e espaços do docente virtual, que implica na forma de organização do trabalho pedagógico atual (MILL, 2012).

Quanto à flexibilização dos lugares e dos horários de execução das atividades como base do conceito do teletrabalho, há de se pensar nas “falsas promessas de liberdade” que se escondem por trás dessa relação entre os múltiplos espaços com os tempos de trabalho e de descanso (MILL, 2012, p. 58). Dentre as promessas que tornam o teletrabalho sedutor, há “a promessa de emprego com autonomia na escolha dos horários e lugares de trabalho, o aumento de empregos, a melhoria na qualidade de vida individual e social, o aumento do tempo livre, mais tempo para convivência familiar, entre muitas outras” (MILL, 2012, p. 285).

Mill (2012, p. 60) afirma que o teletrabalho, muitas vezes, pode ser visto como “símbolo de qualidade de vida individual e social” e como solução aos problemas de deslocamentos dos trabalhadores entre a residência e o local de trabalho. Essa aparente flexibilização do trabalho em casa pode ser contestada por um trabalho que se prolonga no tempo livre do trabalhador.

De acordo com Antunes (2010, p. 1), essa flexibilidade se configura como um mecanismo importante para a intensificação do trabalho docente virtual, uma vez que a partir da era digital, “o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho não estão mais claramente demarcados. Significa que, estando na empresa ou fora dela, esse mundo digitalizado nos envolve durante as 24 horas [do dia] com o trabalho”.

Se pensarmos sob a ótica do gênero²², grande parte das mulheres busca o trabalho virtual com a falsa promessa de ser um emprego mais flexível, que irá possibilitar a conciliação da vida profissional com a familiar, além de uma maneira de complementação de renda. Neste segundo caso, o trabalho docente virtual poderá favorecer a subcontratação e a precarização das condições de trabalho às mulheres, visto que, muitas vezes, elas desempenharão uma jornada de trabalho intensificada (CUNHA, 2011).

Portanto, esses são alguns dos aspectos que podem tornar o trabalho docente virtual sedutor, mas que trazem implicações à forma de organização do trabalho pedagógico atual, dentre elas, a não delimitação entre vida profissional e privada. E essas implicações podem converter o teletrabalho em proletarização (MILL, 2012).

1.2.2 Profissionalização Docente

Ao se pensar o trabalho docente como uma profissão, precisamos compreender este conceito que se apresenta bastante complexo, dificultando a caracterização do magistério no âmbito das profissões (CUNHA, 1999). Ao discutirmos a questão da profissão do docente, devemos considerar que, durante muito tempo, para atuar na docência era preciso vocação, o que representava uma ocupação pouco valorizada e pouco remunerada e que exigia baixo nível de formação (TARDIF; LESSARD, 2008).

Anteriormente à Segunda Guerra Mundial, o professor construiu a ideia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos já pré-estabelecidos e que a palavra, tanto escrita quanto falada, seria o principal instrumento utilizado para desenvolver seu ofício (CUNHA, 1999).

Como em sua origem o magistério esteve ligado à catequese, à vocação e à maternidade, nunca se chegou a ter reconhecidos os atributos próprios de uma profissão. Assim, foram incorporados valores próprios das profissões liberais, que lhes serviram de parâmetro de profissão. Talvez o mais evidente seja a chamada “liberdade de cátedra”, tão apregoada e desejada, especialmente em momentos de escassa liberdade política (CUNHA, 1999, p. 130).

Essa perspectiva, de alguma forma, pode ter relação com as atuais concepções de professor autônomo e/ou professor reflexivo. Sua característica básica seria o controle de suas próprias ideias e da utilização delas, ao partilhar o conhecimento com seus alunos (CUNHA, 1999).

²² O aspecto sobre a feminização será discutido no tópico referente à tese da proletarização docente.

Segundo Serón (1999), o termo “profissão” apresenta uma carga social imensa, uma vez que nele está implícito o reconhecimento de pertencer a um setor privilegiado da sociedade. Propor o ensino como profissão nada mais é do que apresentar uma formação contínua, além do grau de autonomia que possuem os diferentes grupos de professores.

Assim, o ensino estaria dividido em dois diferentes grupos: de um lado os professores universitários, como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento e que possuem maior autonomia, características estas próprias das profissões liberais; e de outro os professores primários e secundários, que se constituem como profissão prática, na aplicação do conhecimento contextualizado, além de apresentar uma “formação mais curta, um *status* menor, um corpo de conhecimentos menos especializado e uma menor autonomia” (SERÓN, 1999, p. 42).

Nesse sentido, o magistério como profissão traz a ideia de fragilidade, “tendo em vista a pouca base epistemológica que a estrutura, se comparada com outras profissões, que possuem bases mais objetivas e definidas, estruturadas muito mais pela lógica da funcionalidade pragmática” (CUNHA, 1999, p. 131).

Esse cenário começou a mudar a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o ensino passou a ser uma ocupação mais estável e que exigia uma formação universitária superior. A escola tradicional se transforma em “escola de massa”, aberta a todos, sob a responsabilidade direta dos Estados nacionais (TARDIF; LESSARD, 2008).

Aliado a isso, Cunha (1999, p. 129) complementa que a lógica capitalista começa a exigir que a escola prepare seus alunos para o mercado de trabalho, ou seja, que o conhecimento científico seja aplicável às necessidades do mercado e:

Além disso — e talvez seja a principal mudança que esta perspectiva trouxe para a escola e para o trabalho docente — incorporou-se à escola a lógica da empresa, tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos. A intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos deste fenômeno.

Por outro lado, na segunda metade do século XX, a presença da televisão e, ainda timidamente, do computador, com seus recursos visuais e virtuais, fizeram com que a palavra perdesse sua exclusividade como recurso informativo. As informações passaram a chegar a uma velocidade surpreendente, o que provocou a necessidade de mudanças, principalmente, no setor educacional, exigindo tanto novas estratégias de ensino quanto maiores condições de acesso à profissão e ao seu exercício (CUNHA, 1999).

Essa evolução do ensino refletiu-se também nas mudanças que a própria sociedade estava enfrentando, pois esta se tornou mais complexa e as novas gerações passaram por formações mais longas, “tanto no plano das normas que regem a organização da vida social e o exercício da cidadania, quanto no plano dos saberes e das competências necessários para a renovação das funções socioeconômicas” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8).

Essas mudanças fizeram com a percepção de que o professor detinha todo o conhecimento passasse. Assim, o trabalho docente passa a representar uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige tanto conhecimentos e competências nas diversas áreas do conhecimento (disciplinares, didática, TIC, sistema escolar) quanto habilidades que propiciam o aprendizado dos alunos. O ensino se tornou um trabalho especializado e complexo e que, ao mesmo tempo exigia, daqueles e daquelas que a exerciam, um certo profissionalismo (TARDIF; LESSARD, 2008).

Assim, a profissão docente desenvolve-se em um contexto marcado por uma mudança acelerada nas formas adotadas pela comunidade social, tanto na discussão sobre o conhecimento científico quanto nas estruturas materiais, institucionais e nas formas de pensar, agir e sentir das novas gerações. Aliam-se também as enormes mudanças dos meios de comunicação e a inserção das TIC, que fazem com que a educação estabeleça um modelo de ensino mais participativo (IMBERNÓN, 2011).

Essa necessária renovação da instituição educativa e essa nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novos conhecimentos profissionais no quadro pedagógico, científico e cultural (IMBERNÓN, 2011).

Em geral, quando nos referimos à profissionalização, a ideia que temos é sempre positiva, uma vez que dizer que alguém tem comportamento profissional é dizer que tem competências técnicas, responsabilidade e capacidade para resolver os problemas no âmbito de sua profissão, além de apresentar uma conduta ética. Para Cunha (1999, p. 130),

O profissionalismo opõe-se aos procedimentos improvisados e pouco eficientes. Nesse sentido, o profissionalismo tem sido um valor perseguido pelos professores em seus discursos e proposições. A ideia de profissional também estabelece uma relação com o respeito e a dignidade requeridos por aqueles que exercem determinado ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão.

Hypolito (1999, p. 145) discute o termo profissionalização como um sonho prometido e ao mesmo tempo negado, mas que não deixa de ser um sonho irrealizável. Assim, a profissionalização tem um significado preso “à formação de qualidade, a condições de

trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar”.

Ao lutar pela profissionalização, os professores estão reivindicando maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, [...] integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas” (CONTRERAS, 2002, p. 72) e não apenas ao desejo por maior *status*.

Portanto, a profissionalização traz a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência, como sendo as “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

As qualidades as quais faz referência não estão relacionadas a uma descrição do que caracteriza um bom professor, como um catálogo de atuações externamente impostas, mas às qualidades que dão condições aos professores para a realização de um bom ensino, como: a justa remuneração, a formação de qualidade, o controle sobre o próprio ato de ensinar, dentre outras (CONTRERAS, 2002; CUNHA, 1999; HYPOLITO, 1999).

1.2.3 A tese da proletarização docente e suas constantes

Da mesma forma que há debates em torno da profissionalização do trabalho docente, há a perda, por parte dos professores, das qualidades que fazem deles profissionais. A esse fenômeno, Contreras (2002) define como proletarização. São vários os estudos que apontam fenômenos da proletarização como condicionante da atual desprofissionalização docente (CUNHA, 1999), porém o foco principal desta pesquisa centra-se no trabalho docente realizado pela internet.

De acordo com Cunha (1999), a partir da categorização feita por Marcelo Garcia (1995)²³, é possível distinguir algumas constantes da profissão docente, que levam a uma proletarização do trabalho docente, dentre às quais irei tratar individualmente, considerando as que têm relação com a modalidade a distância: burocratização; intensificação; controle; feminização e isolamento/individualismo.

Quando se trata da **burocratização** do trabalho docente, estamos nos referindo aos aspectos em que as decisões mais importantes estariam a cargo de alguns especialistas, restando aos professores a aplicação das decisões tomadas. Dessa forma, a burocratização estaria sujeita, também, a uma forma de controle das atividades educativas, uma vez que as

²³ Marcelo Garcia (1995) indica que é possível distinguir, atualmente, sete constantes da profissão docente, a saber: "burocratização do trabalho", "intensificação/proletarização", "colonização e controle", "feminização", "isolamento/individualismo", "carreira plana" e, por último, "riscos psicológicos" (CUNHA, 1999, p. 136).

discussões pedagógicas seriam realizadas por um grupo de pessoas especializadas, dentre as quais os professores não estariam presentes.

Assim, fica evidente a divisão entre quem toma as decisões e quem fica responsável por colocá-las em prática. Essa divisão, entre quem decide e quem executa, acaba gerando efeitos na desprofissionalização dos professores.

O conceito de **intensificação** pode ser entendido como o “fenômeno do aumento de carga de trabalho dos professores, comparado com o que antes realizavam” (CUNHA, 1999, p. 137). Para a autora, esta seria uma das “formas mais tangíveis de corrosão do processo de profissionalização entendido como uma forma de autonomia, pois o professor não mais tem tempo para qualquer atividade que provenha de sua livre iniciativa, ocupado com as que lhe são impostas” (CUNHA, 1999, p. 137). Uma consequência disso é o fato do professor lançar mão de textos, manuais e materiais já prontos e organizados, porque acaba utilizando-se do seu tempo para pensar e produzir tantas outras atividades além da sua ação pedagógica.

Com o desenvolvimento das TIC, especialmente a internet, muitas promessas em torno do teletrabalho o tornaram sedutor, como já mencionadas anteriormente, mas que por um “jogo de sedução ou não, é normal que, no ritmo das cidades grandes, em condições estressantes, muitos trabalhadores queiram ver seus horários e lugares de trabalho flexibilizados – melhor ainda se não houver necessidade de sair de casa”. Enfim, a escolha dos horários e locais de trabalho são os aspectos mais desejados por muitos trabalhadores, inclusive no âmbito educacional (MILL, 2012, p. 260).

O crescimento da EAD, aliado às promessas de “maior qualidade de vida individual e social, a solução ou redução dos problemas de deslocamento dos trabalhadores entre domicílio-trabalho e o desenvolvimento tecnológico” (MILL, 2012, p. 285), constitui uma forma de sedução do teletrabalhador para atuar na modalidade a distância, principalmente quanto a possibilidade de “flexibilização dos espaços e dos tempos de trabalho. A ideia básica dessa flexibilização é a de que o teletrabalhador faria suas tarefas no lugar e no momento mais adequados para si” (MILL, 2012, p. 187).

O problema não reside na questão da flexibilidade, até porque esta é benéfica e útil ao trabalhador, e sim “nas condições sócio-históricas nas quais essa forma de organização do trabalho fora convidada a desenvolver-se” (MILL, 2012, p. 286).

Segundo as análises de Mill (2012, p. 154), os docentes virtuais são seduzidos a exercer uma dupla jornada, “sob a falsa promessa de mais tempo livre”, pois além do trabalho que exercem em seu tempo de produção, exercem o teletrabalho em seu tempo livre. Como consequência, o aumento da carga de trabalho docente, que configura a base da intensificação.

Assim, “há, claramente, uma precarização de suas condições de trabalho – especialmente porque essa segunda jornada é aceita, geralmente, como fonte de renda complementar” (MILL, 2012, p. 154).

Isso irá se refletir também na questão do tempo. O **controle** do tempo está relacionado ao capitalismo, uma vez que nunca se deu tanta atenção ao tempo, quanto no processo de acumulação de capital. Os motivos seriam que esse componente, associado ao controle do espaço, “constituem-se o cerne do processo de exploração da força de trabalho pelo capital, isto é, a acumulação do capital está diretamente relacionada com a organização dos tempos e espaços de trabalho” (MILL, 2012, p. 119 – 120).

Dessa forma, o controle das ações docentes, também, estaria relacionado à intensificação de suas atividades. Logo, percebe-se que há uma relação entre a intensificação e a proletarianização do trabalho docente, isso porque, se o professor é levado a realizar atividades já pré-determinadas e pré-definidas por uma estrutura superior, a concepção de autonomia, essencial à profissionalização, desaparecerá.

Assim, quanto maior o controle do tempo e a intensificação das tarefas, maior a fragilidade em relação à profissionalização docente, o que leva à proletarianização. Como consequência “da perda de autonomia no uso do tempo, o professor perde a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho” (CUNHA, 1999, p. 138).

Quando se trata da constante **feminização**²⁴, é preciso estar atento a certas peculiaridades do trabalho docente virtual, para verificar se há ou não distinção nas relações de gênero, conceito entendido por Mill (2012, p. 227) como associado “às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, que resultam de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais”.

Ao rever a história da atividade docente, a presença da figura feminina é quase um fenômeno universal, isso porque há uma relação histórica que se “relaciona com a combinação que se dá entre maternidade e catequese, tendo como referencial o objetivo da educação e da escola” (CUNHA, 1999, p. 138). Mill (2012, p. 257) concorda com essa visão, ao afirmar que:

Se não é um mito que o magistério é profissão unicamente feminina, há indícios bastante fortes de que a docência na educação básica (e, mais ainda, na educação infantil) é majoritariamente feminina. Há argumentos na literatura de que isso ocorre

²⁴ “Ainda há um campo enorme a ser explorado sobre essa temática, mas não há como contestar que as profissões tipicamente femininas são as de menor prestígio na lógica da organização social do trabalho” (CUNHA, 1999, p. 139 – 140). Vale destacar que a questão da feminização é um campo ainda a ser explorado, porém esse não é o foco da minha pesquisa. As discussões aqui apresentadas referem-se aos aspectos que podem levar a uma proletarianização do trabalho docente, de acordo com Marcelo Garcia (1995) e Mill (2012).

porque as características femininas de “mãe” e “cuidar de crianças” são menos válidas no magistério com adultos.

Por isso, quando pensamos na figura do professor, muitas vezes associamos essa imagem a um grupo de trabalhadores do sexo feminino. Entretanto, é preciso cuidado ao se fazer essa afirmação, uma vez que esse raciocínio pode ter sido verdadeiro em alguma época, pois ao se analisar a história da educação, observa-se que a participação da mulher na docência constitui um processo relativamente recente (MILL, 2012). Segundo Hypolito (1997, p. 76), mesmo “a docência básica era exercida por homens, e, à medida que o sistema de ensino se expandiu, com o desenvolvimento do capitalismo, passou a ser exercida fundamentalmente por mulheres”.

Já quando discutimos a inserção das TIC no trabalho docente, percebe-se que estamos diante de uma via de mão dupla, ou seja, “parece haver o mito de que o sexo das tecnologias é masculino, por outro, as TDIC²⁵ implementam condições para a feminização do magistério” (MILL, 2012, p. 236).

Isso se deve às condições que o teletrabalho docente propicia ao conseguir compatibilizar os horários do magistério com os afazeres domésticos. Esse fenômeno fez com que houvesse um ingresso maior das mulheres nesse contexto educacional (HYPOLITO, 1997) e certamente, trará implicações diversas ao trabalho docente, uma vez que:

[...] ao refletir sobre os gêneros da tecnologia e do magistério, é preciso considerar, em paralelo ou mesmo antes, que o trabalho docente constitui, já há algum tempo, um campo de trabalho marcadamente feminino. [...] Em vez de pensar que as mulheres estão tendo acesso a um campo de trabalho em que o uso de tecnologias de ponta é obrigatório [...] talvez devamos pensar de forma inversa: os homens, com a introdução de tecnologias de ponta, inserem-se num campo de trabalho de domínio feminino (MILL, 2012, p. 257).

Há de se tomar cuidado sobre essa questão, até porque as dificuldades em se delimitar as fronteiras entre o tempo dedicado ao trabalho e o dedicado à família decorrem da falsa promessa de que o teletrabalho permite essa conciliação.

Outra característica do trabalho docente seria a constante **isolamento/individualismo**, que segundo Correia & Matos (1999, p. 19), é uma das propriedades mais marcantes da profissão docente. O individualismo no exercício profissional, em que o professor “mais do que alguém que *está na escola*, tende a ser definido como alguém que *vai à escola*”, apoia-se numa espécie de dissociação entre a vida pessoal e institucional.

²⁵ Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são as “tecnologias de base digital ou telemática (telecomunicações + informática)” (MILL, 2012, p. 20).

Assim, a vida pessoal dos profissionais é invadida por atividades profissionais, o que explica o fato de o tempo docente ser sentido como um tempo deficitário, cuja estabilização supõe o seu “isolamento temporal e espacial” (CORREIA; MATOS, 1999, p. 19). De acordo com Mill (2012, p. 185):

Os teletrabalhadores sempre correm riscos de isolamento no tempo e no espaço em relação aos outros trabalhadores tradicionais, o que exige dos trabalhadores virtuais maior autodisciplina para controle do tempo e do espaço de trabalho, bem como da intensidade com que realizam, e, claro, maior capacidade de estabelecer limites entre vida profissional, familiar, social e aquela relativa ao lazer.

Nessa perspectiva, o teletrabalho docente, por ser realizado a distância e de uma forma mais solitária, propiciaria o isolamento do trabalhador em relação aos seus colegas de trabalho e à sociedade.

É inquestionável, portanto, a importância de se chamar a atenção para essa realidade que contorna o trabalho docente. As constantes apresentadas (burocratização, intensificação, controle, feminização, isolamento/individualismo) não eximem os professores da sua responsabilidade na busca pela “qualificação de seu trabalho, pois isto seria um fator de maior desprofissionalização” (CUNHA, 1999, p. 142-143). Pelo contrário, são reflexões que sugerem uma análise da profissionalização.

As pesquisas desenvolvidas por Mill (2012, p. 45) indicam que a docência realizada na educação *online* ainda não está profissionalizada, porque ainda é uma “força de trabalho geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade”. Apesar de haver “na sociedade, uma aceitação tácita do magistério como profissão” (CUNHA, 1999, p. 132).

Daí a importância de se investir na formação docente como um aspecto imprescindível nas discussões referentes à profissionalização docente.

1.2.4 Quanto à formação do docente de língua espanhola para atuar na educação *online*

No decorrer deste trabalho, discutimos a evolução da EAD, o conceito de educação *online* e o trabalho do docente virtual diante desta modalidade de ensino, a figura do docente e o redimensionamento do tempo e espaço que orienta a sua prática, bem como a influência das TIC quanto à organização do trabalho docente.

Assim, retomamos a questão da formação como exercício essencial à profissão docente (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2009; CONTRERAS, 2002; HYPOLITO, 1999). Para

esses autores, a formação é uma das reivindicações dos docentes em suas lutas pela profissionalização.

Por um lado, raramente o crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância “vem acompanhada da formação específica de professores para docência no ciberespaço” (SILVA, 2003, p. 12). Por outro, há de se pensar na formação do docente em língua estrangeira com foco nos aspectos didáticos, histórico-culturais e literatura da língua (ARMENDÁRIZ, 2008).

Assim, o desafio maior está em apresentar uma proposta de formação que vá além do ensino e repetição de estruturas gramaticais do E/LE e que ao mesmo tempo prepare o professor para atuar na EAD. Por isso, centrarei minha discussão nos processos de formação inicial e continuada de professores para o ensino de língua espanhola em ambiente virtual.

Porém, é importante esclarecer a diferença entre a formação inicial e a formação continuada de professores de línguas. A primeira, também chamada de formação pré – serviço, refere-se à formação ofertada nos cursos de graduação em nível superior, a licenciatura, que, após concluída, possibilita o exercício profissional da docência (ABRAHÃO, 2004). Já a segunda é toda a formação realizada durante todo o percurso profissional do professor (ERES FERNÁNDEZ, 2008).

Para estudiosos como Freire (1996) e Zeichner (1993), ensinar é muito mais do que transferir conhecimento e sim, de criar possibilidades para a produção e a sua construção; formar é muito mais do que treinar o educando, por isso, a formação docente deve estar voltada para uma prática reflexiva.

Nessa mesma óptica, Imbernón (2011, p. 19) rejeita a visão de um ensino que se baseia na mera transmissão do conhecimento, propondo a sua construção. Assim, a formação assume o papel de transformação ao “criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”.

Essa necessidade de mudança frente às incertezas representa uma reação à racionalidade técnica²⁶. Sob essa perspectiva, a atividade docente consiste “na solução

²⁶ A racionalidade técnica refere-se a uma concepção epistemológica da prática, que privilegia a aplicação de teorias e técnicas científicas na solução instrumental dos problemas relacionados à atividade docente (SCHÖN, 1983).

instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Como crítica a racionalidade técnica, Schön (1983) propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2005, p. 19).

A proposta de Schön (1983) preocupa-se com a articulação dos conceitos de reflexão e ação e tem como componentes básicos: o conhecimento na ação; a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Assim, o conhecimento na ação refere-se ao conhecimento mobilizado pelos profissionais no momento em que executam a ação. Já a reflexão na ação diz respeito às reflexões do profissional em relação à sua prática, constituída pelo conhecimento prático. E o movimento de refletir sobre uma ação passada e projetá-la com novas práticas é designado pela reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com Almeida (2010, p. 73), a reflexão irá permear todo o processo formativo, porém ela só acontece quando:

[...] são criadas condições com a intenção de provocar a introspecção, o olhar para as próprias representações, sentidos e valores que o professor atribui à sua experiência e à experiência do outro, em busca de compreender criticamente essa ação e propor transformações para a realização de novas ações mais apropriadas ao contexto de aprendizagem de seus alunos.

Portanto, a prática reflexiva há de ser de natureza crítica em relação à prática docente (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009). Em tal contexto, a formação atual, tanto inicial quanto continuada, precisa pensar o professor como um profissional crítico – reflexivo envolvido com sua própria formação e politicamente com os processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação e com a prática reflexiva embasada no pressuposto de que os professores aprendem da experiência por meio de uma reflexão sistematizada (ZEICHNER, 1993).

Freire (2009, p. 21) afirma que:

O exercício de uma postura questionadora, reflexiva e crítica esclarece o professor e o distancia de práticas repetitivas, intuitivas, voltadas para a transmissão de conteúdos, permitindo que continue indagando e não se acomode diante de dificuldades e situações problemáticas.

Por isso, espera-se que os profissionais estejam bem preparados e conscientes de que sua formação é permanente (IMBERNÓN, 2011; FREIRE, 1996), pois na “formação

permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

Lopes (2009), baseada nos estudos de Kemmis (1987) esclarece que a reflexão implica um processo de autoavaliação, que situa o sujeito como parte integrante da ação. Assim, a reflexão crítica implica uma visão da prática como práxis, ou seja, “uma ação informada e comprometida que leva em conta tanto pensamento quanto ação” (LOPES, 2009, p. 167). Logo, os olhares dos sujeitos, participantes do processo educacional, precisam direcionar-se não apenas às teorias, mas também aos aspectos sociais e históricos.

Nessa perspectiva, segundo Veiga (2006, p. 86), a formação inicial precisa fornecer ao futuro professor “uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional”, ao passo que a formação continuada precisa centrar-se “nas necessidades e situações vividas pelos docentes”. Afinal, a formação não se conclui, ela é permanente.

Enfim, é importante que o professor invista em sua formação continuada. Nessa perspectiva, Barreto (2003, p. 110) faz um alerta à valorização técnica com que se tem dado à utilização da EAD como estratégia de programas de formação docente com foco no “treinamento para o uso adequado” das TIC, uma vez que a sua incorporação tem sido o “elemento central de qualquer política educacional atenta às transformações engendradas pela chamada revolução científico-tecnológica e às necessidades da economia” (BARRETO, 2004, p. 1188).

Nesse contexto, a educação estaria estruturada de acordo com as necessidades de consumo, revestindo as TIC em um discurso que as legitima como sendo capazes de resolver todos os problemas da educação. Sobre isso, Belloni (2001, p. 24) complementa que:

[...] é importante lembrar que este “deslumbramento” frente as incríveis potencialidades das TIC está longe de ser uma ilusão ou um exagero “apocalíptico”, mas, ao contrário, constitui um discurso ideológico bem coerente com os interesses da indústria do setor.

Com base no exposto, não podemos negar a presença cada vez maior das TIC nos processos de ensino – aprendizagem de línguas estrangeiras e nos discursos sobre as políticas de formação docente (BARRETO, 2004). Nesse sentido, precisamos pensar criticamente como podemos tirar melhor proveito dessas ferramentas, aceitando-as ou rejeitando-as em nossas práticas docentes (KENSKI, 1997).

No caso específico do docente de língua espanhola, de acordo com Eres Fernández (2008), há cerca de vinte anos, os cursos de licenciatura formavam professores de língua espanhola com a habilitação para lecionarem em escolas de ensino fundamental e médio. Com as discussões já realizadas em torno do avanço pela procura do espanhol, como a sanção da Lei n.º 11.161/2005, a criação do Mercosul, entre outros, a procura por espaços destinados ao ensino de E/LE aumentou gradativamente e o destino dos professores, que antes era basicamente o ensino em escolas regulares, passou a agregar também os institutos de línguas, aulas em empresas e particulares, além dos cursos de idiomas *online*.

Se antes os cursos de licenciatura deveriam ocupar-se apenas com a formação para a atuação no ensino fundamental e médio, passaram a ter que atender, também, a outros propósitos, como “a preparação de professores para lecionarem em cursos livres, em empresas, em aulas individuais, em grupos com fins específicos, nos Centros de Línguas mantidos pelas redes públicas e nos cursos preparatórios para o vestibular” (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 277).

Dessa forma, Eres Fernández (2008, p. 280) afirma que a formação inicial precisa ser cuidadosamente pensada e planejada, de maneira que o futuro professor “conclua seu curso com uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda das principais questões relativas ao idioma e ao seu ensino” e que busque dar continuidade aos seus estudos, atento às mudanças do mercado educacional. Para isso, só há uma saída: “o estudo constante, a realização de pesquisas e o aperfeiçoamento (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 280).

Assim, a inserção das TIC no contexto escolar requer que o professor de língua estrangeira, que atua na modalidade a distância, além de ter a consciência crítico-reflexiva e de ter o domínio sobre a língua que irá ensinar, saiba ler e escrever digitalmente, ou seja, que vá além da codificação e decodificação dos símbolos (LOPES, 2009).

Além disso, a relação professor e tecnologia sugere comprometimento e engajamento no âmbito não só educacional, mas social, político e econômico; requer, portanto, posicionamento e participação. Esta é uma proposta de responsabilidade, de construção colaborativa, de partilha de experiências, de mudança de práticas (LOPES, 2009, p. 168).

Dessa forma, a formação de professores para atuar na educação *online* precisa ter como base a alfabetização tecnológica. De acordo com Sampaio & Leite (1999), a alfabetização tecnológica deve fazer parte da realidade do professor, uma vez que contribui para a sua preparação no que se refere à inserção das tecnologias em sua prática docente.

Porém, não podemos compreender esse conceito apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos. A alfabetização tecnológica precisa abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica. Isso implica em conhecer os recursos disponíveis e entender em que eles servirão para se atingir os objetivos propostos (SAMPAIO; LEITE, 1999).

Assim, há de se chamar a atenção para o fato de que os programas de formação continuada precisam contribuir para que o professor seja capaz de “redimensionar sua prática docente tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos” para garantir a aprendizagem (SILVA, 2003, p. 12).

Sob essa óptica, a partir da formação docente, caberá ao professor relacionar a habilidade técnica ao domínio da tecnologia, sobretudo, articular esse domínio “com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas das TIC” (SILVA, 2006, p. 10).

E para que a prática venha ao encontro dos objetivos educacionais propostos, “seria adequado, além de conhecer o recurso tecnológico com o qual se pretende trabalhar, considerar as concepções, experiências e visões críticas dos professores, alunos e demais agentes envolvidos no processo educacional” (LOPES, 2009, p. 169).

Ademais, ao que se refere aos professores de línguas estrangeiras, há correntes que seguem os princípios da formação docente desde a perspectiva do letramento. Furtado (2011), a partir dos estudos de Barton (1994), destaca que há um crescente interesse pelos estudos sobre o letramento. Assim, antes de constituir-se como um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento refere-se a uma prática cultural e sócio-histórica estabelecida.

No que concerne à classificação dos letramentos, considera-se que são muitas as tentativas de sistematização (FURTADO, 2011). Soares (2002, p. 156) enfatiza que há diversas modalidades de letramentos, ou seja, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita”²⁷.

Dessa forma, o letramento digital configura-se como mais um tipo de letramento e não apenas como um paradigma imposto à sociedade a partir da inserção das TIC (FURTADO, 2011). Assim, Xavier (2007, p. 2) aponta que falar em letramento digital implica assumir “mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-

²⁷ Dentre as distintas formas de letramento, irei considerar para esta discussão os letramentos: digital e crítico.

verbais, como imagens, desenhos, gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital”.

Partindo dessa reflexão, Soares (2002, p.151) define letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Já Weber, Santos e Cruz (2014, p. 60 – 61) afirmam que:

Alfabetização e letramento digital não se constituem como processos distintos ou conceitos que se relacionam hierarquicamente entre si [...] O letramento digital é um elemento do contexto de uma alfabetização múltipla e consiste em favorecer aprendizagens sobre a tecnologia digital e as linguagens multimídia, para que a educação possa contemplar sua finalidade como ferramenta de transformação social.

De acordo com as estudiosas, a indissolubilidade entre letramento digital e o processo de alfabetização justifica-se pelo fato de que o conceito de alfabetização favorece o “desenvolvimento de múltiplas habilidades, enfatizando a produção de sentido em diferentes suportes e tendo em vista a interatividade e a postura ativa dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (WEBER; SANTOS; CRUZ, 2014, p. 67).

Em contrapartida, Soares (2003, p. 91) faz distinção entre os conceitos de alfabetização tecnológica e letramento digital, considerando que aquele se refere ao “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”, enquanto que este diz respeito à apropriação desse conjunto de técnicas, por meio das práticas sociais de leitura e escrita, possibilitadas pelo uso do computador e da internet.

Assim, espera-se que o letramento digital seja compreendido para além do uso meramente instrumental, sendo o professor constituinte como parte inerente e necessária a todo o processo de ensino – aprendizagem, a partir da perspectiva cultural e social (FREITAS, 2010b).

Quanto à prática do ensino de línguas estrangeiras por meio das TIC, Monte Mór (2012) sugere que é possível fundamentar-se em um ensino de línguas para o uso em contextos sociais, de maneira crítica e reflexiva, dando ênfase a proposta de letramento crítico. Monte Mór (2012, p.47 – 48) sintetiza que “as teorias dos letramentos defendem uma

perspectiva de ensino de línguas que leve em conta a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local”.

Independentemente das discussões em relação à alfabetização tecnológica ou ao letramento digital e/ou crítico, é essencial que a formação docente desenvolva reflexões a partir da prática. Tavares (2001), ao retomar as ideias de Lynch e Corry (1998), aponta a prática como a melhor maneira para se aprender a usar as tecnologias, pois a partir de situações reais é que o professor irá desenvolver as habilidades necessárias para atuar no contexto da EAD.

No caso específico da formação do docente para atuar na educação *online*, principalmente ao que se refere ao ensino de línguas, Mayrink & Gargiulo (2013) destacam a importância da formação docente *para e em* contexto virtual, com foco na criação de espaços para o uso efetivo das TIC.

Nessa perspectiva, o “aprender fazendo”, mencionado por Tavares (2001) e Mayrink & Gardiulo (2013), precisa ser um dos princípios fundamentais nos processos de formação dos docentes virtuais, desde que a prática, além de assumir um papel importante na inclusão digital do professor, venha acompanhada por uma postura crítico – reflexiva.

Enfim, tendo como base o conceito da alfabetização tecnológica, segundo Sampaio & Leite (1999), é necessário que a formação docente contribua para que o professor tenha o domínio crítico na utilização pedagógica das TIC, não se restringindo apenas às discussões referentes ao domínio das habilidades técnicas.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, faz-se necessário destacar os estudos realizados no contexto da pesquisa educacional. O contato com os teóricos que fundamentam a Pesquisa Educacional me levou a compreender a base onde me apoio sobre o fenômeno investigado e a construir o significado de se fazer pesquisa em educação.

Dentre alguns conceitos, pode-se definir pesquisa em educação como o “processo de construção / reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis” (FRANCO, 2003, p. 189), capaz de produzir algo novo a respeito do fenômeno (LUNA, 1988). Dessa forma, para se realizar pesquisa é “preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 1).

Por meio do confronto entre a teoria e os dados empíricos, torna-se possível construir relações e reconstruir conhecimentos que proporcionarão respostas aos problemas propostos. Assim, fazer pesquisa em educação implica “estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades (FRANCO, 2003, p. 190).

Dessa forma, a metodologia constitui um papel fundamental na organização do processo investigativo, ao orientar e direcionar o pesquisador em suas escolhas e deve ser concebida como “um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial” (FRANCO, 2003, p. 193).

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao compreender a metodologia como “cientificizadora das relações que se estabelecem entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão se erigindo do diálogo do pesquisador com o mundo” (FRANCO, 2003, p. 192) e que “nenhuma metodologia pode

dispensar procedimentos” (LUNA, 1988, p. 72), proponho apresentar o conjunto de passos que geraram as informações necessárias para essa pesquisa.

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa, embora apresente dados quantitativos. Bogdan & Biklen (1994, p. 47 – 51) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; tem caráter descritivo; há um interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos; a análise dos dados ocorre de maneira indutiva e há uma preocupação do investigador em retratar as perspectivas dos participantes.

Do ponto de vista dos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como descritiva/explicativa, pois além de pretender identificar a existência de relações entre as variáveis, busca ao mesmo tempo aprofundar o conhecimento sobre a realidade a ser pesquisada, com a finalidade de explicar a razão e o porquê dos fenômenos (GIL, 2010).

Devido à complexidade das questões que foram investigadas e à atualidade do tema, considero que a opção por essas abordagens me auxiliaram na reflexão sobre os meus questionamentos. Como a pesquisa envolve seres humanos, é importante destacar foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme descrevo detalhadamente a seguir.

2.1.1 Objetivos e problemas da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são professores e alunos de um curso de espanhol *online*, de uma instituição privada que oferece cursos totalmente a distância. Para a coleta de dados foram utilizados como procedimentos e instrumentos a observação *online* do ambiente virtual onde o curso de espanhol é oferecido, o questionário *online* e a entrevista *online* e presencial, todos devidamente descritos e organizados em diários de campo.

Portanto, nesta seção, é importante que o pesquisador exponha, de forma clara e precisa, qual a sua pergunta de pesquisa, ou seja, apresente o problema de sua pesquisa, com “uma questão relevante que nos intriga e sobre a qual as informações disponíveis são insuficientes” (ALVEZ-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 150).

As minhas perguntas delimitadoras são: Como se dá o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online*? Como o profissional que atua em um curso de espanhol *online* é concebido e quais os papéis que ele assume? Existem processos de formação continuada específicos para esse contexto? Como as inter-relações se estabelecem e em que medida se relacionam com o trabalho docente?

Dessa forma, apresento os objetivos desse trabalho:

Objetivo Geral: Analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*. Objetivos Específicos: 1. Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas *online*; 2. Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*; 3. Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.

2.1.2 Estudo de cunho empírico

O estudo de cunho empírico visou realizar uma investigação sobre qual ambiente virtual de aprendizagem oferecia o ensino de língua espanhola na modalidade a distância e qual tinha uma sede própria em Campo Grande/MS, com um espaço físico onde pudesse ser realizada uma conversa inicial, presencial. Assim, chegou-se a delimitação de uma instituição, que oferece diversos cursos, nas diversas áreas de conhecimento e, principalmente, cursos de idiomas totalmente *online*.

Após essa delimitação foi realizado um primeiro contato, por e-mail, com o gerente do Departamento de Produção e Desenvolvimento²⁸ do curso para apresentar a proposta da realização do projeto de pesquisa, para que eu pudesse investigar o trabalho do docente de língua espanhola, seus processos de formação, suas concepções e a dos alunos acerca do trabalho docente, bem como a obtenção de autorização para a realização do estudo.

Essa conversa preliminar foi fundamental para a finalização do projeto, uma vez que obtive incentivo para seguir com minha pesquisa e total apoio por parte da gerência do curso. Imediatamente minha proposta foi aceita e outros contatos seguintes, também por e-mail, foram realizados até a assinatura do Termo de Anuência de Coleta de Dados.

Outro passo importantíssimo para qualquer pesquisa que envolva seres humanos é a autorização do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), dentro da Plataforma Brasil²⁹. Importante ressaltar que a obtenção de dados só pode iniciar após a aprovação por esse comitê e a emissão do Parecer Consubstanciado do CEP.

A pesquisa foi devidamente aprovada e logo se iniciou a coleta de dados. Esse é o momento que “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma

²⁸ No caso específico da instituição investigada, o Gerente de Produção e Desenvolvimento é o responsável por acompanhar as equipes de Audiovisual, Tutoria, Secretaria, Revisão e Designer.

²⁹ Informações no site: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>.

pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade” (MINAYO, 2007, p. 61).

2.2 O LOCAL DA PESQUISA

A instituição investigada tem caráter privado e sua sede localiza-se na cidade de Campo Grande/MS, possuindo uma estrutura física com cerca de 3.000 m², distribuídos em quatro andares, incluindo o subsolo. São quinze departamentos, quatro estúdios de TV, um auditório para 50 pessoas, uma sala de vivência e lazer com mesas de jogos (sinuca, pebolim, tênis de mesa, jogo de botão, xadrez e dama), videogame, piscina e uma Sala Zen para descanso com cadeiras de massagem.

Atuando desde 2001, a instituição já ganhou mais de trinta prêmios e reconhecimentos relacionados à educação a distância. Atualmente, o portal é formado por mais de 20 sites associados e está presente em mais de 65 países. Além disso, oferece um portfólio de produtos capaz de atender à demanda por conhecimento nas diversas etapas da vida profissional de seus alunos. Isso inclui cursos *online* de pós-graduação a distância em parceria com uma universidade privada, de idiomas *online* (inglês e espanhol) e preparatórios para concursos públicos.

São 1.032 cursos *online* oferecidos em trinta áreas do conhecimento, com cargas horárias que variam de 1h a 960h, conforme o projeto pedagógico proposto. Minha pesquisa tem como foco principal o curso de espanhol *online*, classificado como curso livre, que após a LDB n.º 9.394/96, passou a integrar a Educação Profissional de Nível Básico.

O curso livre é caracterizado pela modalidade de educação não formal, de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho e não há exigência de escolaridade anterior. O certificado tem validade para fins curriculares e em provas de títulos, como certificado de atualização/aperfeiçoamento, respeitando a carga-horária descrita.

De acordo com Freitas (2010a, p. 75), a consolidação dos cursos livres como “instituições” ocorreu no final do século XIX, com a expansão do capitalismo. No Brasil, o estabelecimento da oferta de língua espanhola se deu a partir da década de 1950. Já o ensino livre de espanhol com fins comerciais ocorreu na década de 1990, em uma perspectiva da língua como um bem de consumo e não apenas como um bem cultural.

Em 2010, a instituição pesquisada incorporou a Englishvox, primeira escola *online* brasileira a ensinar idiomas exclusivamente via internet. Assim, passou a oferecer

curso de inglês e espanhol *online*, doravante chamada pelo pseudônimo “Centro de Idiomas”. Conforme apresentado no site da instituição, o Centro de Idiomas tem como proposta pedagógica “tornar a língua estrangeira acessível a todos, com aulas dinâmicas e empolgantes que facilitarão o aprendizado”.

2.3 DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados foram: observação *online*, questionário *online*, entrevista *online* com o(s) aluno(s) e entrevista presencial com o(s) professor(es), além dos diários de campo, conforme as etapas a seguir:

- 1^a) Pilotos – questionário *online* e entrevista professor (abril/2013);
- 2^a) Observação *online* do ambiente virtual de aprendizagem (maio e junho/2013);
- 3^a) Questionário *online* (junho/2013);
- 4^a) Entrevistas (agosto a novembro/2013);
- 5^a) Registro nos diários de campo (abril a novembro/2013).

Durante todo o processo de coleta de dados, o veículo de comunicação mais utilizado foi o e-mail. A maior parte da comunicação entre a pesquisadora com a gerência, com as professoras e com os alunos ocorreu pelo correio eletrônico. Os únicos contatos presenciais foram: - primeiro contato com a gerência para apresentar a proposta de realização da pesquisa e contato com os professores do curso de Inglês e Espanhol; - a assinatura do Termo de Anuência para coleta de dados; - realização do piloto da entrevista com o professor de Língua Inglesa e – realização das entrevistas com as professoras de língua espanhola, totalizando sete encontros presenciais.

O contato por e-mail foi essencial para que dúvidas fossem esclarecidas e encontros fossem agendados, ou seja, para que a relação se estreitasse a cada dia mais. Ao ter acesso ao curso de espanhol *online*, recebi vários e-mails enviados pela instituição com o objetivo de informar sobre as datas e horários das videoconferências, lembretes para o acesso as aulas ao vivo de conversação *online* e sobre o prazo final de envio das atividades complementares; bem como, informativos sobre novos cursos. Esse procedimento é comum, visto que o acesso que eu passaria a ter ao AVA seria como aluna.

Outro veículo fundamental, também utilizado tanto para o contato com a gerência do curso de idiomas quanto para a realização das entrevistas *online*, foi o *Skype*. O *Skype* é um software que permite a comunicação por meio de chamadas com vídeos e/ou chamadas de voz

e envio de mensagens por meio do chat. Todos os detalhes sobre a utilização dessa ferramenta serão descritas mais adiante.

2.3.1 Pilotos – questionário *online* e entrevista/professor

Vale ressaltar que tanto o piloto do questionário *online* quanto da entrevista/professor foram convidados sujeitos, alunos e professor do curso de inglês *online*, por entender que a dinâmica dos cursos são semelhantes e para não repetir a pesquisa com os mesmos sujeitos já participantes do piloto.

2.3.1.1 Piloto do questionário online

Para o piloto do questionário *online* foi utilizada a ferramenta *SurveyMonkey*. Segundo o próprio site, é uma das ferramentas de questionário *online* gratuitas mais populares do mundo, de fácil acesso e muito utilizada pela instituição pesquisada para realizar enquetes e pesquisas de mercado, além de enviar *feedback* aos clientes.

Como, inicialmente, eu não poderia ter acesso aos e-mails dos alunos, por questões de sigilo dos dados, e como o número de questões elaborado para o questionário *online* excedia a conta gratuita do *SurveyMonkey*, que deveria ter no máximo dez perguntas, o roteiro com as perguntas do questionário *online* foi enviado ao gerente até então, responsável pelo curso de idiomas. Assim, um técnico designado por ele lançou as questões na ferramenta, para que posteriormente o gerente enviasse o *link* para os alunos do curso de inglês pelo e-mail da instituição.

Assim, ao ter acesso ao *link* com a pesquisa verifiquei que algumas questões estavam com problemas na sua formatação. Mas, como o processo envolvia outras pessoas para realizar esses ajustes e isso poderia atrasar o envio, decidi que seria prudente enviá-lo da maneira como estava e aguardar o retorno, até porque isso não iria interferir na minha análise dos dados.

Entretanto, no dia definido para iniciar o piloto, recebi uma autorização da gerência para que eu enviasse o *link* contendo o questionário *online* aos alunos pelo meu e-mail pessoal. Após receber a lista com todos os e-mails dos alunos ativos no curso de inglês *online*, enviei o questionário *online* a 796 alunos. O *link* desse questionário ficou disponível para o recebimento das respostas durante dez dias. Ao final desse período, foi gerado um

arquivo com todas as respostas, às quais eu não tive acesso imediatamente³⁰. Esse relatório foi disponibilizado pelo gerente da instituição, em formato pdf, após a minha solicitação.

Dos 796 alunos, apenas 22 retornaram. A realização desse piloto foi fundamental para que eu pudesse fazer as alterações necessárias no meu instrumento de coleta de dados. A partir dos dados e das sugestões e críticas, houve uma redefinição na estrutura geral do questionário *online*. Algumas questões que estavam no roteiro da entrevista *online* foram reformuladas e trazidas para o questionário *online*, pois percebi que essas questões estavam soltas dentro da entrevista e que ficariam melhores se discutidas a partir do questionário.

O que me ajudou também foi perceber que os meus objetivos estavam bem definidos, mas os meus instrumentos estavam em desacordo com eles, uma vez que o objetivo de realizar a entrevista *online* seria discutir o papel do profissional que atua na modalidade a distância e não mais discutir sobre aspectos relacionados ao perfil do aluno, aspectos estes que precisariam ser melhor estruturados no questionário.

Outro aspecto que precisava ser definido, após o piloto, foi quanto à ferramenta que iria utilizar para a elaboração do questionário *online* na coleta de dados, na fase definitiva. Como dito anteriormente, para o piloto, foi utilizada a ferramenta *SurveyMonkey*, porém essa ferramenta apresentou algumas limitações: 1) o perfil gratuito permitia a inserção de apenas dez questões; 2) Como o meu questionário tinha mais de dez questões, só seria possível realizá-lo em duas situações: a partir da minha inscrição no pacote pago (assinatura com pagamentos mensais durante um ano) ou se inserido por um membro da instituição pesquisada, designado pelo gerente e 3) Os relatórios gerados não permitiam a visualização individual das respostas, sendo um dos principais aspectos que me levaram a escolha de outra ferramenta para a realização do questionário *online*.

A partir dessas constatações, foram necessárias mudanças em relação: 1) à formatação das questões; 2) à reformulação de alguns enunciados das questões; 3) à escolha da ferramenta que seria utilizada – *SurveyMonkey* ou *Googledocs* e 4) aos aspectos que seriam discutidos no questionário, sendo o foco o perfil do aluno e deixar a discussão sobre o papel do profissional apenas para a entrevista *online*.

2.3.1.2 Piloto da entrevista presencial com o professor

³⁰ Somente o técnico da instituição tinha acesso ao cadastro da instituição no site *SurveyMonkey* e aos relatórios gerados.

Como dito anteriormente, tanto os pilotos do questionário *online* quanto da entrevista presencial foram realizados com os alunos e com um professor do curso de inglês. Para a escolha do professor que iria participar do piloto da entrevista foi considerada a escala de trabalho, ou seja, o professor que estava disponível no período marcado (vespertino) para a entrevista e que tivesse interesse em contribuir com a pesquisa.

O piloto da entrevista foi realizado na instituição e foi de extrema importância tanto para o meu preparo como entrevistadora quanto para avaliar alguns pontos que deveriam ser melhorados:

1) Com relação ao áudio – a gravação ficou muito baixa, o gravador longe do entrevistando e o ambiente apresentava muitos ruídos, como barulho de carros e buzinas, o que impossibilitou, em alguns momentos, o entendimento do que estávamos discutindo. Esses problemas foram detectados durante a transcrição da entrevista;

2) Com relação às questões – algumas questões apresentaram respostas muito objetivas e faltou aprofundar mais em relação ao planejamento e a questão da formação docente e

3) Quanto à postura do entrevistador – houve muitas interferências por minha parte durante a fala do entrevistando e isso poderia, de certa maneira, induzi-lo às respostas.

Nesse sentido, Bogdan & Biklen (1994) discutem sobre esses aspectos apresentados e que precisam ser evitados durante a entrevista. Por isso, é importante que o pesquisador, ao realizar a entrevista com seus sujeitos tenha alguns cuidados em relação à escolha do ambiente; ao lugar que o gravador deve ocupar; à elaboração de questões que permitam uma descrição mais minuciosa e à postura do entrevistador que permita aos “sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

2.3.1.3 Teste da ferramenta para a entrevista online do aluno

Quanto à entrevista *online* do aluno não foi feito um piloto que pudesse verificar as questões que seriam discutidas, até porque, após o piloto do questionário *online*, houve uma grande mudança em relação ao que seria discutido. O que busquei nesse momento foi testar as ferramentas disponíveis para gravar o áudio durante uma chamada de vídeo, que seria realizada pelo *Skype*.

No piloto do questionário *online*, uma das questões era “Você costuma se comunicar via: () SKYPE () MSN”. Essa questão era fundamental, pois um dos critérios para a escolha do participante para a entrevista *online* seria quanto à ferramenta de comunicação que ele mais utilizava. Porém, durante a realização desse piloto, a *Microsoft* anunciou que o MSN deixaria de funcionar e os usuários brasileiros deste programa deveriam fazer a migração para o *Skype*. Por isso, a escolha desta ferramenta para a entrevista *online*.

Dentre as opções para a gravação do áudio, havia o *VodBurner*, um software que grava automaticamente todas as chamadas de vídeo realizadas pelo *Skype*. Embora o download seja gratuito, ele funciona apenas por 14 dias e após esse período é necessário pagar pelo programa. Outra alternativa seria o *Pamela Recorder*, mas a sua versão gratuita gravava somente 5 minutos de vídeo. E a terceira opção, seria o software *MP3 Audio Recorder Free*, porém o programa só ficaria disponível para uso durante um período de 30 dias.

Após várias pesquisas, encontrei o programa *MP3 Skype Recorder*, um software gratuito, que grava o áudio das chamadas de vídeo, em formato mp3. Assim, aproveitei uma conversa realizada com o gerente, pelo *Skype*, onde discutíamos sobre o envio das parciais do questionário *online*, para testar a ferramenta.

A respeito dos pilotos da entrevista e do questionário *online*, houve uma mudança nos meus instrumentos para a coleta de dados, o que me levou a refletir e avaliar o que foi realizado e o que precisava ser melhorado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essas reflexões podem ajudar o pesquisador a pensar sobre os problemas metodológicos encontrados e a tomar as decisões mais acertadas acerca deles.

Muitas vezes, o pesquisador começa sua pesquisa com alguns pré-conceitos definidos sobre os sujeitos e o ambiente que irá investigar. Essas idas e vindas provocam “rupturas conducentes a novos meios de pensar e revelações acerca das asserções”, que nos levam a perceber que o que pensávamos inicialmente não se verifica quando nos confrontamos com o mundo empírico que estamos estudando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 166).

2.3.2 Observação *online* do ambiente virtual de aprendizagem

A observação *online* foi realizada nos meses de maio a junho de 2013 e consistiu na observação dos dados disponíveis no ambiente virtual onde o curso de espanhol *online* é oferecido, com vistas a analisar as interfaces, como as aulas de conversação ao vivo e as videoconferências para a coleta de informações que contribuíssem para atender ao objetivo

específico (3), ou seja, entender como as inter-relações são estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem e em que medida elas se relacionavam com o trabalho do docente de língua espanhola.

Conforme planejado, a observação *online* ocorreu por um período de dois meses, por entender que os dados obtidos durante essa etapa contemplaram o objetivo proposto e que a minha imersão dentro do ambiente virtual como pesquisadora foi intensa.

A opção por realizar um papel de “observador como participante” foi devido ao fato de ser um papel “em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Importante destacar que meu acesso era feito por meio de um *login* de aluno, que me foi enviado pela gerência. Assim, pude acessar todo o curso, nesse período, e realizar a observação *online*. Durante o acesso às aulas ao vivo de conversação *online*, era feita uma breve apresentação sobre a minha pesquisa e se os alunos presentes virtualmente autorizavam a minha participação, como observador - ouvinte, naquela aula.

À medida que os dias foram passando, percebi que o meu estranhamento inicial em relação ao ambiente foi sendo substituído por um sentimento de segurança. O medo dos primeiros acessos, de não saber como lidar com todas as informações e de onde ir já não existiam mais, pelo contrário, fui desenvolvendo uma relação de confiança conforme os dias passavam.

Dessa forma, a observação *online* se concentrou em três aspectos:

- 1) Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- 2) Videoconferências;
- 3) Aulas ao vivo de conversação *online* (AACOs);

Essa divisão foi de suma importância para compreender os papéis que o docente de língua espanhola exerce dentro do ambiente virtual onde o curso está disponível, além das inter-relações que são estabelecidas entre os participantes. Assim, no AVA encontramos a figura do tutor; nas videoconferências, do professor e do mediador e nas aulas ao vivo de conversação *online*, do professor. Esses termos serão amplamente discutidos na análise, pois constitui um dos objetivos³¹ da minha pesquisa.

³¹ Objetivo específico (2) Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*.

2.3.2.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Em meu primeiro acesso ao AVA³², busquei informações sobre a instituição, como o histórico e os cursos oferecidos. Assim, recebi um e-mail da instituição com informações quanto aos passos para acessar a Sala de Aula Virtual e de como proceder em caso de dúvidas.

Dessa forma, foram 11 acessos ao AVA do curso de espanhol *online* que me possibilitaram conhecer melhor sobre a estrutura geral do site e sobre o funcionamento do curso e, principalmente, familiarizar-me com as ferramentas.

Quanto ao curso de idioma, a instituição investigada oferece apenas o inglês e o espanhol. Na área de idiomas *online* são oferecidos 17 tipos de cursos, que variam de acordo com a carga horária e com o valor a ser pago. Destes, apenas quatro são específicos de espanhol, conforme a tabela:

Tabela 1 – Dados sobre os cursos de espanhol *online* disponíveis

CURSO	CARGA HORÁRIA	VALOR	ACESSO
Espanhol (com aulas ao vivo de conversação <i>online</i>)	160h	109,90 mensais	30 dias
Espanhol (parceira com empresas)	160h	109,90 mensais	30 dias
Espanhol (sem aulas ao vivo de conversação <i>online</i>)	100h	69,90 mensais	30 dias
Espanhol para principiantes	160h	329,70	3 meses

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2013).

A diferença entre os cursos de espanhol consiste na contratação ou não das aulas ao vivo de conversação *online*. Os quatro cursos estão divididos em cinco níveis: Básico 1, Básico 2, Básico 3, Intermediário 1 e Intermediário 2. Cada nível apresenta quatro unidades, com quatro lições cada e as aulas são assíncronas. Os alunos acessam as aulas, com conteúdos *online* e exercícios de fixação e ao final de cada lição, realizam uma avaliação.

³² O curso livre de idiomas *online*, da instituição pesquisada, utiliza a plataforma *e-learning* (própria para a oferta dos cursos).

O meu objeto de pesquisa foi o curso de Espanhol (com aulas ao vivo de conversação *online*)³³. O curso utiliza-se de diversas ferramentas, pois além de aulas *online* e videoconferências, que acontecem sincronicamente com os professores, o aluno tem acesso aos conteúdos interativos, Biblioteca de Conteúdos, Laboratório de Áudio, Tradutor e Dicionário *Online*.

Ao acessar o curso, o aluno se depara com várias interfaces disponíveis, as quais apresento individualmente a seguir:



Figura 3: Disposição das interfaces do curso de espanhol *online*
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2013)

Na interface “Aprendizagem”, temos:

- **Conteúdo** – é o ambiente que dá acesso aos conteúdos *online*. Ao acessar a interface “Conteúdo”, o aluno estuda os conteúdos e conforme vai avançando, surgem às atividades de escrita e audição. São várias atividades que o aluno precisa preencher para finalizar a unidade;

- **Material** – é um material complementar ao conteúdo disponível no AVA, em formato pdf, que o aluno pode baixar e gravar no seu computador. Consiste em outras atividades que reforçam o que está sendo estudado, com foco na escrita.

³³ Segundo dados coletados no site da instituição pesquisada, o curso é legalizado, conforme artigos 205 e 206 da Constituição Federal; Lei nº 9.394/1996; Decreto Presidencial nº 5.154/2004 e normas da Resolução CNE nº 04/1999 - MEC.

Na interface “Pesquisa”, temos:

- **Glossário** – dicionário com vários termos que podem ser visualizados, organizados em ordem alfabética, com tradução do espanhol para o português;
- **Bibliografia** – são sugestões de leitura de literatura hispanoamericana;
- **Pesquisa externa** – permite realizar uma busca pelos sites: Google, Capes e Scielo;
- **Midioteca** – são vários vídeos que exploram o AVA;
- **Biblioteca (idiomas)** – apresenta um resumo das aulas, que permite ao aluno ouvir novamente os vocabulários relacionados aos conteúdos. O aluno escolhe o nível e qual lição quer ouvir novamente;
- **Dicionário** – interligado ao dicionário *online* Michaelis;
- **Tradutor** – interligado ao tradutor do site Google.

Na interface “Interação”, temos:

- **Chat** – é o ambiente de sala de bate-papo *online* livre, que permite a interação com outros alunos que estejam fazendo o curso, porém é necessário marcar os horários para a conversa;
- **Videoconferência** – são palestras, com temas variados, que acontecem *online*, em data e horário agendados e que ficam disponíveis depois no ambiente virtual. Ao assistir a videoconferência ao vivo, ou seja, em tempo real, o aluno tem a opção de interagir pelo chat, enviando perguntas, as quais o professor esclarecerá no decorrer de sua fala;
- **Aulas Online** – são aulas ao vivo de conversação *online*, com horários e temas pré-estabelecidos, com foco na oralidade. O aluno participa virtualmente, podendo também interagir pelo chat³⁴;
- **Audiolab** – são expressões gramaticais em áudio.

Como podemos observar, o curso de espanhol está dividido em momentos síncronos, com a participação nas videoconferências³⁵, chats e aulas *online* e assíncronos, com o acesso às interfaces “Aprendizagem”, “Pesquisa”, “Avaliação” e “Apoio”.

Ao acessar a interface “Avaliação”, o aluno tem duas opções, conforme a figura:

³⁴ Dentro do AVA do curso de espanhol *online* podemos encontrar três tipos de chat. O chat próprio do AVA; o chat da interface Videoconferência e o chat da interface Aulas *online*, onde acontecem as aulas ao vivo de conversação *online*.

³⁵ Desde que o aluno acesse as videoconferências no momento de sua gravação, em tempo real.

AVALIAÇÃO

PROVA - A(s) prova(s) contém 10 questões de múltipla escolha, com tempo máximo de 60 minutos para ser respondida.
 "A prova é única e referente a todos os módulos do curso."

ATIVIDADE COMPLEMENTAR - A atividade complementar avaliativa (artigo e ou estudo de caso) deve ser enviada conforme data limite estipulada abaixo.
 Boa prova!

Avaliação	Data Limite	Hora Limite	Nota	Status
AC30 (AFM)	31/05/2013	Indefinida		<input type="button" value="Atividade"/>

* (AFM) - Atividade fora da média - Esta atividade/prova não participa do cálculo da média final.

Figura 4: Página de acesso à interface Avaliação
 Fonte: Site da instituição pesquisada (2013)

Como se vê, o aluno precisa realizar a “Prova”, com dez questões de múltipla escolha, com tempo máximo de sessenta minutos para ser respondida. Essa avaliação está disponível no ambiente e a correção é feita automaticamente pelo sistema. Ao final de cada lição, os alunos realizam essa avaliação, cujos erros e acertos serão contabilizados e irão compor a nota final. Ao final de cada nível, há uma avaliação geral, cuja pontuação também é contabilizada. A média mínima a ser atingida é de 7,0 e é pré-requisito para avançar ao nível seguinte. Para fins de certificação, o aluno precisa completar o curso até o último nível, ou seja, Intermediário 2.

Ainda na interface “Avaliação”, encontramos a “Atividade Complementar”. Ao contrário da “Prova”, essa atividade não é obrigatória e não será contabilizada na nota final do aluno. Ela é elaborada pelos professores do curso de espanhol *online* e consiste na leitura e análise de um artigo ou estudo de caso. Ao final, o aluno envia suas respostas referentes à atividade complementar, de acordo com os exercícios propostos e posteriormente receberá uma devolutiva dos professores.

E por último, a interface “Apoio” – Tutoria³⁶ – é utilizada pelo aluno apenas para esclarecer dúvidas relacionadas ao conteúdo do curso.

As ferramentas da interface “Interação” analisadas e observadas foram as “Videoconferências” e as “Aulas *online*”. Não analisei o “Chat” referente à interface “Interação”, porque conforme registro no Diário de campo – Observação *online*, após encerrar a observação do ambiente, “ainda estou sem entender como funciona esse chat”. Em uma de minhas tentativas de comunicação com um colega que estava *online*, não obtive retorno.

³⁶ Esse termo, tutoria, amplamente discutido no capítulo teórico, será retomado na análise dos dados.

2.3.2.2 Videoconferências

Durante a observação *online*, assisti a três gravações de videoconferências, ou seja, na data e horário definidos, acessei a interface “Interação”, cliquei em “Videoconferência” e lá estava disponível o ícone para acessar a palestra e acompanhar a sua gravação em tempo real:



Figura 5: Link para acessar as videoconferências ao vivo
 Fonte: Site da instituição pesquisada (2013)

As videoconferências são palestras curtas, duram em média vinte minutos e discutem sobre temas variados. Sua gravação é feita em tempo real, em data e horários agendados. Posteriormente, ficam disponíveis no ambiente virtual, na interface “Interação” e os alunos podem acessá-las no momento que desejarem.

Todos os meses, duas videoconferências são gravadas e para a sua realização, os professores contam com um planejamento, onde elaboram um roteiro para potencializar os minutos que estarão no ar. Há um revezamento entre as gravações das duas videoconferências, ou seja, no mês em que o professor grava as vídeos, o outro fica responsável pela elaboração e correção das “Atividades complementares”.

A vantagem em assistir a uma videoconferência ao vivo³⁷ é que o aluno pode visualizar o professor, porém, o contrário não se aplica. A única maneira de saber quem está *online* é por meio do chat, utilizado para enviar e esclarecer eventuais dúvidas. Dessa forma, apenas o mediador³⁸ tem acesso aos alunos que estão participando, desde que estes façam

³⁷ Quando apresento o termo “videoconferência ao vivo”, estou me referindo à sua gravação realizada em tempo real, à qual os alunos assistem sincronicamente, acessando de casa, do serviço ou de outro local, porém não há contato presencial, apenas *online*.

³⁸ Este termo será discutido na apresentação no tópico 3.2.3.

intervenções pelo chat. Se não houver manifestação por parte dos alunos, não haverá interação.

Ao acessar a videoconferência, o aluno encontra a seguinte estrutura:

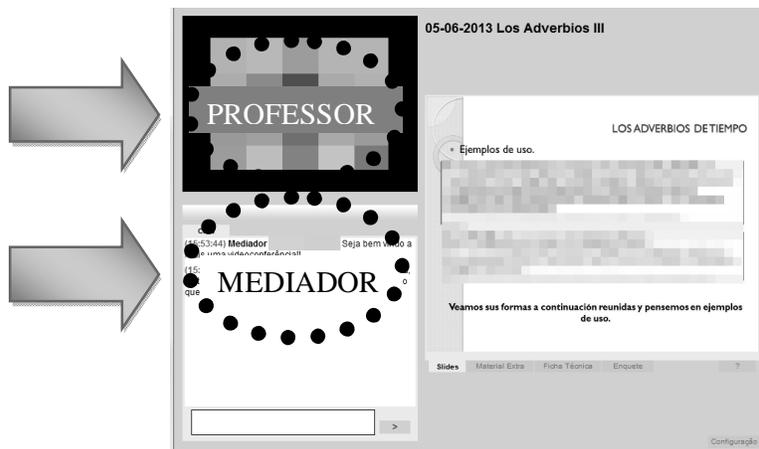


Figura 6: Página de acesso à videoconferência ao vivo
Fonte: Site da instituição pesquisada (2013)

Conforme se pode observar pela figura anterior, dentro dessa interface, aparece a imagem do professor³⁹ que apresenta os temas. Outro profissional envolvido na gravação das videoconferências é o mediador, responsável por acompanhar os acessos dos alunos às vídeos, a mediação entre professor e aluno por meio do chat, a transmissão das aulas, a dinâmica dos *slides* e outras questões relacionadas a aspectos técnicos.

Sobre as temáticas das videoconferências assistidas foram: Los adverbios III e Las voces hispánicas I e II. A videoconferência sobre “Los adverbios” teve como enfoque a gramática, a aplicação de regras e suas exceções. Foram utilizados exemplos contextualizados, sempre fazendo referência a algum assunto atual. Já em relação às videoconferências “Las voces hispánicas”, o enfoque foi com relação à oralidade, no que se refere à pronúncia.

2.3.2.3 Aulas ao vivo de conversação online

Uma etapa importante no curso de espanhol *online* é a participação nas aulas ao vivo de conversação *online*. Essas aulas são de extrema relevância para aqueles que buscam o aprofundamento na questão da oralidade e o desenvolvimento das quatro habilidades a serem

³⁹ Como forma de manter o anonimato do professor, optei apenas por indicar o local onde o aluno conseguirá visualizá-lo.

adquiridas na aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar na língua-alvo⁴⁰ (ALMEIDA FILHO, 2005).

Ao acessar o ambiente virtual, na interface “Interação”, o aluno clica em “Aulas Online” e irá aparecer uma janela com a data, os horários, os temas e o nível das aulas. Os horários estão disponíveis de segunda a sexta-feira, das 14h às 22h (horário de Brasília) e aos sábados, das 8h às 18h (horário de Brasília), incluso feriados.

Conforme figura abaixo, podemos visualizar como o ambiente das aulas ao vivo de conversação *online* está disposto:

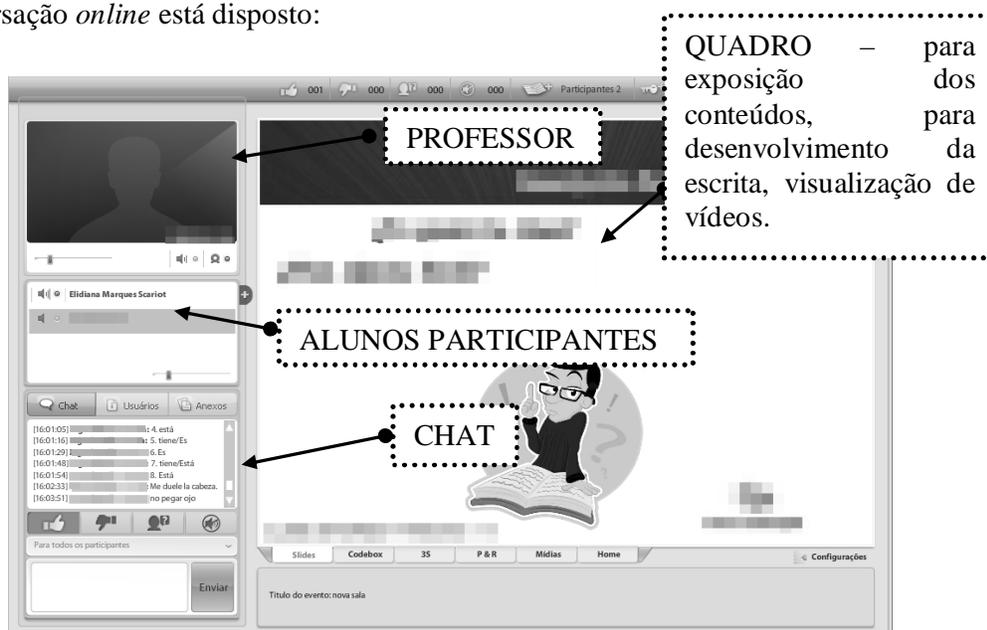


Figura 7: Página de acesso às aulas ao vivo de conversação *online*
Fonte: Site da instituição pesquisada (2013)

Foram 26 acessos meus às aulas ao vivo de conversação *online*, porém apenas oito aulas puderam ser observadas, porque nas demais não havia participantes. Essa foi uma questão que muito me incomodou durante toda a minha observação *online* e me levou a acrescentar uma pergunta no questionário *online*: “Ao se estudar uma língua estrangeira, o seu foco principal é: - saber os aspectos gramaticais; - saber ler e interpretar textos; - saber comunicar-se fluentemente; outro”⁴¹.

A primeira tentativa de acesso às aulas *online* foi um pouco frustrante, pois apresentei certa dificuldade, principalmente em entender o funcionamento do curso de

⁴⁰ Apesar da estrutura como essas aulas são disponibilizadas dentro do AVA do curso de espanhol *online* privilegiar o desenvolvimento da oralidade e da audição, os professores conseguem trabalhar com a habilidade da escrita, conforme o seu planejamento de aula, a partir da utilização do quadro e do chat.

⁴¹ Ao inserir essa questão, a intenção era entender, a partir das respostas obtidas, o porquê de poucos alunos participarem das aulas ao vivo de conversação *online*.

espanhol *online*, em como deveria proceder para entrar na sala de aula virtual e em compreender que o horário que estava posto era de Brasília e não o horário local, no caso de Mato Grosso do Sul.

Senti-me como uma verdadeira aluna em seu primeiro dia de aula, com sensações que variaram entre o estranhamento até a completa inserção no ambiente virtual. Passadas essas sensações, entrei na sala de aula virtual, na qual a professora e seu aluno estavam dando os cumprimentos iniciais. Finalmente, a vitória de ter conseguido acessar aquele ambiente, até então, desconhecido e estranho para mim. Logo que percebeu a minha chegada, a professora prontamente deu as boas-vindas e seguiu, conforme transcrição abaixo:

[...] sólo te voy a avisar que tenemos una compañera, ¿te has dado cuenta?, es Elidiana, y va estar con nosotros. Elidiana está aplicando una investigación que quiere observar la relación que tenemos los profesores en clase aquí en la plataforma virtual, con los alumnos, entonces yo le voy a dejar con la opción de participar se quiere ella, se para ti te parece bien, ¿hay algún problema? ¿Tranquilo? – Sí. - Vale, sólo he te pedido permiso para que esté Elidiana con nosotros observando la clase. ¿De acuerdo? (P1 - Observação *online*).

Essas seriam as orientações que se seguiriam nas demais aulas observadas. Feito isso, a aula seguiu naturalmente. Conforme relato no Diário de campo – Observação *online*: “Escuto sons ao fundo, pessoas conversando, carros passando”. Porém, nada parece abalar a aula. A professora segue questionando o aluno de acordo com o conteúdo proposto e ao passo que ele vai contestando as perguntas, ela faz as devidas correções da fala.

Outro recurso muito utilizado nas aulas ao vivo de conversação *online* é o chat, como forma de esclarecer expressões que estão sendo utilizadas pelos alunos durante o diálogo. Também, como uma maneira de não interrompê-los, a professora escreve as expressões que precisam ser corrigidas no chat e ao final da aula, retoma essas expressões. Explica sobre cada uma delas e encerra a discussão.

Conforme vai passando os *slides*, a professora pede para que o aluno faça a leitura e ao final o questiona sobre a temática que estão estudando. E também aproveita o momento da conversa para perguntar sobre questões gramaticais. Convém registrar que, durante todo o período da observação *online*, as professoras comunicaram-se exclusivamente em espanhol com seus alunos.

As demais aulas que foram observadas seguiram esse mesmo procedimento. Vez ou outra, os alunos apresentavam problemas com o áudio, mas as professoras sempre buscavam solucionar o problema.

2.3.3 Questionário *online*

Após a realização do piloto e das reformulações feitas, o questionário *online*, baseado nos estudos de Mill (2006) e Caparróz (2009), apresentou perguntas abertas e fechadas. Esse questionário foi elaborado com o objetivo de levantar o perfil dos alunos, no sentido de entender o porquê das escolhas pelo curso a distância e pela língua espanhola, além de algumas informações necessárias sobre a utilização da internet e também serviu como subsídio para selecionar os participantes para a etapa seguinte, a entrevista *online*, onde discutiríamos sobre o papel do profissional que atua no curso de espanhol *online*.

Como o número de alunos que responderam ao piloto do questionário *online* foi relativamente baixo (participação de 22 dos 796 alunos do curso de inglês), pensando em uma alternativa para que os alunos tivessem uma receptividade maior, foi elaborado um informativo⁴², com o intuito de apresentar a pesquisa. Esse informativo foi enviado aos alunos, por e-mail, por uma das professoras do curso de espanhol *online*.

Posteriormente ao envio do informativo, encaminhei o *link* da minha pesquisa com o questionário *online*⁴³. O questionário foi enviado a 179 alunos ativos⁴⁴ do curso de espanhol, dos quais 21 retornaram.

Comparado ao quantitativo de respostas do piloto do questionário *online*, considerei a participação dos alunos do curso de espanhol satisfatória, apesar de entender que isso poderia ser foco de uma pesquisa que possibilitasse compreender o porquê de somente 21 alunos (do universo de 179 que estavam ativos no momento da coleta de dados) responderem ao questionário *online* e destes, somente sete, efetivamente participarem das entrevistas *online*, como irei descrever posteriormente.

2.3.3.1 Perfil dos alunos do curso de espanhol *online*

O questionário *online* conseguiu trazer muitas informações a respeito de quem são os alunos que realizam o curso de espanhol *online*. As respostas aqui apresentadas referem-se aos 21 alunos participantes, não tendo, portanto, a pretensão de generalizar as respostas, nem em traçar um perfil que possa ser atribuído às demais instituições. As respostas obtidas com o questionário *online* referem-se ao curso de espanhol em questão e serão tratadas como tal.

⁴² Conforme Apêndice 6.

⁴³ Conforme Apêndice 7.

⁴⁴ O termo ativo se refere aos alunos que estão matriculados e realizando os módulos, independentemente da participação nas aulas ao vivo de conversação *online*.

Nesse sentido, os alunos participantes apresentam uma variação na idade entre 17 a 55 anos. São residentes dos estados brasileiros de São Paulo (5), Bahia (3), Rio Grande do Sul (2), Rio de Janeiro (2), Mato Grosso do Sul (1), Paraná (1), Minas Gerais (1), Mato Grosso (1), Pará (1), Espírito Santo (1), Pernambuco (1), Distrito Federal e (1) brasileiro residente em Barcelona/Espanha.

Dos participantes, apenas três são estudantes, os demais já atuam nas áreas de educação (9), administração (3), assistência social (2), direito (1), saúde (1), psicologia (1), informática (1). A maioria acessa as aulas de casa e dedica menos de duas horas por dia ao curso. A maioria já realizou outros cursos a distância e ao terminar o curso de espanhol pretende realizar outros nessa modalidade.

São alunos que já estudaram o idioma inglês (15/21) como primeira opção de língua estrangeira e agora buscam o espanhol para enriquecimento pessoal. De acordo com Sedycias (2005, p. 37), a maioria dos alunos de língua estrangeira “acaba tendo sua vida intelectual, acadêmica e pessoal enriquecida de uma forma ou de outra com o aprendizado de um segundo idioma”.

Quanto à questão da idade, são alunos adultos. Se levarmos em consideração esse fato, poderíamos deduzir que o objetivo de se estudar um idioma poderia se referir à ampliação de seus horizontes profissionais. Porém, essa resposta se torna superficial e apressada quando estamos tratando de alunos que optaram pela língua espanhola. A questão profissional e a necessidade de aprender outro idioma para aperfeiçoar o currículo aparecem depois da questão do gosto pelo idioma, da necessidade de melhorar a comunicação para realização de viagens e para estudos, como pós-graduações no exterior.

A escolha pela modalidade a distância tem como fatores principais a flexibilidade de horários e a comodidade de poder conciliar trabalho e estudos. A relação tempo e EAD, amplamente discutida no capítulo teórico, denota a ideia de que a internet possibilitou aos alunos uma flexibilidade maior na realização de seus cursos, podendo estudar em qualquer horário e local. A flexibilidade e a interatividade, características próprias da internet, são alguns dos fatores determinantes para o crescimento de ambientes virtuais de aprendizagem (SILVA, 2003).

Nesse sentido, concordo com Carvalho (2007) no que se refere à ampliação do tempo de estudo em relação à quebra da temporalidade na modalidade a distância, ou seja, o aluno pode acessar o material em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos, uma vez que as aulas estão no ar ininterruptamente, cabendo ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material.

Juntamente com essa flexibilidade espacial e temporal, a questão da não obrigatoriedade da frequência diária e a distância física encurtada pelas TIC (CARVALHO, 2007), permitem ao aluno o controle dos seus processos de aprendizagem, mediante ferramentas de autogestão (SILVA, 2003).

2.3.4 Entrevistas

Além da observação *online* e do questionário *online*, utilizei a entrevista semiestruturada com os alunos e professores, por entender que esse instrumento “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34) e para atender ao objetivo específico (2), ou seja, identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*.

A escolha pela entrevista semiestruturada, utilizada tanto para a coleta de dados dos alunos quanto dos professores, deve-se ao fato de ela se desenrolar “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização dos sujeitos e posteriormente transcritas e utilizadas na análise dos dados.

Os sujeitos da pesquisa são sete alunos do curso de espanhol *online* e duas professoras que atuam no referido curso. A fim de manter em sigilo a identidade, os alunos serão identificados com a letra A (A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7) e as professoras com a letra P (P1 e P2).

2.3.4.1 Entrevistas online com o(s) aluno(s)

A entrevista *online*⁴⁵ foi realizada com os alunos do curso de espanhol. A partir das respostas obtidas pelo questionário *online*, foram utilizados os seguintes critérios para a escolha dos participantes para a entrevista *online*:

- 1) Ter respondido ao questionário *online*;
- 2) Ter acesso ao *Skype*;
- 3) Estar ativo e realizando os módulos.

⁴⁵ Conforme apêndice 9.

Como ferramenta de comunicação, utilizei intensamente o e-mail, para troca de mensagens e informações tanto com as professoras quanto com os alunos. Após a realização do questionário *online*, de acordo com os critérios já dispostos anteriormente, dos 21 alunos que o responderam, 15 foram selecionados para participar da quarta etapa da minha pesquisa, a entrevista *online*. Porém, apenas nove responderam ao e-mail para agendamento das entrevistas. Destes, cinco foram entrevistados pelo *Skype* (A2, A3, A5, A6 e A7⁴⁶), dois se disponibilizaram a responder por questionário (A1 e A4) e dois não compareceram no dia e horário agendados virtualmente para a entrevista (A' e A''), sendo que uma se disponibilizou a responder por escrito, mas até o momento não deu a devolutiva do arquivo por escrito.

Portanto, considero os dados coletados a partir dos sete alunos que efetivamente participaram da entrevista *online*, ainda que duas tenham sido por escrito. Para as que optaram por responder à entrevista por escrito, as justificativas foram: “Estou realizando alguns projetos e estou viajando muito e dependendo do local não tenho acesso à internet” (A1) e “Sinceramente, receio de não poder estar disponível no horário combinado e também imaginei que talvez usaria câmera e áudio e talvez isso inibisse nas respostas” (A4).

Quando pensei na entrevista *online*, especialmente por ser semiestruturada, tinha em mente a liberdade para discutir o assunto proposto com base nas informações que os participantes dariam no seu decorrer, sem uma posição rígida na ordem das questões. Com o caso das alunas A1 e A4, tive que repensar as perguntas para que elas ficassem claras, de maneira que não gerassem dúvidas tanto para elas quanto na hora da análise.

Após obter as duas devolutivas, utilizei o chat do próprio *Skype* para dialogar com a aluna A4 e aproveitar para esclarecer alguns pontos que ficaram obscuros e que precisariam ser melhor detalhados. No momento, ela reforçou que “talvez ficasse tímida nas respostas”, mas que ajudaria no que fosse possível.

Quanto ao caso das duas alunas (A' e A''), que não participaram da entrevista *online*, recebi as justificativas como: “estou desempregada, sendo assim não fico o dia todo online... Me mande a Entrevista por e-mail, terei satisfação em responder” (A') e “Oi Elidiana, aproveitando pra responder ao seu e-mail. Eu não desisti da entrevista, é que estou com reforma aqui em casa e o barulho é muito grande. Com isso pode atrapalhar a entrevista” (A''). Com esta, foram feitos dois agendamentos, porém a aluna não compareceu, deixando de

⁴⁶ A pedido da aluna A7, realizamos um teste do vídeo e áudio do *Skype* em horário anterior ao da entrevista *online*. Como a aluna nunca havia utilizado as chamadas de vídeo e áudio e apenas o chat para a comunicação, sentiu a necessidade em se familiarizar com a ferramenta antes de realizarmos nossa conversa.

retornou os meus e-mails. Compreendendo a complexidade e respeitando a decisão de cada um, achei adequado não insistir mais nas devolutivas.

Torna-se importante apresentar os percalços encontrados durante a pesquisa. Além das dificuldades, diversas vezes, com a conexão da internet para realização das observações *online* ou com a não participação dos alunos durante as aulas ao vivo de conversação *online*, o fato de não haver contato físico, nem utilizar telefone ou mensagens de textos e ter apenas o e-mail como veículo de comunicação, muitas vezes senti uma angústia quanto à devolutiva das minhas mensagens.

Alguns demoraram no retorno, mas ao final se disponibilizaram em realizar a entrevista *online*, outros nem ao menos responderam aos meus e-mails, o que me levou a duvidar se realmente os estavam lendo ou apenas os ignorando.

No caso da aluna A6, foram seis dias de trocas de mensagens por e-mail, até conseguirmos realizar a entrevista *online*. No primeiro encontro, foram três tentativas até que a chamada foi encerrada. Nesse momento, fiquei sem saber como lidar com a situação, a única saída era aguardar o retorno da aluna. Logo em seguida, recebi um e-mail “A internet está muito lenta, acho que não vamos conseguir conectar novamente”. Nossos diálogos continuaram com várias trocas de e-mails até que finalmente conseguimos conciliar uma data e um horário, até porque o interesse da aluna em participar da pesquisa se justificou em nossa entrevista: “[...] existe uma certa dificuldade, mas eu entendo muito a necessidade de quando a gente está fazendo pesquisa, da disposição do outro e eu percebo o quanto as pessoas têm má vontade em ajudar, isso é comum da gente perceber. Então, eu realmente fiz um sobreforço para realmente não lhe deixar na mão”.

2.3.4.2 Entrevista presencial com o(s) professor(es)

As entrevistas com as professoras P1 e P2 foram realizadas presencialmente, por conta do horário e por estarem sendo realizadas no local de trabalho. Os temas abordados foram: formação docente, o trabalho docente e profissionalização (espaço, tempo, intensificação e controle), o papel docente e às inter-relações⁴⁷, totalizando quatro encontros presenciais.

2.3.5 Registro nos diários de campo

⁴⁷ Conforme apêndice 10.

Os meus registros foram feitos a partir de diários, ao que Bogdan & Biklen (1994), denominam notas de campo, como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Nesses diários constam todas as minhas reflexões, os dilemas que surgiram ao longo da observação *online* e alguns esclarecimentos necessários. Esses registros são importantes, pois podem orientar o pesquisador quanto ao que observar e ajudar, posteriormente, na organização dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, dividi os diários de acordo com as etapas da minha pesquisa e com os contatos realizados: 1) Diário de observação *online*; 2) Diário do piloto do questionário *online*; 3) Diário do questionário *online*; 4) Diário da entrevista *online*; 5) Diário de e-mails – coordenação e 6) Diário de e-mails – professoras.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são sete alunos e duas professoras de um curso de espanhol *online*. Os dados levantados para descrição dos alunos, sujeitos da pesquisa, levam em conta as respostas tanto do questionário *online* quanto das entrevistas *online*. Já para descrever as professoras foi utilizada a entrevista presencial. O objetivo das entrevistas, tanto *online* quanto presencial, teve o intuito de atingir ao objetivo específico (2), ou seja, identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*.

Assim, optei por fazer uma descrição individual dos sujeitos da minha pesquisa, por entender que há algumas peculiaridades importantes que serão discutidas na análise dos dados, como por exemplo, questões referentes à obrigatoriedade, tempo, flexibilidade na modalidade distância.

A seguir, compreenderemos melhor quem são os alunos, sujeitos da pesquisa, o porquê da decisão de estudar espanhol e na modalidade a distância, de onde acessam as aulas, quanto tempo dedicam ao seu estudo, participam ou não das aulas ao vivo de conversação *online*, quais os aspectos positivos e quais as limitações de se estudar espanhol a distância.

2.4.1 Os alunos protagonistas da pesquisa

A aluna (A1) reside em São Paulo, 32 anos, é administradora e é o primeiro curso que realiza na modalidade a distância. Decidiu estudar o espanhol “Por gostar do idioma” e na modalidade a distância porque tem “pouco tempo disponível”. É a primeira vez que estuda a língua espanhola e também nunca estudou outro idioma. No momento que participou do questionário *online*, estava ativa e realizando o módulo – básico III. Acessa o curso com mais frequência de casa, dedicando menos de uma hora por dia no curso e participa pelo menos, uma vez ao mês, das aulas ao vivo de conversação *online*. O foco ao estudar a língua é saber comunicar-se fluentemente. Os aspectos positivos em se estudar na modalidade a distância é a questão do “Fácil entendimento e didática” e a limitação seria quanto “A pronúncia correta”.

A aluna (A2) reside em Alto Araguaia/MT, 25 anos, é estudante do Curso de Letras e atualmente trabalha como Bibliotecária. É o primeiro curso que realiza na modalidade a distância. Decidiu estudar o espanhol, pois é “uma língua que gosto e também para aprimorar os conhecimentos sem contar que me ajuda bastante na faculdade” e escolheu a modalidade a distância “por conta dos horários que são flexíveis”. Já estudou o inglês e o espanhol em curso presencial. No momento que participou do questionário *online*, estava ativa e realizando o módulo – básico III. Acessa o curso com mais frequência do serviço, dedicando mais de quatro horas por dia no curso e não participa das aulas ao vivo de conversação *online*, porque “a maior parte acesso o curso do meu trabalho”, porém realizaria o curso de espanhol mesmo se as aulas de conversação *online* fossem obrigatórias. O foco ao estudar o idioma é saber comunicar-se fluentemente, saber os aspectos gramaticais e saber ler e interpretar textos. O aspecto positivo em se estudar na modalidade a distância é quanto à “flexibilidade do horário” e a limitação é a “falta de tempo”.

O aluno (A3) reside em Salvador/BA, 32 anos, advogado, atualmente trabalha em um escritório de advocacia. É o primeiro curso que realiza a distância. Decidiu estudar porque “Estou cursando Doutorado em Universidade Argentina” e escolheu a modalidade a distância pela “flexibilidade de horário e economia de tempo”. Já estudou o inglês e o espanhol em curso presencial. No momento que participou do questionário *online*, estava ativo e realizando o módulo – básico II. Acessa o curso com mais frequência de casa, dedicando menos de uma hora por dia e nunca participa das aulas de conversação, mas pretende iniciar sua participação. Realizaria o curso de espanhol mesmo se as aulas de conversação fossem obrigatórias, porém seu foco ao buscar o idioma é saber ler e interpretar textos. Quanto aos aspectos positivos do curso de espanhol na modalidade a distância é “o ritmo determinado pelo aluno e a flexibilidade de horário”, já a limitação seria “o tratamento não personalizado”, que na

entrevista justifica como sendo “a utilização de exemplos de forma mais genérica para abranger um público maior”.

A aluna (A4) reside em Brasília/DF, 26 anos, estudante. Já realizou outros cursos na modalidade a distância. Decidiu estudar o espanhol por “Necessidade de Up no Curriculum” e na modalidade a distância pela “Falta de tempo”. É a primeira vez que estuda um idioma. No momento que participou do questionário *online*, estava ativa e realizando o módulo – intermediário I. Acessa o curso com mais frequência de casa, dedicando em torno de uma a duas horas por dia no curso e nunca participou das aulas ao vivo de conversação *online*, devido ao “tempo”. Não realizaria o curso de espanhol se as aulas ao vivo de conversação *online* fossem obrigatórias. O foco ao estudar a língua é saber comunicar-se fluentemente. O aspecto positivo em se estudar espanhol na modalidade a distância é a questão “Tempo flexível” e a limitação é na questão da “Compreensão de alguns exercícios”.

A aluna (A5) reside em Barcelona/Espanha, 54 anos e é assistente social. Já realizou alguns cursos na modalidade a distância. Não estudou espanhol em curso presencial e nem outro idioma. Decidiu estudar espanhol por “morar em Barcelona e assim melhorar a comunicação” e optou pela modalidade a distância por “não poder conciliar trabalho e estudo”. No momento que participou do questionário *online*, estava ativa e realizando o módulo – intermediário II. Acessa o curso com mais frequência de casa, dedicando em torno de uma a duas horas por dia no curso e nunca participa das aulas ao vivo de conversação *online*, porque “o fuso horário era de três horas, agora são cinco horas. Intentei outra vez, mas a transmissão estava ruim”, porém realizaria o curso de espanhol se as aulas ao vivo de conversação *online* fossem obrigatórias. O foco ao estudar a língua é saber comunicar-se fluentemente. O aspecto positivo em se estudar o espanhol na modalidade a distância é poder “Estudar no horário que tenho disponível” e quanto às limitações “As vezes tem falha no sistema, e algumas questões não estão bem formuladas, no meu caso o curso está dirigido ao Mercosul, e ha discrepância com o espanhol internacional”.

A aluna (A6) reside em Salvador/BA, 52 anos, bibliotecária. É o primeiro curso que realiza na instituição pesquisada, porém já realizou outros cursos *online*. Decidiu estudar espanhol, porque acredita que “é importante para o meu relacionamento com pessoas que falam o espanhol em outros países” e optou pela modalidade a distância “por ser mais prático”. Já estudou o inglês e o espanhol em curso presencial. No momento que participou do questionário *online*, estava ativa e realizando o módulo – básico I. Acessa o curso com mais frequência de casa, dedicando menos de uma hora por dia no curso e participa das aulas ao vivo de conversação *online* uma vez por mês, porém não realizaria o curso de espanhol se as

aulas ao vivo de conversação *online* fossem obrigatórias. O foco ao estudar a língua é saber comunicar-se fluentemente. Os aspectos positivos em se estudar o espanhol na modalidade a distância é porque “As professoras de conversação são muito atenciosas, o site é bem elaborado, o acompanhamento dos tutores é muito bom”, porém “ Ainda não deu para avaliar” as limitações.

A aluna (A7) reside em Ribeirão Preto/SP, 55 anos, é bióloga, do curso da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Já realizou vários cursos na modalidade a distância. Decidiu estudar espanhol porque “Estava cansada de estudar inglês e também gosto muito de espanhol, enfim pra exercitar o cérebro” e optou pela modalidade a distância “Por questões práticas”, relacionadas ao fato de não precisar enfrentar o trânsito e a violência da cidade grande e principalmente, da comodidade de poder acessar as aulas de casa. Já estudou o inglês e o espanhol em curso presencial. No momento que participou do questionário *online*, estava ativa e realizando o módulo – intermediário I. Acessa o curso com mais frequência de casa, dedicando menos de uma hora por dia no curso e nunca participa das aulas ao vivo de conversação *online*, porque “eu não estava conseguindo acessar estas aulas, então meu filho está me ajudando e acredito que daqui pra frente irei participar mais assiduamente” e realizaria o curso de espanhol mesmo se as aulas de conversação *online* fossem obrigatórias. O foco ao estudar a língua é saber comunicar-se fluentemente. Os aspectos positivos em se estudar espanhol na modalidade a distância é “não precisar enfrentar o trânsito, não se arriscar nas ruas, não ter inibição pra falar, e não ser atrapalhado por outros alunos”, já as limitações seriam quanto ao “acesso bastante limitado, o envio de atividades também, no começo pensei em desistir, tamanha foi a dificuldade, já fiz dois cursos em outra instituição e não tive o menor problema, mas esse realmente está difícil. A apresentação das lições também é outro problema, fora que é muito lento para abrir. Tentei várias vezes ajuda ela simplesmente não abre! falar com tutor então é muito difícil”.

2.4.2 As professoras protagonistas da pesquisa

Para entendermos melhor as concepções das professoras sobre o trabalho do docente que atua na educação *online*, é preciso conhecer um pouco sobre a trajetória profissional de cada uma. É claro que, devido à natureza desse trabalho, irei realizar um estudo mais aprofundado e detalhado quanto à formação no próximo capítulo.

A professora (P1) é formada em fisioterapia, com pós-graduação em Tradução Português – Espanhol. Exerce a profissão docente há seis anos e na área de língua espanhola

há quatro anos e meio, sendo que há três na modalidade a distância, período em que foi contratada pela instituição pesquisada.

Em 2006, foi morar em Madri/Espanha, onde passou a trabalhar na área da educação, ministrando aulas de inglês para crianças de quatro a dez anos. Em 2009, trabalhou em cursos de verão, nas associações de pais e filhos, com projetos e oficinas de teatro, com o objetivo de ensinar a criar brinquedos a partir da reutilização de materiais. Foi então que despertou o seu interesse por essa área, apesar de já ministrar aulas de inglês na faculdade, mas “sempre assim como extra”.

Durante os quatro anos que esteve fora do Brasil, realizou um Curso de Espanhol, pelo Instituto Cervantes, pois queria aproveitar a imersão. Decidiu ser professora quando começou a trabalhar com cursos para crianças, durante um dos cursos de verão que ministrou, na Espanha, como relata: “Gostei muito do interesse apresentado pelos alunos, do respeito e de sentir que posso ser útil servindo como facilitadora de aprendizagem para alguém. Isso é o que me motiva diariamente”. Voltando ao Brasil, em 2010, passou a atuar como docente de espanhol. Atualmente trabalha em um curso de línguas na modalidade presencial; em cursos preparatórios para o DELE, níveis B1, B2 e C2 ⁴⁸ e na instituição onde esta pesquisa foi realizada.

Já a professora (P2) formou-se em Letras, com habilitação português – espanhol, em 2004. Possui especialização em língua espanhola e atualmente realiza outro curso de pós-graduação, que tem como foco a EAD. Iniciou a sua trajetória como docente quando ainda estava cursando o segundo ano da faculdade. motivada por sua professora de língua portuguesa, começou a dar aula para crianças. Como relata, era um trabalho um “tanto desafiador, pois não me sentia à vontade trabalhando com esta faixa etária”, uma vez que seu maior interesse era trabalhar a língua espanhola para a terceira idade.

Apesar de exercer a profissão docente antes mesmo de concluir a graduação, somente há três anos passou a trabalhar com a língua espanhola e destes, um na modalidade a distância, período em que iniciou a sua contratação pela instituição pesquisada. Escolheu a docência, porque acredita que a “educação é o meio transformador, o ser humano só pode se tornar um indivíduo melhor quando é ‘lapidado’ pela educação, ensinar também é algo fascinador, que me encanta muito”.

⁴⁸ Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), são títulos oficiais de espanhol, com reconhecimento internacional e validade indefinida, outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério de Educação, Cultura e Esporte. As provas são realizadas em abril, maio, junho, julho, outubro e novembro, todos os anos. Há diferentes exames DELE, segundo o seu nível de espanhol (adaptados à normativa do Marco comum europeu de referência), quais são: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Para mais informação, visite a página institucional: <<http://diplomas.cervantes.es/>>.

Quando discutimos a questão da EAD, a professora P1 apresenta que uma das vantagens em relação ao ensino nessa modalidade é quanto ao acesso rápido às informações, ou seja, “Eu estou com um aluno, em sala, ele está me perguntando sobre que obras, ele não está lembrando o que Pablo Neruda publicou, eu já estou entrando por trás e já falando para ele”. Porém, essa facilidade de acesso também gera um dos desafios quanto à participação efetiva dos alunos no curso de espanhol *online*, sempre em busca de “um meio de conseguir efetivamente que esse aluno esteja com a gente”.

Por outro lado, a professora P2 acredita que a grande vantagem é em relação à troca de experiência professor – aluno. Como ela mesma argumenta, hoje “nós temos alunos fazendo mestrado na Argentina, então você ensina uma palavra, o aluno acaba te ensinando outra”. Por já ter experiência no ensino presencial, o fato de conseguir conciliar as atividades de desenvolvimento de materiais, planejamento de aulas e correção de atividades no seu horário de trabalho também representa uma das vantagens em relação ao ensino a distância. Já quanto aos desafios, além de precisar ter o domínio dos sistemas relacionados à informática, o professor precisa sempre buscar algo novo para discutir com seus alunos, porque “você tem que estar criando aulas de conversação novas, criando temas novos para videoconferência”.

2.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Após oito meses de registros, desde as observações e questionários até às entrevistas, deparei-me com um volume grande de informações. Assim, passei à sistematização final e interpretação dos dados, buscando analisá-los de acordo com o referencial estudado.

Esse referencial teórico esteve presente desde a concepção dos objetivos da pesquisa e embasaram minha visão sobre o trabalho docente. Consequentemente, contribuíram para a definição das minhas categorias, por meio das quais faço a leitura e a interpretação dos dados. Para Alvez-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), a análise e interpretação dos dados devem ser feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

Inicialmente, li cada diário de campo, na tentativa de organizar esses dados com a finalidade de torná-los compreensíveis e úteis. Em seguida, as sete entrevistas *online* e as duas entrevistas presenciais foram transcritas. Logo após, realizei várias leituras considerando os objetivos propostos e as perguntas da minha pesquisa. Só assim foi possível encontrar

unidades de sentido nos dados coletados, de maneira que pudessem ser organizados em categorias e subcategorias.

Depois disso, procurei fazer uma articulação entre as categorias estabelecidas e os dados coletados. A partir daí, realizei a interpretação dos dados, orientada pela fundamentação teórica.

Após muitas idas e vindas, os objetivos específicos traçados para essa pesquisa tornaram-se os três grandes eixos temáticos dos quais emergiram as categorias de análise. O Quadro 1 apresenta esses objetivos, juntamente com as respectivas categorias e subcategorias:

Quadro 1 – Objetivos da pesquisa e categorias / subcategorias de análise

Objetivo Geral: Analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação <i>online</i> .		
Objetivos Específicos	Categorias	Subcategorias
1. Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas <i>online</i> ;	Formação	A prática como elemento formativo
2. Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol <i>online</i> ;	Trabalho Docente	Tempo e Espaço/Intensificação
		Controle
		Os papéis desempenhados
		Saberes necessários para atuar na educação <i>online</i>
3. Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.	Inter-relações	Com o material disponível no AVA
		Nas aulas ao vivo de conversação <i>online</i>
		Nas videoconferências

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Acredito que essa divisão possibilitou uma melhor organização, sistematização e aprofundamento dos dados. No próximo capítulo, trato detalhadamente sobre cada uma dessas categorias e subcategorias.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à análise interpretativa dos dados coletados. Com base no referencial teórico e nos objetivos propostos, elenco as três categorias por meio das quais procuro discutir sobre o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*: Formação Docente, Trabalho Docente e Inter-relações.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme discutimos sobre o trabalho docente, a formação de professores representa uma das bases que alicerça a atuação profissional. Portanto, conhecer o que os professores dizem a respeito de seus processos formativos significa conhecer as condições sobre as quais estes exercem sua profissionalidade.

Assim, é importante retomar alguns aspectos da caracterização dos professores, sujeitos da pesquisa, já apresentados anteriormente, para a compreensão desse contexto no qual o docente está inserido. Como vimos, trata-se de profissionais que apresentam um percurso formativo distinto: Fisioterapia, com especialização em tradução (P1) e Letras, habilitação português – espanhol, com especializações em língua espanhola e EAD (P2).

Mesmo sendo em áreas distintas, P1 e P2 são profissionais que compreendem a formação como um processo contínuo e que precisam estar em constante busca por um maior aprimoramento científico, pedagógico e profissional, indo ao encontro do compromisso formativo que o docente virtual precisa assumir, de acordo com García Aretio (2007).

Apesar de a professora P1 não ter passado por uma formação inicial em curso de licenciatura, optei por designá-la “docente” ou “professor”, pois conforme discutido no capítulo 1, o docente ou professor é todo sujeito responsável pela ação educativa (MILL, 2012). Além disso, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), documento do Ministério do Trabalho e Emprego que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as ocupações do mercado de trabalho brasileiro, classifica-se o “professor” como todo profissional que leciona em cursos livres.

Como minha pesquisa baseia-se em um curso livre de língua espanhola *online*, para os cursos livres “não há determinação da escolaridade requerida, indica-se que depende da área de atuação. O exercício das ocupações é livre e não está sujeito a regulamentação do MEC” (FREITASa, 2010, p. 199). A respeito disso, questiono-me se essa não seria uma prerrogativa para a proletarização do trabalho docente, uma vez que a formação é uma das reivindicações dos docentes em sua luta pela profissionalização.

Ademais, quando se faz referência aos cursos livres de idiomas *online*, de acordo com Kanikadan (2005), percebe-se que não há uma preocupação das instituições em contratar profissionais cuja formação inicial seja em Letras ou em áreas afins, pois há a crença de que basta ao professor dominar o idioma, uma vez que este utilizará um método desenvolvido pelo curso de idiomas.

Com base nisso, é importante refletir sobre a não intencionalidade de P1 em realizar um curso de licenciatura, conforme o excerto:

[...] eu não me animo a fazer o curso de letras, quando eu completei um ano aqui no Brasil, depois que eu voltei, eu queria muito fazer... [...] eu até queria fazer o curso de letras, mas eu não elimino o espanhol e esses estágios em escolas para mim não dá... [...] é inviável Elidiana, então realmente assim, não faz falta no meu caso (P1 – Entrevista).

Um aspecto que pode estar relacionado a essa falta de interesse de P1 pela formação inicial seria quanto ao perfil do aluno de EAD, ou seja, “a parte de aquisição de conhecimento teórico fica por parte dele [*do aluno*], o avanço, o progresso no curso também fica por conta dele” (P1 – Entrevista *online*). Nesse sentido, caberá às professoras P1 e P2 o acompanhamento dos alunos quanto à fluência durante as aulas ao vivo de conversação *online* (AACOs).

Ainda de acordo com P1, os alunos que realizam o curso de espanhol *online* são alunos que conseguem desenvolver a capacidade para estudar sozinhos, e como o foco “realmente é a fluência, então a parte teórica eles estudam sozinhos, então a gente precisa estar ali na oralidade” (P1 – Entrevista).

Porém, P1 não descarta a possibilidade de realizar um curso na área de licenciatura. Por enquanto, “eu fico como estou, porque se estou sendo aceita onde eu acho que é o melhor lugar para trabalhar, pronto” (P1 – Entrevista). Ao questioná-la se “Você não sente falta de ter realizado uma formação inicial na área de licenciatura?”, a professora P1 declara que:

Não. [...] Porque o perfil que a gente tem de aluno, a criação da aula, eu não acho nada difícil, é super fácil criar uma aula, você precisa ter um objetivo, saber noções de competências linguísticas, de aprendizado (P1 – Entrevista).

Os excertos anteriores demonstram a despreocupação da professora P1 quanto à formação inicial na área de licenciatura e a sua percepção mítica de que atuar na EAD é algo fácil, desconsiderando a importância da formação docente como um espaço que pode contribuir em sua prática pedagógica.

Quanto à professora P2, o foco ao buscar a formação inicial na área de licenciatura era trabalhar a língua espanhola com a terceira idade. Inicialmente, por conta das oportunidades de emprego, lecionou na área de língua portuguesa e literatura, durante dez anos, para o ensino fundamental e médio. Posteriormente, passou a lecionar na área de língua espanhola e agora na modalidade a distância.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 30) discutirem que a formação docente em língua estrangeira precisa conduzir o profissional em Letras, independentemente da modalidade escolhida, ao “domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais”, P2 sente a necessidade da imersão no idioma, como justifica: “porque como eu tenho pouca experiência ainda com o espanhol, eu mesmo já tenho me policiado, por isso quero fazer esse curso fora [na Argentina], porque eu estou sentindo essa necessidade”.

Essas questões vão ao encontro do que Kanikadan (2005) discute em sua pesquisa quanto à visão dos profissionais da área de línguas em valorizar a vivência internacional e não necessariamente a formação na área.

Dessa forma, o interesse tanto de P1 quanto de P2 se concentra na formação continuada e em cursos de atualização de professores. P2 já está realizando sua segunda especialização, agora com foco na EAD, enquanto P1 participou, durante o ano de 2013, “de uma atualização para professores de espanhol, de 100 horas, totalmente *online*”. Segundo P1:

[...] esse curso que eu fiz esse ano me ajudou bastante a mudar esse foco em relação a como compor a aula como um todo, de o aluno chegar no final da aula e ficar com um gostinho de quero mais e dele notar que ele é capaz, que ele se desenvolve durante aqueles quarenta minutos comigo, mas que depois ele tem muito ainda por aprender, então isso é que me fez olhar de outra maneira a proposta da aula, nossa foi assim muito bacana, até eu comentei com os colegas do departamento, que tem que ter uns meses para digerir tudo aquilo que foi falado e foi passado para gente (P1 – Entrevista).

Partindo dessa discussão, procuro realizar a leitura e interpretação dos dados coletados na perspectiva da formação docente, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Categoria Formação e sua subcategoria

Objetivo Específico	Categorias	Subcategorias
Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas <i>online</i> ;	Formação	A prática como elemento formativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Caracterizar os processos formativos dos professores que atuam na educação *online* pressupõe compreender o que as professoras dizem a respeito de sua formação e da importância de se realizar uma formação que contribua para a sua inserção no contexto da modalidade a distância. Ao interpretar os dados, evidenciou-se que a prática constitui-se como um elemento formativo, conforme a discussão que será apresentada a seguir.

3.1.1 A prática como elemento formativo

Quando pensamos na educação *online*, o uso constante das tecnologias configura-se como o contexto onde a ação educativa ocorre. Assim, a formação precisa contribuir para que o professor tenha o domínio crítico na utilização pedagógica das TIC. Porém, tanto P1 quanto P2, participantes dessa pesquisa, afirmaram que não existem programas de formação continuada para os professores que passaram a atuar na educação *online*:

[Você participou de alguma formação para atuar na EAD?] Não. Previamente à contratação como professora EAD, nada. Conheci a modalidade no próprio trabalho. Posteriormente, tivemos a oportunidade de participação de um curso de atualização em EAD (P1 – Entrevista).

Não. Só agora estou me capacitando e me matriculei em um curso de especialização a distância (P2 – Entrevista).

Formada em fisioterapia e atuando há três anos na educação *online*, a professora P1 vê a necessidade de formação continuada, sobretudo ao pensar os aspectos metodológicos:

[Você acredita que seria diferente se você tivesse realizado alguma formação para atuar na EAD?] Ajudaria em algumas situações, sobretudo ao pensar em novas ferramentas de contato com o aluno e novas estratégias e abordagens de ensino a partir dos recursos oferecidos. Quem sabe explorar melhor estes recursos e obter melhores resultados (P1 – Entrevista).

Por outro lado, a professora P2, formada em Letras, acredita que quem “trabalha na educação precisa participar de cursos de formação continuada, no mínimo uma vez por ano, para estarem sempre atualizados e motivados” (P2 – Entrevista). Conforme esse excerto, P2 dá indícios de sua percepção de formação como uma atualização. Esse dado é importante, porque também irá ser refletir, mais adiante, na fala de P1.

Segundo Mill (2012, p. 47), ainda há uma grande carência de profissionais qualificados para atuar especificamente na EAD, porque, no Brasil não há cursos de formação inicial para professores dessa modalidade e talvez por isso, “a maioria dos educadores que estão atuando em cursos virtuais tem desenvolvido seus saberes docentes no cotidiano do trabalho pedagógico virtual”, conceito este designado por Mill (2012) de *metaformação*.

Assim, as professoras P1 e P2 estão aprendendo a ser professoras a partir de suas práticas, por tentativas, erros e acertos, como se pode constatar:

“[...] com o tempo você vai aprendendo a lidar, [...] tudo por tentativa e erro” (P1 – Entrevista):

*[Você teve alguma formação para atuar com a educação a distância?] Foi assim... aprendendo no dia-a-dia mesmo. Tanto que para mim foi um desafio e ainda está sendo, porque é um ano que eu voltei novamente e você acaba se habituando muito com a educação presencial, pelo ritmo da escola, do planejamento, de livros, então acaba sendo um pouco diferente, por isso eu optei em fazer novamente, iniciar uma especialização, antes de ir para o mestrado, porque eu queria conhecer melhor, como que funciona realmente a EAD, a educação *online* (P2 – Entrevista).*

De acordo com os excertos, as professoras afirmam que não realizaram uma formação específica para atuar na educação *online* e que, somente a partir de sua inserção nesse contexto, elas sentiram a necessidade de buscar por programas de formação continuada, que contribuíssem no desenvolvimento de habilidades necessárias para se atuar nessa modalidade.

Dessa forma, a prática exerce papel fundamental na inclusão digital das professoras do curso de espanhol *online*. Todavia, precisa vir acompanhada por uma postura crítico – reflexiva, para que não se restrinja apenas ao domínio das habilidades técnicas. Nessa direção, ambas se declaram pessoas muito críticas em relação ao exercício da docência, conforme os excertos:

Eu sempre procuro fazer um balanço de minhas atividades e práticas, eu sempre fui muito crítica comigo mesma (P1 – Entrevista).

Eu sou muito crítica e, às vezes, por isso, eu acabo tendo muita ansiedade, achando que eu nunca faço tão bem, eu sempre preciso melhorar e acaba até gerando um certo estresse. Quando a pessoa é crítica, a crítica ela é boa até certo ponto, mas

chega um momento que nada está bom, então eu sou um pouco insatisfeita quanto a minha postura, porque acho que preciso melhorar, eu estou sempre exigindo... (P2 – Entrevista).

Quanto ao questionamento: “Essa crítica parte de você ou por que você sente uma cobrança da instituição?”, as respostas demonstram que:

Eu acredito que parte de mim. Tanto na escola, no presencial, quanto aqui, sempre eu tive bons resultados, eu não tive excelências, porque excelente está longe, eu acredito que eu sempre apresentei bons resultados (P2 – Entrevista).

Eu acho que as duas coisas, [...] antes a gente era um pouco mais cobrado pela coordenação que estava mais próxima da gente, agora não, então a gente tem que se nortear por nós mesmos (P1 – Entrevista)

Apesar da criticidade apresentada pelas professoras, a não participação em cursos de formação continuada para atuar na educação *online* se configura como algumas das tensões com as quais as professoras precisam aprender a lidar e enfrentar em sua prática, pois à medida que avançamos em nossas entrevistas, a necessidade de um aprofundamento teórico tornou-se necessário.

Uma das tensões se refere ao fato do curso de espanhol *online* não possuir uma coordenação pedagógica que auxilie as professoras no desenvolvimento de suas atividades educacionais, pois essa falta acabou repassando aos docentes dos cursos de idiomas um conjunto de atividades que abarcam questões administrativas e burocráticas, conforme excerto:

[...] eu acredito que uma pessoa, se preocupando somente com essa parte, seria diferente, porque a gente acaba sendo o corpo executor e acaba assumindo outras funções além das que já exercemos como docentes (P1 – Entrevista).

[...] tinha uma época que a gente ligava para os alunos, só que assim não dá mais tempo para isso, sabe, porque você está no telefone, você está deixando de criar uma aula, de revisar um conteúdo, de corrigir uma redação deles (P1 – Entrevista).

Pelos comentários da professora P1, entende-se que a sua representação de coordenação pedagógica está relacionada a um trabalho administrativo e não a uma ação coletiva de acompanhamento das docentes em suas práticas, auxiliando-as no processo de ensino – aprendizagem.

Outra tensão diz respeito às gravações das videoconferências, que têm recebido várias críticas por serem consideradas “vídeos feitos de maneira amadorística” (P1 – Entrevista). Mas, afinal: Por que são consideradas amadorísticas? Os professores recebem

pelas videoconferências gravadas? Há uma formação específica para isso? As respostas aos meus questionamentos podem ser evidenciadas pelo excerto abaixo:

Então, nós temos que explorar mais esse ponto, mas a primeira coisa que faz você partir para procura de soluções ou melhorias... é por que que ele é amadorístico? Um dos colegas apontou... “nós não recebemos nada por isso”. É um ponto. Então, realmente eu nunca tinha visto por esse lado. Outro ponto: a gente nunca recebeu um **treinamento** para isso, para saber como se comportar diante de uma câmera, como fazer um **monólogo** diante de uma câmera [...] (P1 – Entrevista, grifo nosso).

Pelo fragmento é possível perceber a representação que P1 tem de videoconferência como um monólogo, sem a percepção crítica de que esse recurso tecnológico possa ser utilizado como uma maneira de proporcionar a interação entre professor – aluno. Por não haver uma formação específica por parte da instituição pesquisada para orientar seus professores sobre como realizar a gravação de uma videoconferência, as professoras P1 e P2 acabam transpondo a didática das aulas de conversação *online* para o momento das gravações das videoconferências:

Eu, pelo menos, não sei realmente, nunca fui **treinada**, a gente o que fez foi propor fazer um tema como uma aula e **transmitir** ali numa mesinha sentado (P1 – Entrevista, grifo nosso).

Os dois excertos anteriores reforçam a visão que P1 tem de ensino como mera transmissão do conhecimento e de formação como um ato de treinamento. Acrescenta-se a essa afirmação, a percepção de P2 de formação como atualização, conforme apresentado anteriormente.

Nesse contexto, as características apresentadas de formação e de ensino relacionam-se à concepção epistemológica da racionalidade técnica. Sob esta perspectiva, Lopes (2005, p. 32) afirma que “a atividade do professor é vista como instrumental, dirigida a resolver problemas mediante a aplicação de teorias científicas, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem questionamento das mesmas”.

Assim, para que a percepção de ensino evolua de uma visão tecnicista para uma prática crítico – reflexiva, é preciso investimento na formação docente. A respeito disso, Freire (1996) afirma que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento. Ensinar exige criticidade, o que significa dizer que o professor precisa desenvolver uma consciência crítica por intermédio da prática. Nesse sentido, a formação fornecerá a base sólida para que os docentes aprendam da experiência, ou seja, a partir da reflexão crítica de suas práticas.

Nessa perspectiva, o aprender fazendo precisa constituir-se como um dos princípios fundamentais nos processos de formação docente de línguas estrangeiras, principalmente no contexto da modalidade a distância.

Além do mais, ao discutirmos sobre o trabalho docente, a formação configura-se como um dos aspectos essenciais para a profissionalização docente. Gatti (2010, p. 1360) afirma que não haverá profissionalização sem a construção de uma base sólida de conhecimentos, advinda da formação, uma vez que:

[...] estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Por isso, é importante que as professoras tenham consciência que a formação, tanto inicial quanto continuada, configura-se como um momento fundamental para sua atuação pedagógica e que contribuirá para que elas possam desenvolver uma postura crítico – reflexiva, distanciando-se de práticas voltadas à transmissão de conteúdos.

3.2 TRABALHO DOCENTE

Pensar a profissionalidade docente implica falar das condições de trabalho. Questões relacionadas ao tempo e espaço, à intensificação e ao controle, além da formação, são algumas das situações que fazem parte das condições de trabalho do profissional docente. Por tratar-se de uma instituição privada, que oferece o curso de espanhol *online* investigado, procuro discutir algumas das peculiaridades do trabalho docente na educação *online*, tendo como base o modelo investigado por Mill (2006), voltado para o lucro ou produção da mais-valia, sobre o qual as questões econômicas exercem influências.

Conforme apresentado no capítulo 1, a EAD é uma modalidade de ensino que “adequa-se muito bem aos princípios de produção em massa do taylor – fordismo e, paradoxalmente, também atende aos pressupostos da produção flexível do toyotismo” (MILL, 2006, p. 31).

Dessa forma, a modalidade a distância estaria organizada sob a lógica privada, assim como afirma Belloni (1999, p. 17): os “interesses públicos e privados organizam-se para atender a um mercado onde a educação aparece como uma nova mercadoria”. Portanto,

essa lógica direcionada para o lucro pode afetar a proposta pedagógica do curso e as possibilidades educacionais da educação *online* (MILL, 2006).

A partir de uma pesquisa de campo realizada pela instituição investigada, de acordo com P1, conclui-se que “a parte mais rentável para eles, na empresa, é o departamento de idiomas” (P1 – Entrevista). Nessa direção, P1 esclarece sobre o objetivo de se ampliar o atendimento dos cursos de idiomas (inglês e espanhol) da instituição investigada:

[...] agora o que que foi feito, foi ampliado toda aquela... lembra toda aquela... na hora que você entrou, que tem vários funcionários só para idiomas, para vender cursos de idiomas. [*Para vender, não para atender?*] Não, para atender não, por enquanto não. [...] Então, por enquanto, a equipe de professores continua a mesma, só que oferecer muito mais, vender muito mais, o pessoal está treinado, sabendo, conhecendo o programa do curso para poder realmente vender o curso e pelos eventos, como a copa do mundo, então tudo isso também é interessante na parte de idiomas. Então, nesse sentido, sim, mas não afeta a gente diretamente, se não a própria empresa, o aluno vem e as vendas com certeza vão aumentar (P1 – Entrevista).

De acordo com a fala da professora P1, o aluno é o cliente, “que quer resultado e a gente [*o professor*] faz de tudo para conseguir aquilo, tenta procurar um melhor manual, mais adequado, uma frequência adequada para aquele caso e uma proposta pedagógica adequada para aquele caso” (P1 – Entrevista).

Em tal contexto, concordo com Biesta (2013) no que se refere à problemática em se relacionar educação à transação econômica, ou seja, compreender a educação como mercadoria, que precisa atender às necessidades dos seus clientes, no caso, os alunos. Por um lado, porque essa visão mercadológica compreende mal o papel do aluno e do professor dentro do contexto educacional, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas que não estejam de acordo com aquilo que o “cliente” deseja. Por outro, porque representa uma ameaça ao profissionalismo docente.

Com relação ao trabalho do docente virtual, Mill (2012, p. 221) afirma que, devido a necessidade de jornada dupla para manter um renda satisfatória, o trabalho na educação *online*, muitas vezes, é visto como “bico”. Porém, tanto a professora P1 quanto a P2 não compreendem o trabalho realizado por elas como um passatempo:

Hoje é um trabalho para mim como outro qualquer, não vejo como passatempo nem como bico não, porque eu acho que a educação tem que ser tratada com seriedade, quem resolve trabalhar com educação tem que ter... eu acho que a perfeição não existe, não existe uma educação perfeita, mas a gente tem que todos os dias estar construindo um novo saber para estar conciliando, mediando com os alunos, seja presencial ou a distância, eu vejo dessa forma (P2 – Entrevista).

Complementando a fala da professora P2, sua intenção ao buscar a educação *online* foi pelo “sossego”, pois o professor consegue realizar suas atividades em frente ao computador, ministrar as aulas e conciliar o momento “que você não está ali para buscar mais conhecimento, para estar desenvolvendo o material, corrigindo, fazendo a correção, tudo isso” (P2 – Entrevista).

O que precisa ser levado em consideração é o fato de que há uma diversidade de modelos pelos quais os cursos *online* estão sendo estruturados e organizados de acordo com cada instituição, mas que são modelos que, direta ou indiretamente, irão interferir no tipo de organização da proposta pedagógica e na estruturação do trabalho docente (MILL, 2012).

Assim, Mill (2012) apresenta dois modelos de propostas pedagógicas de programas de EAD, de acordo com sua configuração logística: uma organização do tipo virtual e uma do tipo central-polos.

A organização do tipo virtual funciona “quase que completamente em suportes virtuais e sem significativo apoio presencial ao aluno e sem necessariamente ser complementado por outras mídias físicas, como o material impresso ou o DVD, por exemplo” (MILL, 2012, p. 83).

Esse modelo tem seu foco mais direcionado a questões econômicas, a rentabilidade e ao domínio das TIC, uma vez que o aluno precisa estar de posse de um computador conectado à internet. Assim, a sua oferta torna-se menos onerosa para a instituição mantenedora, pois reduz os custos com a logística de materiais, por exemplo, e associa-se à flexibilização do tempo e espaço que a internet promove. Por outro lado, a desvantagem estaria relacionada à exclusão de uma parcela da população que é desprovida de acesso à internet.

Já o segundo modelo, do tipo central-polos, é estruturado a partir de uma “central de concepção, produção e oferecimento dos cursos, em parceira com vários polos de recepção e apoio presencial ao aluno” e se organiza pelo uso conjunto das mídias tanto impressas quanto eletrônicas e digitais (MILL, 2012, p. 83).

Esse modelo seria mais vantajoso do ponto de vista social, uma vez que democratiza o acesso à cultura e ao conhecimento ao se desenvolver em regiões mais desfavorecidas cultural e socioeconomicamente. Entretanto, é um modelo mais dispendioso e sua organização mais complexa. Assim, seria necessário refletir em que sentido esse modelo se torna mais dispendioso para a instituição.

Essa distinção é importante, porque o curso de espanhol *online* investigado se aproxima ao primeiro modelo de organização de tipo virtual. O curso está estruturado de maneira que o aluno tenha acesso ao material e ao professor virtualmente.

Assim, o curso de espanhol *online* apresenta um modelo de organização peculiar, ou seja, há o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde ficam todos os materiais disponíveis para que os alunos acessem. Por outro lado, há as AACOs, que ocorrem de segunda a sexta-feira, das 14h às 23h e aos sábados, das 8h às 19h (horário de Brasília), incluindo feriados, além da gravação das videoconferências em tempo real, com horários pré-determinados.

Nesse contexto que a discussão em relação ao trabalho docente será apresentada, tendo como base as seguintes subcategorias:

Quadro 3 – Categorias compreendidas no segundo objetivo específico e suas subcategorias

Objetivos Específicos	Categoria	Subcategorias
Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol <i>online</i> ;	Trabalho Docente	Tempo e Espaço / Intensificação
		Controle
		Os papéis desempenhados
		Saberes necessários para atuar na educação <i>online</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

A partir da leitura e a interpretação dos dados coletados, as discussões referentes às peculiaridades que constituem o trabalho docente na educação *online* terão como foco o Tempo/Espaço/Intensificação, o Controle, os Papéis desempenhados pelo docente e os Saberes necessários para a sua atuação nessa modalidade de ensino.

3.2.1 Tempo e Espaço/Intensificação

Para compreender alguns dos aspectos decorrentes do trabalho do docente de língua espanhola, analisarei os dados coletados relacionados ao tempo e espaço na educação *online* que emergiram tanto das entrevistas com as professoras, quanto das observações *online*. Também procurei verificar se em meio a esse contexto acontece a intensificação do trabalho docente.

Como apresentado no capítulo 1, o tempo e o espaço são os fatores fundamentais para a compreensão do processo do trabalho docente. O redimensionamento do tempo e do espaço possibilitou outra maneira de organização do trabalho docente, a partir do surgimento dos AVA (MILL, 2012).

Dessa forma, pretendo discutir a questão do tempo e espaço do trabalho do docente virtual, considerando os usos que os docentes fazem do seu próprio tempo em relação ao ambiente de trabalho e levando em conta a delimitação do tempo de trabalho em relação ao tempo de descanso.

Quanto à carga horária, a professora P1 cumpre 25 horas/aulas semanais, enquanto P2, 36 horas/aulas semanais, conforme a figura a seguir:

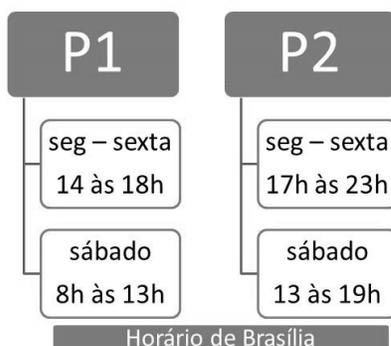


Figura 8 – Escala de trabalho das professoras entrevistadas
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2013)

De segunda a sexta-feira, o trabalho das professoras P1 e P2 é realizado na empresa. Nesse período, as professoras ficam responsáveis por planejar e elaborar os temas das aulas ao vivo de conversação *online*, ministrar as aulas de conversação, elaborar as atividades complementares e fazer a sua correção, planejar e organizar as videoconferências, além de outras atividades que lhes são designadas. De acordo com P2, uma das vantagens da modalidade a distância é o fato do professor conseguir conciliar todas essas atividades no seu

horário de trabalho, conforme já apresentado na descrição das professoras, no capítulo da metodologia.

Como a prerrogativa do teletrabalho é a realização do trabalho a distância, fora do ambiente formal e da vigilância de um gestor, “nem todos os trabalhadores da EaD são teletrabalhadores” (MILL, 2012, p. 60). Nesse sentido que minha pesquisa se desvia desse conceito, uma vez que o docente que atua no curso de espanhol *online*, foco da minha pesquisa, pode ser definido como docente virtual, pois utiliza intensamente a internet para realização de suas atividades, porém as realiza a partir de uma instituição física, com definição de horários a serem cumpridos.

Já aos sábados e feriados, as aulas ao vivo de conversação *online* são ministradas a partir de casa, como explica P2:

[Como que é essa questão de sábado?] Nós acessamos de casa. No feriado também nós trabalhamos. Não para. Só que o acesso é de casa também. Amanhã, por exemplo, dia onze de outubro aqui está fechado, mas nós trabalhamos em casa, só que nos feriados, é horário do dia da semana. Então, por exemplo, como amanhã é sexta-feira, eu entro às dezesseis horas, horário local e encerro, horário local, vinte duas horas, só aos sábados que é diferente os horários (P2 – Entrevista).

Entretanto, as aulas aos sábados e feriados são pagas como hora extra, com um valor diferenciado. Sobre esse aspecto, faz-se necessário refletir sobre a necessidade dessas aulas ocorrerem aos feriados e como isso pode tencionar o trabalho docente à proletarização.

Como o acesso é realizado em casa, as professoras não conseguem utilizar os arquivos que ficam armazenados nos computadores da empresa. Por isso, elas ficam disponíveis apenas para as aulas de conversação, conforme afirma P2:

[...] se tem alguma atividade para eu fazer e não terminei, por exemplo, não tive tempo de terminar a aula de conversação e eu preciso terminar, claro, eu vou fazer, isso daí a gente está ciente de que esse horário é para isso. Agora, se não tem aluno, você fica com pouco serviço, mas o objetivo é estar dedicando essas seis horas para esse trabalho que você foi contratada, no caso, eu sou contratada para trabalhar aos sábados de meio-dia às dezoito e tenho que estar ali para isso (P2 – Entrevista).

Tanto P1 quanto P2 afirmaram não levar trabalho para ser realizado em casa, exceto as aulas de conversação que já compõem a carga horária de trabalho. Quanto ao fato de trabalhar nos feriados, ambas afirmaram que já estavam cientes quando foram contratadas para o serviço e que isso não chega a interferir em seu convívio familiar.

Porém, apesar de afirmarem que já estão acostumadas com esse ritmo de trabalho, P2 demonstra certo desgaste físico, conforme o excerto:

[...] como eu estava acostumada com férias de escola, no meio do ano e final de ano, então eu estou um pouco cansada, vamos dizer assim e não tem feriado, aqui nós temos que trabalhar mesmo que seja em casa, nós temos que estar *online*, aguardando o aluno, aguardando o chat para ver se tem um aluno (P2 – Entrevista).

Foi perguntado às professoras participantes da pesquisa: “A sua rotina mudou depois que você começou a atuar na educação *online*?”. Como a professora P1 acabou de iniciar sua atuação como docente na educação *online*, apenas P2 respondeu a essa questão:

Com certeza, eu acho que foi uma melhora muito significativa, porque eu não conseguia resolver tudo na escola, alguns professores conseguem, não é o meu perfil, sou uma pessoa mais lenta, sou mais calma, então tudo em mim, o processo não é muito rápido, então tem que ler um texto, fazer a correção isso demora tempo, então eu sempre levava serviço para casa. Agora não (P2 – Entrevista).

Quanto à delimitação do tempo de trabalho, a professora P2 afirma que, ao passar a trabalhar com a educação *online*, obteve ganhos em relação ao tempo e assim consegue conciliar o tempo de trabalho com o tempo livre, conforme excerto:

[...] o meu momento ócio tem que ser para descanso [...] Hoje, eu procuro separar bem para eu chegar aqui na empresa tranquila e focar realmente nesse ensino, na correção do aluno, verificar o material, se tem erro... (P2 – Entrevista).

Por outro lado, a professora P1 já sente a necessidade de controlar melhor o seu tempo de trabalho em relação ao tempo de descanso:

[...] gosto muito de trabalhar com prazo e entregar, fazer bem feito, entregar naquele prazo, dois dias antes, gosto muito de cumprir as coisas e quando surge assim, eu tenho que me segurar, mas antes eu fazia muito, antes da neném nascer e durante a gestação, eu fazia muito, eu levava projetos e ficava em casa fazendo, fazendo, fazendo (P1 – Entrevista).

Mill (2012) discorre sobre o trabalho docente realizado no contexto da modalidade a distância e afirma que a associação entre o tempo de trabalho com o tempo de descanso gera uma sensação de que o professor está sempre disponível aos seus alunos. Entretanto, esse redimensionamento do tempo e espaço do docente que atua na educação *online* está diretamente relacionado à forma de organização do trabalho pedagógico estabelecido pela instituição.

A partir dessa reflexão, foi feito o seguinte questionamento: “O trabalho na educação *online* é algo intenso que você acaba, no seu período de folga, tendo que exercer alguma atividade relacionada ao curso?”. Conforme a professora P1 esclarece, tanto para ela quanto para a professora P2, essa intensificação não ocorre, pois ambas conseguem realizar suas atividades dentro da carga horária estabelecida e remunerada:

Não. Eu não vejo essa necessidade, eu vejo necessidade, no meu caso de mergulhar mais entre aspas, na questão do idioma, essa imersão da língua, porque como eu tenho pouca experiência ainda com o espanhol, eu mesmo já tenho me policiando, por isso quero fazer esse curso fora, porque eu estou sentindo essa necessidade, mas não é a educação a distância, mas eu não vejo a exaustão, eu vejo a exaustão trabalhar com adolescentes e pré-adolescentes (P2 – Entrevista).

Por outro lado, um dado importante, que já foi apresentado anteriormente, mas que precisa ser retomado é a questão da falta de uma coordenação pedagógica para acompanhar o trabalho docente realizado no curso de espanhol *online* investigado. Essa ausência fez com que as professoras passassem a desempenhar, além das funções docentes, funções mais administrativas e tem sido um desafio, apesar de P1 e P2 se organizarem de maneira que consigam realizar um planejamento das aulas em conjunto:

[...] em relação à coesão da equipe⁴⁹, deve haver um pilar acima, eu acredito que não há como estabelecer diretrizes, cada um estando no seu posto de trabalho e de vez enquanto prestar contas entre aspas, justificar algumas coisas com a gerência, então eu acredito que é isso, não há uma sobrecarga, mas por outro lado, essa sensação constante de falta de direcionamento (P1 – Entrevista).

Conforme já mencionado anteriormente, a professora P1 apresentou uma representação de coordenação pedagógica relacionada a um trabalho administrativo e burocrático. Em contrapartida, o excerto anterior demonstra uma contradição em sua fala ao declarar a “sensação constante de falta de direcionamento” em relação às questões pedagógicas e à coesão da equipe, derivada da ausência dessa coordenação para o estabelecimento de diretrizes.

Dessa forma, Contreras (2002, p. 51) afirma que a proletarianização, no contexto educativo, ao significar, sobretudo, a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor, refere-se a “falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução [*que*] se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional”. Assim, o tópico a seguir traz essa discussão em relação ao controle sobre o trabalho docente.

3.2.2 Controle

Uma das subcategorias que emergiram da análise dos dados foi a questão do controle em relação à atuação docente. De acordo com o referencial teórico, ao discutirmos o

⁴⁹ Ao tratar da equipe, P1 refere-se aos professores dos cursos de idiomas (inglês e espanhol).

trabalho docente, precisamos levar em conta a formação docente, as condições de trabalho que podem favorecer o trabalho reflexivo e o controle sobre os processos de ensinar e aprender, aspectos estes relacionados à busca pela profissionalização docente.

Para Contreras (2002), o trabalho docente, aos poucos, sofreu uma série de subtrações de suas qualidades que conduziram à perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia, conduzindo a uma proletarização do trabalho. Na educação *online*, o que se nota é que os princípios como a fragmentação e o controle do tempo e dos movimentos sobre o processo de trabalho docente se intensificaram (MILL, 2012).

Nesse sentido, foi perguntado às professoras: “Você reconhece que tem autonomia sobre o seu trabalho, dentro do curso de espanhol *online*?” e “ Em que momentos essa autonomia é percebida?”. De acordo com P1:

Certa autonomia nós temos, mas em relação àquelas tarefas que nós realizamos, que somos incumbidas de realizar, então nós temos essa autonomia para, por exemplo, escolher determinados temas, para lançar x números de temas. Em relação, diretamente, a detectar algum problema e transferir para outro departamento para ser solucionado, T.I ou D.I, design instrucional, com sempre cópia para a gerência, mas assim, não existe “posso fazer tal coisa?”. Vi, documentei, mandei. Então assim, nesse sentido (P1 – Entrevista).

A professora P1 afirma que essa autonomia se desenvolveu a partir do momento que a coordenação pedagógica deixou de existir, onde todas as atividades estavam centralizadas. Novamente, faz-se necessário retomar a percepção que P1 tem sobre coordenação pedagógica. Se por um lado, a autonomia sobre o próprio trabalho somente foi possível com a ausência dessa coordenação, por outro essa carência é sentida quando P1 declara “sensação constante de falta de direcionamento”, além da realização de tarefas administrativas e burocráticas, reforçando a contradição de P1 quanto à representação das atribuições de uma coordenação pedagógica dentro do contexto educacional.

Para aprofundar mais sobre essa questão, foi feita a seguinte pergunta: “O que é ser autônomo dentro da educação *online*?”. A resposta de P1 ilustra que ser autônomo é:

[...] poder fazer, criar, atualizar, renovar, melhorar, tudo aquilo que se refere ao conteúdo de aulas, de temas. As apostilas, a gente também está tendo a autonomia de atualizá-las. Em relação ao curso em si, como é animado, a gente acaba ficando bastante restrito por causa do formato que ele já veio⁵⁰ (P1 – Entrevista).

Assim, há uma separação entre a concepção e a execução pedagógica do curso, ficando o docente responsável por ministrar a disciplina, ou seja, o curso de espanhol *online* já

⁵⁰ A professora P1 faz menção ao material que está disponível no AVA.

tem um conteúdo pré-estabelecido dentro do AVA e os alunos acessam as atividades sem contato direto com os docentes.

As professoras P1 e P2 não participam da elaboração do material que fica disponível nas interfaces “Aprendizagem”, “Pesquisa” e “Avaliação”. Elas apenas organizam uma parte desse processo, que são as aulas ao vivo de conversação *online*, as videoconferências e as atividades complementares. Esse dado é relevante no sentido de que as professoras participam da organização e elaboração das atividades que não são obrigatórias para que os alunos concluam o curso de espanhol *online*, ou seja, que não são contabilizadas em sua nota final.

Por tratar-se de um ambiente virtual, será que a sensação de que estamos sendo sempre vigiados aumenta? A respeito dessa indagação, foi perguntado: “Vocês sentem, de certa forma, um controle sobre as suas atividades?”.

As professoras P1 e P2 observam que:

Sim, eu sinto e a gente sabe que a leitura de e-mails, de chat, de tudo, fica exposto (P1 – Entrevista).

Eu acredito sim que a educação a distância é vigiada todo tempo, é como se você estivesse numa sala sendo filmado [...] mas eu acredito que, da minha parte, eu consigo trabalhar tranquilamente mesmo sabendo que existe todo esse controle (P2 – Entrevista).

Tanto P1 quanto P2 afirmaram que conseguem exercer autonomia sobre as suas atividades, mas não sobre o ambiente virtual e que o controle é próprio dessa modalidade. Entretanto, o que emergiu a partir da coleta de dados foi a questão da cobrança, não em relação às atividades que elas desenvolvem, mas no sentido de atingir um número maior de participantes nessas aulas. Os excertos a seguir ilustram essa percepção das professoras:

Em nenhum momento das nossas reuniões tem uma cobrança ‘olha, você não fez tal coisa’, ao contrário, eu acho que um ganho na educação a distância é essa autonomia, você não fica engessado, então você tem autonomia e com isso todos fazem as suas obrigações, as metas são cumpridas por todos os professores (P2 – Entrevista).

Pois é, Elidiana, para nós, a gente quebra a cabeça aqui, porque em cada reunião a gente é cobrado, ‘por que que caiu o número de participações nesse mês, o que aconteceu e os horários por que estão vagos?’, e a gente fica assim, cada hora inventando uma coisa para ver se chamamos esse aluno de volta (P1 – Entrevista).

Afinal, essa não seria uma forma de controle sobre o trabalho docente que leva conseqüentemente à perda da autonomia? De acordo com Contreras (2002), a perda da autonomia do docente sobre o próprio trabalho e os processos de controle aos quais seu

trabalho é submetido constituem a tese da proletarização docente. Portanto, se quisermos entender o processo de profissionalização docente precisamos ir além e compreender a autonomia docente não como alternativa para o controle dos professores, mas como um processo social e político.

Até o momento foram discutidas questões relacionadas ao trabalho do docente na educação *online*. Embora o curso de espanhol *online* possibilite a realização das atividades no horário de trabalho, ainda há um grande avanço a ser realizado quanto à visão da docência como profissão. Isso depende de vários elementos constitutivos do trabalho, como a formação e a autonomia docentes, além dos aspectos apontados por Mill (2012, p. 265):

[...] especialmente quanto ao número de alunos a ser atendido, ao volume de trabalho, aos proventos recebidos, à participação na elaboração de materiais didáticos, à disponibilidade ou carga horária dedicada, ao lugar e horário de trabalho, aos custos dos serviços de internet, à energia elétrica e aos equipamentos utilizados como meio para a realização do trabalho.

A seguir irei apresentar as diversas denominações que surgem a partir da figura do professor, quais os papéis desempenhados e se há um perfil específico de profissional para atuar na educação *online*.

3.2.3 Os papéis desempenhados

Há alguns anos, no Brasil, a discussão sobre a profissionalização docente é um tema cada vez mais presente nas discussões pedagógicas, principalmente no que se refere à definição do papel docente, visto que o professor precisa constantemente enfrentar diversos desafios. Entre eles, talvez o mais significativo, seja a inserção das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional (CUNHA, 1999).

Com o aumento pela procura por cursos *online*, precisamos pensar nos múltiplos papéis que os professores passaram a desempenhar. Entre professores, tutores, mediadores, orientadores, instrutores, técnicos e tantas outras denominações, as definições dos diferentes papéis do professor na educação *online* irão variar conforme a estrutura pedagógica de cada instituição.

Início essa discussão apresentando os papéis desempenhados pelas docentes do curso de espanhol *online* investigado, tanto na perspectiva dos alunos quanto das próprias professoras. Optei por não fazer a divisão entre as falas dos alunos das dos professores, por entender que elas, de certa forma, são complementares.

Antes de discutirmos sobre os papéis desempenhados pelas docentes do curso de espanhol *online*, é importante compreendermos quem é esse profissional e como ele é visto pelos alunos. Afinal, o que é ser professor na educação *online*?

Para explorar esse aspecto, foi feito o seguinte questionamento aos alunos durante as entrevistas *online*: “Quando falamos na figura do professor, qual a primeira imagem que lhe vem a cabeça?”.

Podemos organizar as respostas em três eixos em relação a esse profissional: aquele que ensina (A1, A5, A6 e A7); que orienta (A3) e que faz a mediação do conhecimento (A2). Já a aluna A4 relaciona a figura do professor a um objeto, ou seja, ao livro, conforme justifica: “Creio eu que o cérebro liga a figura professor ao livro pelo significado de conhecimento, sabedoria, conteúdo”.

Como demonstram os excertos a seguir, o primeiro eixo compreende o professor como aquele que ensina:

A primeira imagem que me vem é de uma pessoa que te ensina a **superar** as dificuldades e com isso, te ensina os conhecimentos específicos daquela área (A1 – Entrevista *online*, grifo nosso).

Eu penso que em uma pessoa que está ali para te **ajudar**, para te ensinar (A5 – Entrevista *online*, grifo nosso)

A imagem que vem do professor sempre é uma pessoa que tem um conhecimento muito maior do que o seu, que você busca ajuda. Para mim, a palavra professor é sempre no sentido de ensinar, é alguém que sabe alguma coisa que você precisa, que você vá buscar **ajuda** (A6 – Entrevista *online*, grifo nosso)

Se pensarmos antigamente, era aquela figura que estava ali para te **mostrar**, para te ensinar (A7 – Entrevista *online*, grifo nosso).

Se pensarmos no modelo tradicional de ensino, todo o processo de ensino – aprendizagem estava centrado na figura do professor. O aluno que tem sua história construída a partir desse modelo concebe o professor como o responsável pela transmissão do conhecimento. Conforme os excertos anteriores, essa visão do professor, como alguém que tem a função de “ajudar” e de “mostrar” os caminhos que os alunos precisam seguir, ainda persiste.

Já no segundo eixo, apenas um aluno respondeu que compreende o professor como aquele que orienta, conforme o fragmento:

O professor hoje, eu acho que tem a sua função relativizada em relação à função que era posta ao professor do passado. Hoje o professor é muito mais um **orientador**. Ele direciona o estudo, ele indica o caminho, ele tira as dúvidas, mas não tem mais

aquela função de transmitir o conhecimento, de colocar o assunto na cabeça do aluno. Isso hoje já está desmistificado. O professor hoje ele vai apresentar o conteúdo, orientar o aluno a estudar e se aprofundar naquele conteúdo e estar à disposição para dirimir eventuais dúvidas (A3 – Entrevista *online*, grifo nosso).

Pode-se perceber que o aluno A3 já superou a visão do professor como o transmissor, concebendo-o como um orientador do processo de ensino – aprendizagem.

Por último, o terceiro eixo demonstra a visão do professor como responsável pela mediação pedagógica:

Mediador de conhecimento, educador, profissional (A2 – Entrevista *online*)

Assim, os dados revelam que a imagem do professor como responsável pelo ensino ainda predomina, apesar dos alunos A2 e A3 apresentarem uma visão voltada para a orientação e mediação.

Quanto à modalidade a distância, uma das questões centrais refere-se à figura docente. Dessa forma, quando questionados: “O que é ser professor dentro da educação *online*?”, os resultados demonstram que as professoras P1 e P2 atribuem ao docente virtual a responsabilidade pela mediação do conhecimento, segundo os excertos:

A gente está para **mediar** e fazer com que aconteça esse aprendizado, quer seja com a elaboração do conteúdo, quer seja com o apoio pedagógico no sentido de esclarecimento de dúvidas ou uma orientação no sentido de rotina ou um roteiro de estudos, enfim, aquilo que surge, eu acho que a gente tem que estar como mediador disso (P1 – Entrevista, grifo nosso).

Eu trabalhei tanto na educação presencial quanto na educação *online*, eu acho que a minha postura acaba sendo quase igual, no sentido de querer **mediar** o conhecimento. Você como professor, qual é a sua função? Não é transmitir mais, como na educação tradicional, você era o transmissor e o aluno só absorvia o conteúdo. Hoje, eu acredito que estou mediando o conhecimento (P2 – Entrevista, grifo nosso).

A percepção das professoras sobre o ato de mediar vai ao encontro da definição utilizada por Libâneo (2010). Assim, essa função “de mediação, tanto quanto as demais mediações do ensino, atua no sentido de prover condições e modos de assegurar a relação cognitiva e interativa dos alunos com os objetos do conhecimento” (LIBÂNEO, 2010, p. 70).

Quanto aos alunos, A2 e A3 mantiveram suas respostas, ou seja, compreendem a função do professor na modalidade a distância como de mediação e orientação, respectivamente. Os alunos A1 e A6 também permaneceram com a percepção do professor como aquele que ensina.

Já as alunas A4 e A5 afirmaram que o professor da educação *online* é um profissional capaz de atender um número maior de alunos do que o professor presencial e também necessário no auxílio dos alunos em suas dúvidas. Mas, se o docente virtual tem apenas a função de atender um número cada vez maior de alunos, o ensino ficará a cargo de quem?

Para esclarecer essa afirmação, foi feito o seguinte questionamento: “Você vê diferença entre os termos professor e tutor?”. Para a aluna A7, professor e tutor, na questão do ensino, são termos semelhantes. A diferença reside no envolvimento pessoal maior entre professor e aluno do que entre tutor e aluno.

De acordo com os alunos A3 e A6, o tutor surge como o profissional que fica à disposição sempre que necessário para tirar as dúvidas, o que não deixa de ser uma função também exercida pelo docente.

Já para os alunos A1, A2, A4 e A5, o tutor é um técnico que “exerce um elo entre o aluno e a administração da empresa” (A4 – Questionário), ou seja, suas funções seriam mais técnicas e referentes a questões mais burocráticas e administrativas ao passo que o professor ficaria responsável pelo processo de ensino – aprendizagem, como se pode perceber no excerto a seguir:

[Pensando na sua situação como aluno, o que é ser tutor? Como você define o tutor?]

Aquele que te ajuda, que te orienta, que te conduz.

[No caso, é distinto do professor?]

Sim, porque o professor ele vai te ensinar a matéria, ele vai te ensinar, digamos, o curso, o programa, cumprir o programa, a gramática, ou a..., digamos, a linguagem.

[Então, o tutor seria mais na questão de...]

Conduzir como vai ser o estudo, como vai ser o curso, onde você vai conseguir tirar as suas dúvidas, como vai usar o programa, o sistema (A5 – Entrevista *online*).

Nesse sentido, concordo com Leal (2005) de que precisamos pensar o papel do tutor além de uma visão meramente técnica. O tutor também é responsável pela ação educativa, sendo, portanto um docente virtual.

Porém, algo que chama a atenção é o folder de divulgação dos cursos livres de idiomas *online*, com destaque para a frase: “a melhor tecnologia junto com os melhores tutores”:



Figura 9 – Folder de divulgação do curso livre de idiomas *online*
 Fonte: Site da instituição pesquisada (2013)

Portanto, qual seria a definição de tutor para a instituição? Como o professor seria visto? Quem é o profissional que atua na educação *online*? Ele é o professor ou o tutor? A professora P1 esclarece que, quando o curso de idiomas (inglês e espanhol) iniciou suas atividades na instituição, elas eram vistas como tutores, mas que houve uma mudança e elas passaram a assumir a função de professor. Sobre essa visão, P2 complementa:

[Mas, você desenvolvia o mesmo trabalho do professor?] O mesmo trabalho. Eles perceberam [...] que precisava haver uma mudança, porque nós não estávamos ali só para corrigir o material de um professor responsável, nós éramos o professor, nós estávamos ali ensinando, nós estávamos elaborando avaliação, material. Então, nós tínhamos essa autonomia. Eu vejo que a diferença de tutor, por isso que estou dizendo, não gostaria de afirmar algo que eu não sei muito bem, mas eu acredito que o professor tem mais autonomia, porque ele vai estar frente ao aluno, o tutor, me parece nas outras instituições em geral, eu acredito que ele está mais para apoiar o professor (P2 – Entrevista).

Essa mudança de tutor para professor, no curso livre de idiomas *online*, também se refletiu nas questões salariais, pois as docentes passaram a receber por hora/aula e entraram na categoria de professor, respondendo ao sindicato.

Mesmo com essa mudança, aos professores do curso de idiomas ainda cabe exercer a função da tutoria dentro do AVA. A diferença entre as atividades que eram exercidas anteriormente em comparação com as que executam no momento é em relação às tarefas burocráticas e aos mecanismos de controle do trabalho docente, conforme o excerto abaixo:

Eu acho que as metas ficaram mais claras, então fica tudo documentado, “eu fiz... no mês tal nós lançamos essas aulas... nós corrigimos X redações... nós obtivemos esse número de acesso de alunos nesse mês, nesse mês não”. Então, para eles há, hoje, instrumentos de cobrança para nós, que eles podem fazer a qualquer momento. Eu acho que eu já comentei na outra entrevista, inclusive nós tivemos uma reunião de comparativos de números de acesso “por que que caiu aqui? o que aconteceu? o que foi feito? porque não manteve?”. Então, há dados mais concretos, mais precisos. Eu acho que para todo mundo fica melhor (P1 – Entrevista).

A partir dos dois últimos fragmentos, é importante refletir sobre a autonomia docente em relação aos mecanismos de controle sobre o trabalho docente. A professora P2 coloca que a autonomia docente foi um dos aspectos que possibilitou a mudança da categoria de tutor para professor. A professora P1, por sua vez, afirma que a partir do momento que elas passaram a ser vistas como pertencentes à categoria de professor, os instrumentos de cobrança ficaram mais bem definidos.

Conforme Contreras (2002), é inevitável a associação da profissionalização docente à autonomia. Assim, existem mecanismos de controle sobre os professores, e que conseqüentemente conduzem à proletarização do trabalho docente, “que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma sutil de controle” (CONTRERAS, 2002, p. 51).

O que se percebe é que o professor da educação *online* ainda não tem definidas as suas funções. Ora ele é o responsável pelo processo de ensino – aprendizagem, ora ele exerce o papel de tutor, conforme o fragmento abaixo:

O tutor tira as dúvidas e nós também fazemos esse papel de orientar se eles estão com dúvidas no conteúdo ou se porventura não estão conseguindo acessar uma atividade complementar ou tem algum erro que eles verificaram dentro da apostila, do material. Então, eu acredito que exercemos as duas funções, hora como professores, dando aula e na plataforma e também até passando conteúdos pela videoconferência e hora também, auxiliando como tutores, verificando se o aluno está com dificuldade no acesso ou se está com dificuldade para desenvolver uma atividade, um exercício (P2 – Entrevista).

A partir do questionamento: “Quais são as funções exercidas pelos professores dentro do curso de espanhol *online*?”, as professoras P1 e P2 afirmam que elas não exercem apenas a função de ensinar ou de acompanhar o aluno, esclarecendo as dúvidas como tutor, mas também assumem as funções de conteudista, mediador e avaliador.

Quanto à função de conteudista, as professoras são responsáveis por elaborar todo o material que é utilizado nas AACOs e nas videoconferências, bem como a “Atividade Complementar” que fica disponível na interface “Avaliação”, conforme excerto:

É, seria um conteudista, além das aulas. **O correto seria ser contratado em outro horário para fazer com prazo determinado, mas não vai ser feito** (P1 – Entrevista, grifo nosso).

Mas eu consigo, a maior vantagem é organizar o tempo para que eu possa desenvolver o trabalho de conteudista também, porque além de dar aula, a gente elabora o material. Por exemplo, o material para a conversação, somos nós que elaboramos, a videoconferência somos nós, a atividade complementar somos nós que elaboramos (P2 – Entrevista).

Já a função do mediador refere-se ao profissional envolvido na gravação das videoconferências. Essa atribuição é exercida pelos professores do curso livre de idiomas *online* (inglês e espanhol), havendo um revezamento entre eles, ou seja, enquanto um grava o outro faz o papel do mediador, de acordo com P1:

Enquanto o professor grava as videoconferências, há o mediador que irá acompanhar os acessos, a transmissão da aula, a dinâmica dos *slides*, se está rolando certinho, se o áudio está bom do professor, se não está havendo corte de áudio, de som... E quem exerce esse papel [*de mediador*] geralmente somos nós do departamento de idiomas (P1 – Entrevista).

Apesar das professoras compreenderem o papel do professor da EAD como de mediador do conhecimento, conceito este que vai ao encontro da definição utilizada por Libâneo (2010), conforme discutido anteriormente, o mediador dentro do curso de espanhol *online* desenvolve a função apenas de apoio técnico durante a gravação das videoconferências.

Por último, a função de avaliador. Conforme P2: “nós também avaliamos”, pois além da preparação da “Atividade Complementar”, as professoras fazem as correções e dão as devolutivas aos alunos em relação ao seu desempenho.

De acordo com Mill (2012) e Belloni (1999), a característica principal da EAD é a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, desempenhadas por diferentes profissionais, apesar de o trabalho virtual ser organizado, paradoxalmente, segundo um modelo flexível de produção.

O avanço da EAD contribuiu para que o processo de trabalho docente fosse alterado, tornando-se ainda mais fragmentado do que já era. Nessa perspectiva da realização do trabalho por um grupo de profissionais é que a polidocência se define, segundo Mill (2012). Assim, outros profissionais passaram a atuar colaborativamente com as ações docentes, como os conteudistas, tutores e avaliadores.

Compreendo que o problema não reside no fato de vários profissionais estarem envolvidos no processo de ensino – aprendizagem e sim na contraposição de uma ação colaborativa a partir da fragmentação do trabalho, onde cada membro se torna responsável por uma área limitada a uma fase do planejamento ou concepção do curso, embora o docente esteja envolvido em ambas as etapas.

Como resultado dessa divisão, Belloni (1999, p. 80) afirma que: “[...] as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço [...] tornando difícil a identificação de quem é o professor em EaD”.

Endossando esta ideia, Contreras (2002) aponta que o trabalho docente, aos poucos, sofreu uma série de subtrações de suas qualidades que conduziram a perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

Portanto, ao considerarmos que o processo de ensino na modalidade a distância baseia-se na divisão do trabalho e, conseqüentemente, desligado da figura do professor, estamos condicionando o trabalho do docente virtual à proletarização.

Devido à capacidade de cada instituição em estabelecer e normalizar as atividades e funções do curso, dependendo de sua concepção pedagógica, o curso de espanhol *online* tem uma estrutura diferenciada, sendo o professor o grande responsável por todas as atividades referentes ao curso, indo de encontro com o conceito de polidocência, definido por Mill (2012) como uma forma de divisão do trabalho docente, onde cada parte é realizada por um trabalhador distinto.

Por um lado, considerar o professor como o responsável por todo o processo de ensino – aprendizagem pode significar a ruptura do trabalho docente com a proletarização. Por outro, Belloni (1999, p. 79) aponta que uma das questões centrais na análise da educação *online* refere-se ao papel do professor coletivo⁵¹ que é “chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado”.

Como se pode perceber, no curso de espanhol *online*, não há uma fragmentação das atividades docentes, pois os processos de planejamento e execução mantêm-se sob a responsabilidade de um mesmo profissional.

Apesar do comprometimento das professoras no desenvolvimento de suas atividades docentes, o que há é a falta de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, além dessa organização, pela qual as professoras estão submetidas, acarretar a sobrecarga das funções e como resultado a intensificação do trabalho, uma vez que elas atuam também como tutoras, conteudistas, mediadoras e avaliadoras, além de desempenharem atividades mais burocráticas e administrativas, atribuições estas que não são compatíveis com os proventos recebidos.

Nesse sentido, é importante apresentar alguns indícios para que o trabalho do docente virtual não se perca nessa dicotomia entre a fragmentação e a intensificação. Assim, Almeida (2010, p. 69) propõe algumas mudanças necessárias “na aprendizagem, nos tempos e

⁵¹ Ao contrário do conceito da polidocência, designado por Mill (2012) como um coletivo de profissionais envolvidos na atividade docente, como o professor-autor, professor-formador e o tutor, Belloni (1999) utiliza o termo professor coletivo para referir-se a um único profissional responsável por desempenhar múltiplas funções.

espaços de formação desse professor”, levando em conta estratégias didáticas que proporcionem o diálogo, a colaboração e a reflexão sobre a própria prática.

A respeito disso, Almeida (2010, p. 72) reforça a necessidade de:

[...] superação de concepções de formação centradas no domínio de recursos e tecnologias ou na análise teórica sobre as tecnologias na sociedade e na educação e volta-se para a integração entre esses dois polos associados com a experiência em contexto on-line e com a reflexão sobre essa prática à luz de teorias que são articuladas com as experiências.

Trata-se, portanto, de pensar a formação e o trabalho docente a partir da prática, por meio da reflexão crítica. Nessa perspectiva crítica, o aprender fazendo pode ser um dos princípios fundamentais nos processos de formação dos docentes virtuais.

3.2.4 Saberes necessários para atuar na educação *online*

Para buscar uma melhor compreensão sobre a relação entre educação *online* e o papel do docente nos AVA é importante refletir sobre os saberes necessários a este profissional para atuar nessa modalidade de ensino. A noção de saberes docentes adotada condiz com a definição de Tardif (2002, p. 54)⁵², para quem os saberes se dão no âmbito de um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Dessa maneira, os saberes docentes irão interferir diretamente na prática pedagógica do professor, uma vez que ocupam lugar no processo de trabalho docente e na construção de sua identidade profissional. Assim, Tardif (2002) destaca a existência de diferentes tipos de saberes, quais são: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Entretanto, para a categorização dos dados, foi feita uma adaptação dos saberes docentes para a educação *online*, uma vez que há várias classificações para saberes docentes, porém, em sua maioria, tratam especificamente sobre o ensino presencial. A partir dos dados coletados, os saberes foram organizados em três eixos: saberes tecnológicos, saberes disciplinares e saberes didático-pedagógicos⁵³.

⁵² Apesar do estudioso não tratar especificamente da incorporação das TIC aos processos de ensino – aprendizagem.

⁵³ Fidalgo; Oliveira & Fidalgo (2009) discutem sobre os saberes docentes, na perspectiva da inserção das TIC nas práticas docentes, a partir dos estudos de Tardif (2002), porém adotam a mesma classificação do estudioso. Por isso, creio ser pertinente a divisão realizada para este estudo nos três eixos (saberes tecnológicos; disciplinares e didático-pedagógicos), uma vez que os dados, que emergiram da coleta de dados, conduziram-me para essa abordagem.

Os **saberes tecnológicos** referem-se ao domínio tecnológico e às habilidades na utilização das tecnologias. Esse tipo de saber foi detectado durante a observação *online* e nas falas dos alunos (A3, A5, A6) e da professora P1, durante as entrevistas.

Com base nisso, o professor da educação *online* precisa dominar as tecnologias que estão sendo utilizadas no curso, ou seja, de informática, dos equipamentos e da plataforma. Durante a observação *online* de uma aula, a professora P2 auxilia um aluno quanto ao problema de acesso, conforme fragmento: “verifica a velocidade da sua internet no botão de mais amarelo que aparece ao lado do seu nome no chat”. Em outro momento, a professora P1 orienta a aluna quanto ao fato de habilitar o áudio, para que o ruído diminuísse.

Os excertos abaixo, obtidos durante as entrevistas, ilustram o porquê da importância de se dominar o ambiente virtual no qual o professor irá atuar:

[...] ter pleno domínio do equipamento e da plataforma que está sendo usada, porque muitos problemas são criados por conta de..., por exemplo, não consegue instalar o programa direito, não consegue ligar o microfone, a câmera não funciona. Então, o professor tem que ter esse conhecimento de equipamento físico mesmo, de hardware para poder orientar o aluno, para que a coisa funcione, flua. Então, na verdade, esse professor tem que ter essa característica, entender que às vezes a pessoa do outro lado não tem as mesmas facilidades que ele tem ou o tipo de equipamento, porque às vezes a pessoa tem um equipamento muito simples que não atinge velocidade, e daí tem essa dificuldade (A6 – Entrevista *online*).

Esse dinamismo, na parte de navegação também eu acho importante, a familiarização com os moodles⁵⁴, com os tipos de plataformas, tudo fica mais fácil até para orientá-los, porque nem todos estão familiarizados com os ambientes, tem aluno que está conhecendo a educação a distância, pelo curso “ah, é a primeira vez que eu estou fazendo”, você já sabe que você tem que ter uma atenção especial, porque ele vai, em algum momento, ter algum problema. Nesse sentido... Essa abertura maior, essa parte de navegação (P1 – Entrevista).

Outro saber essencial é o **saber disciplinar**, que exigirá do professor “um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 29). Assim, é importante que o professor tenha domínio sobre o conteúdo a ser ensinado.

Daí, a importância da formação acadêmica na área em que irá atuar. No caso das professoras participantes desta pesquisa, apenas P2 tem formação específica na área de licenciatura. Porém, durante a observação *online*, pude constatar que a professora P1 também tem domínio sobre a língua e sobre a maneira de ensiná-la.

Para os alunos A4 e A6 esse saber é necessário. Especificamente, o professor de língua estrangeira, além de ter o domínio das regras gramaticais, precisa ter o domínio da

⁵⁴ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre (cf. www.moodle.org).

oralidade. Para A5, ele “não pode te ensinar o idioma pelo idioma, ele tem que te ensinar o idioma e mais uma complementação de vida pessoal, digamos assim... a cultura” (A5 – Entrevista *online*), ou seja, cabe ao professor ensinar os aspectos histórico-culturais da língua e não apenas os aspectos gramaticais.

Além disso, o professor que atua na educação *online* precisa desenvolver os **saberes didático-pedagógicos**. Esse saber corresponde ao “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33). Estariam inseridas também dentro desse saber, as atividades de planejamento, avaliação e definição dos procedimentos metodológicos adequados ao ensino, bem como a mediação pedagógica, a reflexão e interação entre alunos e professores (SOUZA; FILHO, 2010).

Para A1, a prática pedagógica é importante, pois o professor precisa “saber expressar e transmitir seu conhecimento” (A1 – Entrevista) e não apenas dominar o conteúdo.

Alguns outros elementos surgiram durante as falas dos alunos e das professoras, como ser carismático e atencioso (A6), ter paciência e empatia (A2 e A7) e principalmente disposição para sempre buscar algo novo, que contribua na aprendizagem dos alunos (P1 e P2), porém são aspectos que não estão relacionados aos saberes.

Porém, algo que precisa ser destacado é com relação às condições de trabalho do docente. Esse elemento surgiu na fala da aluna A5 e se torna pertinente se pensarmos na questão da busca pela profissionalização docente, conforme o fragmento: “Os professores precisam ter um bom sistema, uma boa internet para poder trabalhar” (A5 – Entrevista *online*).

Saber dominar o conteúdo já não é mais suficiente para o docente que queira atuar na educação *online*. É preciso desenvolver os saberes tecnológicos e ter domínio das ferramentas que serão utilizadas, juntamente com os saberes didático-pedagógicos, desde que o docente tenha condições de trabalho, com foco na formação e a autonomia docentes, além de bons equipamentos para a realização de suas atividades.

3.3 INTER-RELAÇÕES⁵⁵

Com o objetivo específico de entender as inter-relações que são estabelecidas entre os participantes dentro do ambiente virtual de aprendizagem, onde o curso de espanhol

⁵⁵ Tais inter-relações referem-se às estabelecidas entre professor – aluno, aluno – aluno e aluno – AVA.

online ocorre, utilizei a observação *online* para a coleta de dados. Posteriormente, as entrevistas me auxiliaram no aprofundamento de cada um dos aspectos referentes às inter-relações..

Almeida (2005) e Silva (2001) apontam o diálogo como essencial para o processo de ensino – aprendizagem na educação *online*, sendo possível estabelecer relações entre professor – aluno, aluno – aluno, mesmo com a questão da distância e do tempo. Nesse sentido, o ambiente virtual anula a distância entre as pessoas e coloca a presença sem necessitar do corpo físico (CARDOSO, 2012).

Porém, Almeida (2003b) pontua que esse ambiente “não é neutro e se modifica à medida que as experiências sociais se desenvolvem e os significados são construídos no plano coletivo e individual”. Dessa forma, as relações podem ser intensas e tecnologicamente mediadas (MILL, 2012).

Cabe ressaltar que nessa modalidade, a intensidade das inter-relações, que são viabilizadas pelas tecnologias, irá depender da maneira como as pessoas se pronunciam a favor de práticas dialógicas na construção do conhecimento. Conforme Almeida (2010, p. 71), outro aspecto que afetará a direção da comunicação e a intensidade das interações diz respeito ao modo como o professor realiza seu trabalho na educação *online*, uma vez que:

[...] as concepções, as crenças e os valores do professor tanto podem fortalecer os métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de *feedback* automatizados, como podem criar condições para que os alunos explorem as potencialidades das TDIC.

Assim, para a apresentação dessa categoria, organizei as suas subcategorias de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 4 – Categoria Inter-relações e suas subcategorias

Objetivos Específicos	Categorias	Subcategorias
Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.	Inter-relações	Com o material disponível no AVA
		Nas aulas ao vivo de conversação <i>online</i>
		Nas videoconferências

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

3.3.1 Com o material disponível no AVA

Para Santaella (2004), os dispositivos tecnológicos aliados à internet contribuem, atualmente, para a disseminação de uma forma cada vez mais ampla de hiperconexão, onde as pessoas estão ligadas não apenas entre si, mas também entre sistemas. Ao pensarmos na organização do curso de espanhol *online*, o primeiro contato que o aluno tem é com o AVA.

Dentro desse ambiente, o aluno encontrará todo o material necessário para iniciar a aprendizagem do idioma. A maneira como o curso está disposto e a não obrigatoriedade das aulas ao vivo de conversação *online* permitem que o aluno realize todo o curso acessando apenas o material disponível no AVA, de maneira assíncrona.

Segundo García Aretio (2007), apesar do desenvolvimento das TIC e o surgimento da internet possibilitarem a interação síncrona entre professor – aluno, os momentos assíncronos permitem que os alunos aprendam em lugares diferentes e em tempos distintos dos professores.

Para Almeida (2003a), ainda é frequente a ocorrência de cursos na modalidade a distância que estejam centrados na disponibilidade de materiais didáticos textuais e hipertextuais, cabendo ao aluno navegar por esses materiais e realizar as atividades propostas sem contato com os professores.

Esse modelo se aproxima muito ao proposto pelo curso de espanhol *online* investigado. Ao explorar o material, o aluno irá exercer sua autonomia na tomada de decisões sobre quais caminhos deverá seguir, quais conteúdos que serão estudados e o horário pertinente para a realização das atividades. Assim, o próprio AVA irá fornecer as respostas às suas atividades e dar o *feedback* em relação ao seu desempenho, a partir das interações dos alunos com o ambiente.

A aluna A4 reconhece a interação mediada pelo computador ao afirmar que: “Como eu não participei das aulas de conversação, a minha interação ficou reduzida ao estudo do material”.

Todavia, há indivíduos que buscam a modalidade a distância, de certa forma, pela questão do isolamento. Esse é o caso específico da aluna A7, conforme o excerto abaixo:

Quando eu busquei a modalidade a distância eu tinha como intenção esse isolamento. Estudar sozinha, só eu e os tutores, se possível, para tirar dúvida mesmo. Mas da maneira que ele está disposto, assim, não tem como... é legal, o tutor ele... é legal, porque às vezes você precisa dele, mas a própria maneira com que o curso está disposto faz com que você aprenda sozinho e não precise de ninguém. O curso ele te oferece isso. Tanto que, noventa e cinco por cento do curso eu fiz sozinha, sozinha (A7 - Entrevista).

Para a aluna A7, a questão do isolamento não se restringe à impossibilidade de interação com o professor e até mesmo com os demais colegas, mas a algo momentâneo. O excerto a seguir dá margem à compreensão de que esse isolamento estaria mais voltado para uma opção pessoal e à sua concepção do conceito de interação como a relação dialógica face a face entre as pessoas. Assim, a aluna não reconhece esse tipo de interação mediada pelo computador, como se pode perceber no excerto:

Eu não sei se estou certa ou se amanhã ou depois, que eu vá fazer outro curso que eu vou mudar, mas, no momento, eu não quero fazer interação com ninguém [...] Eu não tenho tempo para fazer interação com ninguém, e também nem quero [...] eu gosto muito de olhar para as pessoas, conversar com elas olhando nos olhos e eu não curto esse negócio de interação sem estar olhando para as pessoas [...] eu não estou dizendo aqui que não gosto de interação, não é isso, só que eu não sei como fazer e como agir direito, eu não gosto muito dessa questão... na máquina (A7 – Entrevista).

Segundo Castells (2004), uma crítica feita sobre o intenso uso da internet refere-se, exatamente sobre a questão do isolamento pessoal e à ruptura da comunicação social, porque “os indivíduos se refugiam no anonimato e praticam uma sociabilidade aleatória, abandonando a interação pessoal cara a cara em espaços reais” (CASTELLS, 2004, p. 145). Porém, seria simplista negar o uso da internet como um meio de comunicação, que pode acrescentar a interação *online* às relações sociais previamente existentes.

Ao iniciar minhas observações *online*, pude perceber que aquele momento de interação entre aluno – máquina era um tanto quanto solitário e por algumas vezes me questionei, enquanto aluna e não como pesquisadora, se eu conseguiria concluir o curso que estava investigando.

Essas minhas inquietações se referem ao fato do controle da aprendizagem estar a cargo do próprio aluno e, assim, ter de exercer uma autonomia quanto às escolhas do que aprender, quando e como. Por outro lado, a maneira como o conteúdo era apresentado também me fez refletir sobre o modo como as TIC poderiam ser utilizadas a favor da aprendizagem:

Esse momento da aula é bem solitário e a interatividade se restringe à máquina e ao conteúdo. Você vai prosseguindo e conforme vai pontuando e respondendo as atividades de escrever e ouvir, vai passando para as páginas seguintes. A impressão que tive foi que os conteúdos foram organizados de maneira tradicional, só que com a diferença é usando o computador. Com tantos recursos disponíveis, poderiam ser utilizados vídeos, animações, músicas para tornar as aulas não tão cansativas (Diário de campo – Observação *online*).

Porém, essa postura não reflete a visão geral apresentada pelos alunos, tampouco pelas professoras e sim a minha compreensão de como as TIC poderiam ser utilizadas, observando a multiplicidade de funções que elas oferecem. Isso porque, durante as entrevistas, ao perguntar aos alunos e professores: “Você acredita que a maneira como o curso *online* está disposto propicia a interação?”, apenas a aluna A4 mencionou a interação mediada por computador.

3.3.2 Nas aulas ao vivo de conversação *online*

Dentro do AVA do curso de espanhol *online*, na interface “Interação”, encontram-se as aulas ao vivo de conversação *online*, que acontecem em horários pré-estabelecidos, ficando a cargo do aluno a escolha pelas aulas em que pretende participar.

Durante todo o período de minha observação *online*, algo que me chamou a atenção foi com relação à baixa participação dos alunos nessas aulas. Realizei 26 acessos às AACOs, dos quais consegui observar apenas oito aulas, ou seja, 18 aulas não aconteceram porque não havia alunos. Busquei horários aleatórios, variados, na tentativa de conseguir algum êxito, pois não havia como prever quais teriam alunos ou não. Porém, o aviso abaixo insistia em aparecer:



Figura 10 – Aviso para o acesso à próxima aula
Fonte: Retirado do site da instituição investigada durante observação *online*

Assim, quando os alunos não acessavam, aproveitava a oportunidade para trocar algumas ideias com as professoras pelo chat e discutir sobre essa baixa participação dos alunos:

P1: Desafortunadamente, los últimos días estamos con muy pocas clases... (P1 – Observação *online*).

P2: una vez más sin alumnos

Pesquisadora: verdad

Pesquisadora: sin problemas

P2: sí - no sé que pasa

P2: esta semana nada (P2 – Observação *online*).

Durante uma das conversas, a professora P2 até colocou uma questão importante, de que “[...] os professores ficam ociosos. Essa é uma preocupação muito grande em relação à educação a distância, o isolamento do aluno, a sua não-presença” (P2 – Observação *online*).

A preocupação quanto à não – participação dos alunos era constante, tanto que durante o período da observação *online*, o curso de espanhol estava passando por uma mudança de plataforma onde estava estruturado, na tentativa de aumentar o acesso. Ademais, eram constantes os envios de e-mails aos alunos pelas professoras para lembrá-los das aulas, conforme a figura a seguir:

¡Hola, querido alumno! ¿Qué tal estás?

Só para te lembrar: hoje você tem aulas online, das 14 às 23h (Horário de Brasília).

Participe!

➤ *Teus colegas e professores te esperam na sala de aula!*

Figura 11 – E-mail enviado aos alunos

Fonte: Adaptado do e-mail recebido pela pesquisadora (2013)

A partir dessas informações, alguns questionamentos surgiram: Qual o foco principal ao se estudar um idioma? Quais seriam os fatores que influenciam essa não-participação? Tempo? Disposição? Será que se as aulas fossem obrigatórias, os alunos iriam realizar o curso? Será que a maneira como o curso está disposto tem influência nessa ausência do aluno?

Por meio do questionário *online* pude investigar sobre esses aspectos. De acordo com as respostas obtidas, pode-se evidenciar que o foco ao se estudar uma língua estrangeira é “saber comunicar-se fluentemente”. Essa informação nos remete ao seguinte

questionamento: “Com que frequência assiste às aulas ao vivo de conversação *online*?”. O resultado gerou a seguinte tabela:

Tabela 2 – Com que frequência assiste às aulas ao vivo de conversação *online*?

Uma vez por semana	1
Duas vezes por semana	1
Mais de duas vezes por semana	1
A cada quinze dias	0
Uma vez por mês	2
Nunca participo das aulas ao vivo de conversação <i>online</i>	16

Fonte: Relatório do questionário *online* gerado pelo Google Drive (2013).

Para os que marcaram a opção “nunca participo das aulas ao vivo de conversação *online*” foi criado um campo para que pudessem justificar essa escolha. Além de questões relacionadas ao fato de não conseguir conectar ou acessar os vídeos ou a falta do aparelho⁵⁶, o tempo foi recorrente:

“estou um pouco enrolada”
 “O horario das aulas são incompatíveis com meu tempo livre disponível”
 “falta de tempo”
 “não tenho uma hora certa pra fazer o curso”
 “Não tenho muito tempo”
 “Está difícil conciliar os horários das aulas”
 “Tempo” (Questionário *online*).

A partir dos dados coletados, um fator que poderia influenciar essa não-participação talvez seria porque essas aulas não são obrigatórias para que o aluno obtenha a certificação no final do curso. Assim, uma das perguntas do questionário *online* foi: “Você realizaria o curso de espanhol se as aulas ao vivo de conversação *online* fossem obrigatórias?” De acordo com as respostas, 12 alunos realizariam o curso, mesmo se as AACOs fossem obrigatórias.

Ao comparar individualmente as respostas dos alunos que assinalaram a opção “nunca participo das aulas ao vivo de conversação *online*” com a pergunta referente à obrigatoriedade dessas aulas, dos 16 alunos que responderam que “nunca participam...”, 10 marcaram a opção que realizariam o curso de espanhol mesmo se as aulas fossem obrigatórias.

⁵⁶ Não ficou possível evidenciar a qual aparelho a resposta se referia.

Esse é um dado interessante, porque vai de encontro com os fatores principais que os levaram a escolha pela modalidade a distância: pela flexibilidade de horários e pela comodidade de poder conciliar trabalho e estudos⁵⁷.

De acordo com Carvalho (2007), fatores como a flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária nos cursos *online* e a utilização do computador como ferramenta levam o aluno a procurar a modalidade a distância. Porém, concordo com a pesquisadora de que esses elementos que são vistos como vantagens da educação *online*, também pode ser uma das razões do insucesso dos alunos.

A flexibilidade, que é um dos principais fatores apresentados pelos alunos do curso de espanhol *online* como um dos atrativos que levam os alunos a almejar estudar em seu tempo livre e a não obrigatoriedade de frequentar a sala de aula todos os dias acabam por tornarem-se obstáculos na aprendizagem. A respeito disso, Carvalho (2007, p. 3) afirma que:

A compressão espaço-tempo ou a redefinição destas duas categorias tão essenciais ao ser humano provoca uma dificuldade em lidar com o tempo (que sempre parece mais longo do que é de fato) e com as distâncias (a não exigência presencial provoca o isolamento e sensação de abandono no aluno).

Conforme os dados disponíveis na plataforma do curso, as vantagens em se realizar o curso de espanhol *online* seriam:

Flexibilidade de tempo e espaço: você estuda de onde estiver, a hora que quiser;
Flexibilidade de ritmo: você evolui de acordo com o seu ritmo, de acordo com sua velocidade de aprendizagem [...] (Histórico do curso disponível no AVA, grifo nosso).

A flexibilização do tempo e espaço e do ritmo gera a sensação de que o aluno pode acessar as aulas a qualquer hora e em qualquer lugar. Assim, outro fator que pode estar relacionado à baixa participação dos alunos nas AACOs refere-se aos horários específicos para que as aulas sejam acessadas, conforme o excerto:

[...] quando você olha o site ou quando a gente comprou, estava escrito assim que “você poderia fazer as aulas a qualquer hora, a qualquer momento” e não era bem assim, tinha horários para se fazer as aulas e com isso, às vezes, os horários que tinham disponíveis, nós não conseguimos fazer, então aí não tinha jeito (A6 – Entrevista *online*).

Mas, afinal, como o tempo pode ser definido dentro da educação *online*? Com os dados individuais do questionário *online*, durante as entrevistas *online* pude aprofundar sobre

⁵⁷ Esses fatores foram apresentados no capítulo anterior, durante a descrição do perfil dos alunos do curso de espanhol *online*, porém acredito ser pertinente retomá-los novamente para dar continuidade em nossas discussões.

a questão do tempo com os alunos que fizeram menção a esse aspecto em suas respostas, conforme o excerto:

[Você coloca que escolheu a modalidade a distância por “falta de tempo” e que não participa das aulas ao vivo de conversação online devido ao tempo. Como você vê essa questão do tempo dentro da educação a distância?] Tempo é algo que devemos ter um objetivo formado para alcançar. E se não houver dedicação e força de vontade por parte de quem busca estudar nessa modalidade a distância não se chega a alcançar o objetivo. Eu trabalho e estudo, então meu tempo é bem corrido. Ao buscar estudar espanhol a distância, além de aprender a falar e escrever pelo menos o básico, queria um curso onde eu pudesse aliar o meu horário de trabalho com o estudo (A1 – Entrevista online).

Os dados revelaram que a noção do tempo pode estar vinculada ao interesse do aluno em disponibilizar aquele horário para o estudo. Após essa análise, um questionamento pode ser feito: Por que, mesmo com toda a flexibilidade nos horários que a modalidade a distância proporciona, o tempo se constitui como um dos fatores que impedem um maior aproveitamento e participação nas aulas?

Mesmo após toda a observação *online*, a aplicação do questionário *online* e a realização das entrevistas *online* com os alunos, essa pergunta continua sem uma resposta conclusiva. Porém, como o foco desta investigação é o trabalho docente, fica a sugestão para que outras pesquisas aprofundem o conceito do tempo na educação *online*.

Retomando sobre as inter-relações que são estabelecidas entre professor – aluno no AVA do curso de espanhol *online*, durante a observação *online* questões relacionadas ao tempo, à família, à saúde, ou seja, à vida pessoal, ou expressões como “Do pouco que te conheço...”; “Sendo uma das primeiras aulas que você assiste...”; “*Tú que tienes una bebé, yo que sé, llegar en casa, ducharse...*”; “Não tenha medo, estou te sentindo um pouco insegura” eram constantemente utilizadas pelas professoras, como uma maneira de estabelecer uma aproximação com os alunos.

Outras expressões também eram empregadas pelas professoras, como forma de incentivo aos acertos dos alunos, como: “Muito bem”, “Parabéns”, “Isso mesmo”. E quando da minha ausência das observações das aulas por alguns dias, logo ao acessar o ambiente sou surpreendida com a frase: “¡Cuánto tiempo sin verte por aquí!” (P1 – Observação *online* / AACO).

Os dados revelam que as relações entre professor – aluno extrapolam o caráter profissional, aproximando-se de um acompanhamento pedagógico que estimula o estabelecimento de laços mais afetivos. Com base nessa afirmação, foi realizado o seguinte

questionamento às professoras: “O fato de você não ver o aluno, facilita a sua atuação?”, ao passo que a professora P1 afirma que:

Acho que sim, eu acho que é muito positivo. No começo, eu achei muito estranho, eu falei “gente perai, como assim?”, mas depois, até o volume da voz, tudo, depois a gente acostuma e fica bastante perceptível, muito perceptível. Eu acho positivo, no sentido, de que eu jamais vou poder julgar, tratar diferente, de repente, sei lá, um está vestido de uma maneira que eu não acho legal, de repente o outro está com *piercing* no rosto inteiro. Não estou vendo. Então, para mim é muito democrático, eu acho” (P1 – Entrevista).

Nessa mesma direção, outra pergunta foi realizada: “Você consegue ter mais liberdade com os alunos?”. De acordo com os excertos abaixo:

Acredito que sim, eles principalmente, eu acho que eles falam de repente mais do que fariam em sala, pelo fato de se expor menos a pessoa, eles acabam interagindo mais, se soltando mais, eles se atrevem mais (P1 – Entrevista).

Eu percebo, vai depender do aluno, temos alunos que a gente já brinca, porque eu acredito que é um ensino a distância, mas se você não conversar de uma maneira bem tranquila com o aluno e fazer até mesmo com que ele sorria nesses momentos, eu acho que fica muito monótono, igual na sala de aula presencial, acaba se tornando algo monótono, agora tem alunos que nós não temos essa liberdade, e a gente já percebe, ou é uma pessoa mais séria, ou um senhor que não gosta muito de brincadeira (P2 – Entrevista).

Com base nos excertos anteriores, segundo Prandini (2007), os vínculos que são estabelecidos entre professores e alunos no contexto da educação *online* são diferentes àqueles constituídos no contexto presencial, devido às diferentes possibilidades de comunicação e à falta de uma imagem física do professor e do aluno.

Para aprofundar a discussão, foi realizada a pergunta: “Como você lida com o fato de não conseguir ver a reação dos seus alunos durante as AACOs?”:

No começo, muito estranho, porque você não vê o aluno, então a gente não usa câmera. Por outro lado, em questão de um mês, eu comecei a ter uma sensibilidade que eu não tinha antes, que é a de você perceber a receptividade do aluno em relação a sua proposta, pelo tom da voz, pela respiração. Então, em sala está super tranquilo, nesse sentido. No presencial, você conhece o olhar, a atitude, você começa a prestar atenção nesses pontos (P1 – Entrevista).

[...] eu sinto mais liberdade em sala de aula [*presencial*] do que virtualmente (P2 – Entrevista).

São duas posturas distintas, que podem ser justificadas pela experiência na atuação com a educação *online*, visto que a professora P1 trabalha com a educação *online* há três anos e a professora P2 há apenas um. Para Prandini (2007), mesmo os professores mais experientes passam por um período de adaptação na construção de novas formas de interagir

com seus alunos e com o ambiente virtual. Ao compreender as inter-relações que podem se estabelecer entre aluno – professor dentro do AVA, os professores também passam por uma redefinição de sua postura pedagógica.

Ademais, como a professora P1 coloca, quando o docente tem o aluno fisicamente presente na sala de aula convencional, ele consegue interagir utilizando o olhar ou até mesmo um sorriso. Já o docente que tem o aluno virtualmente presente na sala de aula *online*, desenvolverá outras percepções, conforme o excerto:

[Quais os recursos utilizados pelo professor da EAD para chamar a atenção dos seus alunos?] A pergunta vai direta para ele, às vezes, eu ouço bocejar, eu falo “fulano, está na hora do cafezinho, cadê o cafezinho? Já passou o café?” e eu continuo com outro. Tem aluno que levanta e vai pegar um café realmente. Eu acho que são cutucadinhas que parecem que você não leva tanto para o lado pessoal, pelo fato de não estar se olhando. Chamar atenção seria nesse sentido. Ou a gente já parte um pouquinho para o lado pessoal, são estratégias que em sala a gente faz também para descontrair um pouco. A parte do quadro⁵⁸ eu gosto de usar bastante, que eles escrevam as orações, que formem orações ali, duas, três ou quatro cada um, então acho que fica mais ativa a participação (P1 – Entrevista).

Quanto à disposição do curso propiciar a interação entre os alunos e professores, os alunos entrevistados acreditam que a interação é necessária dentro da educação *online*. Vale salientar que um aluno observou que o curso propicia a interação desde que os alunos assumam uma postura participativa:

*É, eu não sei, porque eu não utilizei, eu tentei conversar com uma colega uma vez, eu falei naquele bate papo e ela não respondeu no momento e também depois eu não tentei mais, tentei mais para verificar como a ferramenta funciona do que por necessidade mesmo, mas eu não sei se as pessoas têm o costume de utilizar essa ferramenta. Eu acredito que não, por estar fazendo um curso a distância não vai criar esse hábito de interagir com outros colegas (A3 – Entrevista *online*).*

O chat ao qual o aluno A3 se refere está disponível no ambiente, na interface “Interação”, porém a professora P1 já havia observado que: “em relação ao chat dos alunos, eu não sei como é que funciona até hoje”.

Nesse caso, o AVA disponibiliza outros canais de comunicação que podem contribuir para a interação entre aluno – professor e aluno – aluno, por exemplo, o chat das videoconferências e das aulas de conversação e a interface “Tutoria”, ligada diretamente ao professor para auxiliar os alunos em suas dúvidas.

A partir da discussão dos excertos anteriores, os dados revelaram que mesmo que as inter-relações que são estabelecidas durante as AACOs extrapolem o caráter profissional e

⁵⁸ De acordo com a figura 7 apresentada no capítulo da metodologia.

estabeleçam-se laços mais afetivos, o professor continua sendo o centro do processo de ensino – aprendizagem, mantendo a hierarquia linear na transmissão de informações.

A afirmação da professora P1 (Entrevista): “eu acho que a comunicação entre os alunos acontece mais mesmo dentro da sala de aula⁵⁹, mas é reduzida, porque não é a maioria que participa das aulas *online*” evidencia essa centralidade das interações entre professor – aluno, secundarizando-se o diálogo entre aluno – aluno. Essa afirmação pode nos remeter ao fato de que poucos alunos participam das aulas ao vivo de conversação *online*.

Para Almeida (2003a), a falta de interação entre as pessoas pode gerar a desmotivação e os altos índices de desistência, isso porque ainda há um baixo aproveitamento do potencial de interatividade das TIC, pelas instituições, na criação de condições que concretizem a interação, uma vez que, o nível de diálogo e participação dos alunos na educação *online* está diretamente relacionado à abordagem pedagógica assumida pelo professor e pelos recursos disponíveis dentro do ambiente virtual.

Almeida (2010, p. 71), baseada em Collins (2004), complementa que:

Quando o professor cria situações para o debate e deixa fluir o diálogo, fazendo-se presente por meio de intervenções que colocam os estudantes em debate, síntese das ideias colocadas pelos alunos e provocação de reflexões, os processos colaborativos são potencializados.

Poderíamos considerar, também, vários outros elementos para explicar as causas dessa evasão, como, por exemplo, a dificuldade dos alunos na construção da autonomia no processo de aprendizagem, fator este apresentado por Carvalho (2007), visto que o aluno tem sua história escolar construída a partir de um modelo de escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase se centra nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Para a autora:

Ao se deparar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, que inclui gerenciar a quantidade de tempo destinada aos estudos, a realização das atividades e o tom das relações com os tutores/professores, invariavelmente o aluno leva algum tempo confuso, com muitas dificuldades no processo de adaptação. A tecnologia que supostamente deveria tornar-se uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da aprendizagem pode virar um pesadelo para o aluno, que descobre rapidamente que interagir com o ambiente virtual não é tão lúdico quanto parecia a princípio (CARVALHO, 2007, p. 4).

Para que o aluno consiga conduzir seu caminho na aquisição do conhecimento, a presença do professor na educação *online* continua sendo indispensável, já que é este profissional que irá orientar seus alunos nos diferentes momentos síncronos e assíncronos.

⁵⁹ Nesse caso, sala de aula refere-se às AACOs.

Para finalizar a discussão referente às inter-relações, apresento como elas se estabelecem durante as videoconferências.

3.3.3 Nas videoconferências

A videoconferência é um recurso tecnológico utilizado pelas professoras do curso de espanhol *online* como forma de discutir temas relacionados ao ensino da língua. A transmissão da videoconferência em tempo real permite que o professor apresente uma aula diretamente para uma câmera de vídeo, através da rede.

Nesse caso, a interação do professor com os alunos pode ser realizada por meio do chat, onde podem ser feitos questionamentos e intervenções, desde que os alunos acessem as videoconferências durante a transmissão em tempo real. Caso o aluno não tenha disponibilidade de assisti-la em tempo real, a videoconferência fica armazenada no ambiente virtual.

Durante a observação *online*, assisti a três gravações de videoconferência e pude observar que somente o professor pode ser visto pelos alunos e os participantes não conseguem ver os demais. A interação entre os participantes somente ocorrerá se houver a participação dos envolvidos por meio do chat.

A primeira videoconferência que assisti tinha como tema os advérbios. Assim, a participação no chat ficou reduzida ao mediador, conforme figura abaixo:

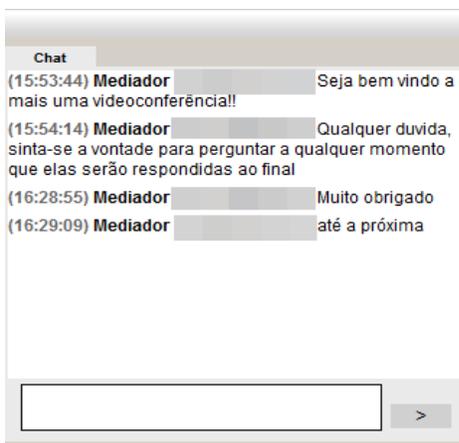


Figura 12 – Chat da videoconferência “Los adverbios III”
Fonte: Retirado do site da instituição investigada durante observação *online*

A segunda videoconferência discutiu as vozes hispânicas. Novamente, a participação pelo chat se resumiu às boas-vindas dadas pelo mediador e em algumas frases

que incentivassem a participação dos alunos, caso alguém estivesse *online*, conforme a figura abaixo:

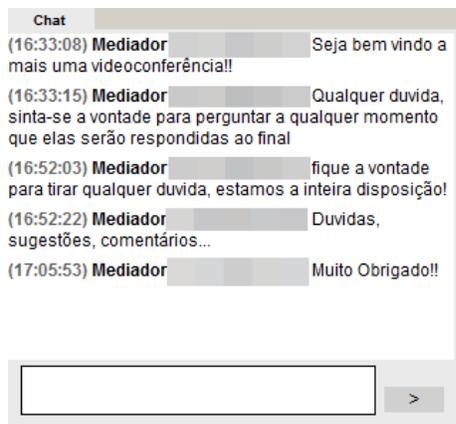


Figura 13 – Chat da videoconferência “Las voces hispánicas I”
Fonte: Retirado do site da instituição investigada durante observação *online*

Já na terceira videoconferência, não houve participação nem do mediador, nem dos alunos, o que me levou a questionar sobre alguns aspectos: Será que os alunos participam das transmissões das videoconferências em tempo real? E se participam, por que não interagem pelo chat?

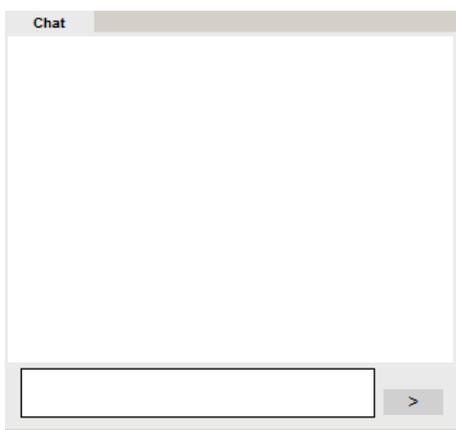


Figura 14 – Chat da videoconferência “Las voces hispánicas II”
Fonte: Retirado do site da instituição investigada durante observação *online*

De acordo com a professora P1, a participação dos alunos durante a gravação em tempo real das videoconferências não tem havido, conforme o excerto:

[...] a participação do aluno não tem havido. [...] Então, realmente para que os alunos acessem, tem que haver uma motivação, senão ele realmente não acessa e como ele sabe que vai ficar lá no acervo de vídeos para ele, para o momento em que ele quiser consultar, diminui ainda mais o número de acessos, então ele tem sido zero já há meses, se não foi esse ano inteiro que nós levamos de 2013 (P1 – Entrevista).

A não interação dos alunos nas videoconferências, durante a gravação em tempo real, pode estar relacionada ao fato de que eles sabem que elas ficarão disponíveis no AVA e assim poderão assisti-las no momento que desejarem, não havendo necessidade deles participarem ao vivo, ademais do fato das professoras transporem a didática das AACOs para o momento das gravações das videoconferências, aspecto este evidenciado durante a discussão sobre a crítica que elas recebem em relação a essas gravações.

A respeito disso, Silva (2001, p. 13) afirma que os alunos estão cada vez mais desinteressados por esse modelo de aula baseado na “lição-padrão, no falar-ditar do mestre”. Esse quadro implicará, também, na defasagem dos alunos no contexto da educação *online*.

A professora P2 afirma que uma das dificuldades que ela encontra no curso de espanhol *online* se refere às videoconferências:

[...]. Falar diante de uma câmera com o microfone para os alunos, eu ainda não me sinto à vontade, de verdade, eu não gosto [...] Partindo de mim, quando eu vou dar aulas para alunos presencialmente, eu consigo desenvolver muito melhor do que quando eu estou diante de uma câmera e o microfone na gravação das videoconferências. Eu achava que era mais ou menos parecido, mas eu tive um determinado bloqueio nisso. Quando eu estou na aula de conversação para mim é mais tranquilo, quando eu estou conversando com o aluno (P2 – Entrevista).

Essas dificuldades enfrentadas pelas professoras poderiam ser mais bem solucionadas se houvesse, além da coordenação pedagógica, uma equipe que pudesse auxiliá-las durante a gravação das videoconferências. A professora P2 se posiciona com relação a esse problema:

Nós não temos uma aproximação com a equipe que está gravando, não temos, tanto que é uma sala separada e eles ficam lá só esperando o tempo, vão lá desliga e liga. Nosso contato é enviar a agenda. Nem com a equipe de edição. Na verdade, existe um contato, mas não é aquele contato direto no caso da edição, nós temos que agendar, nós chegamos um pouco antes, conversamos. É organizando, mas junto com eles ali. Então, alguns minutos a gente desce, com alguns minutos de antecedência e diz “está tudo bem? Tudo organizado?”, mas a questão da edição em si, não. É aquilo que eu estava falando para você, talvez a gente precise melhorar nessa parte, porque se somos visto como amadores, realmente somos, isso não é novidade para ninguém, tanto que foi uma avaliação no curso de idiomas, não foi a professora P2 específica (P2 – Entrevista).

Portanto, quanto às inter-relações que são estabelecidas entre professor – aluno – aluno no AVA do curso de espanhol *online*, os dados indicam que a interação maior está presente durante as AACOs, ao passo que durante as gravações das videoconferências em tempo real não houve interação.

Sobre esse aspecto, há de se considerar vários fatores como a falta de iniciativa por parte dos alunos, a estrutura pedagógica do curso não privilegiar a interação entre

professor e aluno e a falta de formação específica dos professores para atuar na educação *online* que implica em conhecer os recursos disponíveis no AVA e explorar as suas potencialidades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurei analisar o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online*, tendo em vista que a evolução das TIC impulsionou o crescimento dessa modalidade de ensino. Assim, foram considerados teóricos e pesquisadores que se destacam na área do trabalho e formação docente, EAD e língua espanhola.

Essa pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, na modalidade descritivo-explicativa. Para a coleta de dados, utilizei a observação *online*, questionário *online*, entrevista *online* com os alunos e entrevista presencial com as professoras de um curso de espanhol *online*.

Neste último capítulo, trago uma síntese que retoma as perguntas de pesquisa deste estudo, que são: Como se dá o trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online*? Como o profissional que atua em um curso de espanhol *online* é concebido e quais os papéis que ele assume? Existem processos de formação continuada específicos para esse contexto? Como as inter-relações se estabelecem e em que medida se relacionam com o trabalho docente?

Em relação ao trabalho do docente de língua espanhola em um curso livre de idiomas *online*, alguns elementos foram fundamentais para a compreensão desse contexto, como: a questão do tempo/espço, o controle e os papéis desempenhados pelos docentes.

O curso de espanhol *online* investigado apresenta um modelo de organização peculiar, ou seja, há o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde ficam todos os materiais disponíveis para que os alunos acessem. Por outro lado, há as aulas ao vivo de conversação *online*, que ocorrem de segunda a sexta-feira, das 14h às 23h e aos sábados, das 8h às 19h (horário de Brasília), incluindo feriados e a gravação das videoconferências em tempo real, em horários pré-definidos.

Ao se levar em conta que a partir do surgimento dos AVA, o tempo e o espaço se redimensionaram, possibilitando, assim, outra organização do trabalho docente, em discursos pautados em formas mais flexíveis e autônomas de organização e gestão do trabalho, é possível afirmar que a flexibilidade espaço-temporal constitui-se como um dos aspectos que mais contribui para a intensificação do trabalho docente no curso de espanhol *online* investigado. Essa afirmação justifica-se pela decorrência das aulas de conversação acontecer

ininterruptamente durante todos os dias da semana, exceto aos domingos, ocasionando o desgaste físico das professoras participantes da pesquisa.

Por apresentar essa estrutura diferenciada, o professor é o grande responsável por organizar todas as atividades referentes às aulas de conversação, videoconferências e atividades complementares, não havendo a fragmentação do trabalho docente, pois os processos de planejamento e execução dessas atividades mantêm-se sob a responsabilidade de um mesmo profissional.

Entretanto, a organização do trabalho, pela qual as professoras estão submetidas, acarreta a sobrecarga de funções, uma vez que as professoras de espanhol *online* desempenham múltiplos papéis dentro do ambiente virtual, como conteudistas, tutoras, mediadoras e avaliadoras, além de realizarem atividades burocráticas e administrativas. Estas funções são intrínsecas ao seu fazer pedagógico, porém incompatíveis com os proventos recebidos, provocando ainda mais a intensificação do trabalho.

O que se nota é que o controle sobre o trabalho docente no curso investigado também aumentou. Esse controle das ações docentes pode ser relacionado à intensificação das funções exercidas pelas professoras, ou seja, quanto maior o controle e a intensificação, maior a fragilidade em relação à profissionalização, que leva, conseqüentemente, à perda da autonomia nas decisões docentes.

Em relação à existência de processos de formação continuada, as professoras que atuam no curso de espanhol *online* investigado ingressaram no contexto da modalidade a distância sem terem passado, anteriormente, por uma formação específica de como essa modalidade se estrutura.

Esse fato demonstra a fragilidade que o curso de espanhol *online* está organizado e a ideia de que para exercer a função de professor de língua estrangeira na modalidade a distância é preciso domínio da língua e dos dispositivos tecnológicos. No caso específico do curso investigado, a intensificação do trabalho docente e a remuneração incompatível com o cumprimento de todas as funções exercidas, aliadas à falta de formação específica para se atuar na modalidade a distância, ao controle das ações docentes e à perda da autonomia tencionam o ofício do professor à proletarização.

A partir da análise dos dados, também foi possível evidenciar a visão de ensino como mera transmissão do conhecimento e de formação como um ato de treinamento e de atualização. Apesar da busca por parte das professoras de língua espanhola participantes desta pesquisa por processos de formação após a sua inserção na modalidade a distância, elas

desenvolveram os seus saberes docentes a partir do cotidiano do trabalho pedagógico virtual, ou seja, estão aprendendo a atuar na educação *online* por tentativa e erro.

Desse modo, a prática exerce papel fundamental sobre a atuação docente, porém precisa vir acompanhada por uma postura crítico – reflexiva, para que o professor se distancie de práticas repetitivas, voltadas na transmissão de conteúdos, decorrentes da concepção epistemológica da racionalidade técnica.

Para que essas características evoluam de uma visão tecnicista para uma prática crítico – reflexiva, é importante investimento, por parte da instituição pesquisada, na formação dos docentes que atuam (e até mesmo aos que possam vir a atuar) no curso de espanhol *online*, uma vez que formação dará subsídios para que a crítica se desenvolva associada ao contexto da prática e não como um elemento regulador das atividades docentes.

No caso específico do professor de línguas estrangeiras que atua no contexto a distância, a formação docente deve levar em conta que o ensino de línguas precisa ir além do domínio das regras gramaticais e das habilidades técnicas das tecnologias que estão inseridas na prática docente.

Por isso, os programas de formação de professores para atuar na educação *online* precisam ter como base a alfabetização tecnológica e proporcionar aos professores subsídios para que eles reflitam criticamente sobre quais instrumentos tecnológicos utilizar, como, quando, para que e por quê, além de levar em conta estratégias didáticas que proporcionem o diálogo, a colaboração e a reflexão crítica sobre as práticas educacionais.

Ademais da prática, há muitas outras questões que precisam ser consideradas nos processos de formação docente, como: a estrutura dos cursos na modalidade a distância, o ensino de língua estrangeira e as questões sócio-históricas nas quais a organização do trabalho docente se desenvolve.

Quanto às inter-relações que se estabelecem no AVA, faz-se necessário discutir sobre a influência que o docente exerce sobre o processo de ensino – aprendizagem, pois o nível de participação e de diálogo dos alunos na educação *online* está diretamente relacionado à abordagem pedagógica assumida pelo docente virtual.

Os dados demonstraram que ainda há muitas limitações em relação à percepção das potencialidades pedagógicas das TIC, pelas professoras, evidenciando, novamente, a necessidade de investimento na formação docente e de práticas dialógicas para a construção do conhecimento na educação *online*.

Assim, é preciso que o docente consiga explorar essas potencialidades com vistas a criar espaços e condições para que se estabeleça uma aprendizagem colaborativa, pautada na

participação, no diálogo, na partilha de ideias, informações e experiências e no incentivo da interação entre todos os envolvidos nesse processo de ensino – aprendizagem.

Frente ao exposto, caberá à instituição investigada dar subsídios e condições de trabalho aos docentes, principalmente em relação às funções que são atribuídas aos docentes, além de repensar a estrutura pedagógica do curso de espanhol *online* que propicie a interação mediada pelo computador e entre professor – aluno – aluno.

Já ao professor caberá, juntamente com a instituição, investir em sua formação, seja inicial quanto continuada, como possibilidade de ampliar sua visão em relação ao idioma e ao seu ensino. Nesse sentido, o profissional precisa assumir uma postura mais ativa na busca pelo aprimoramento profissional, seja nas discussões relacionadas às concepções de língua e de seu ensino, principalmente na modalidade a distância, seja na luta por melhores condições de trabalho.

Para finalizar, é importante que novas pesquisas sejam realizadas com foco nas discussões de diretrizes curriculares e de políticas públicas que regem os cursos de idiomas *online*, principalmente no que se refere à definição das funções docentes; no aprofundamento sobre o conceito do tempo na educação *online* na perspectiva dos alunos e nos elementos que influenciam a baixa procura dos alunos pelas aulas ao vivo de conversação *online* do curso de espanhol *online* investigado.

Espero que a minha pesquisa tenha trazido algumas contribuições importantes para os estudos referentes às línguas estrangeiras e o trabalho docente na educação *online*. Muito ainda tem para ser estudado, visto que é um assunto que não se esgota em apenas uma dissertação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, p. 131 – 152.

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 195 – 205.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67 –77, nov., 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez., 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3165>> Acesso em: 04 jul. 2014.

_____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327 – 340, jul./ dez., 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=e n&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Educação, ambientes virtuais e Interatividade. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003b, p. 203 – 217.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da educação a distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**. Instituto de Pesquisa Avançada em Educação, a. 16, n. 82, jul., 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Aparelhos são escravização digitalizada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me2208201008.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

ARANHA, A. Taylorismo. In: FIDALDO, Fernando; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Nete/FAE/UFMG, 2000.

ARMENDÁRIZ, Ana M. La adquisición y la investigación: un desafío en la formación docente en lenguas extranjeras. In: GIL, Gloria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008, p. 61 – 70.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181 – 1201, set./ dez. 2004.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271 – 286, jul./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

BARROS, Helena Heller Domingues de. Língua Espanhola. **Consultoria Legislativa**. Fevereiro, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/009349.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tutoria: concepções e práticas na educação a distância**. 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei n.º 11.161**, de 05 ago. 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 492**, de 09 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1363.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho. **Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online**. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2009.

CARCANHOLO, Marcelo D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. Ética e a EAD. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a distância: o estudo da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p. 11 – 16.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió. **Anais**. EPENN, v. 18, p. 2 – 12, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. **Listagem das Profissões Regulamentadas:** normas regulamentadoras. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/regulamentacao.jsf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2002.

COLLINS, Heloisa. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise. (Orgs.). **Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 9 – 30.

COSTA, Celso José. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.15, n. 2, p. 1 – 8, 2007.

CUNHA, Elisabeth de Souza Figueiredo. **Trabalho docente a distância: flexibilização e/ou precarização?**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba: Uberaba, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127 – 148.

DAVIS, James L.; SMITH, Thomas W. **Computer-Assisted Distance Learning, Part I: Audiographics Teleconferencing, Interactive Satellite Broadcasts, and Technical Japanese Instruction from the University of Wisconsin-Madison**. IEEE Transactions on Education, vol. 37, nº. 2, 1994.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão; SOUZA, Carlos Alberto Lopes de; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. **Colabora**, Curitiba, v.1.257, n.1, p. 4 – 11, ago. 2001. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/695/2005/11/ser_presenca_como_educador_professor_e_tutor>. Acesso em: 26 mar. 2014.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de línguas. In: GIL, Gloria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 275 – 281.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. O espanhol no Brasil: retrospectiva histórica e considerações culturais, demográficas e socioeconômicas. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14 – 34.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 135 – 160.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, UNESP, ano IX, v. 9, n. 9/10, p. 189 – 208, jan./ jun./ jul./ dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404/439>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FREIRE, Maria Maximina. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13 – 28. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010a.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.03, p. 335 – 352, dez., 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

FUNO, Ludmila Belotti Andreu. **Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: São José do Rio Preto, 2011.

FURTADO, Raimundo Nonato Moura. **Letramentos e práticas letradas: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de educação a distância no interior do Ceará**. 2011. 191f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2011.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. (Coord.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

_____. **La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.

_____. La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral. **Materiales para la Educación de Adultos**, Madrid, n. 8 – 9, p. 15 – 20, 1997.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out./ dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont; MARTÍNEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Ed. Unijui, 1998, Prefácio, p. 13 – 37.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Candido Alberto Costa. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, Fredic Michael; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 21 – 27.

GOMEZ-NAGAMINE, Anie. **Lapidando as competências de professores de línguas em contexto EAD/TIC'S**. 2011. 252f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília: Brasília, 2011.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação a distância**. UFSC: 2011. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%C3%A7%C3%A3o-a-EAD.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

HUMBLÉ, Philippe. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. In: CABRAL, Loni Grimm; SOUZA, Pedro de. (Orgs.). **Linguística e Ensino**: Novas Tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001, p. 157 – 180.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.127 – 147.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100 – 112, jul./dez/, 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 jun. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva de Carvalho. **Educação a Distância**: Uma Análise Dos Modelos De Ensino. Simpósio Internacional de Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/239-787-1-ED.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (Teletandem)**: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2008. 263f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: São José do Rio Preto, 2008.

KANIKADAN, Andréa Yumi Sugishita. **Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores de Inglês**: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competências do bem-estar organizacional. 2005. 184 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

KEMMIS, Stephen. Critical reflection. In: WIDEEN, Marvin F.; ANDREWS, Ian. (Eds). **Staff development for school improvement**. New York, NY: The Elmer Press, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias**: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, p. 58 – 71, set. 1997.

KULIKOWSKI, María Zulma M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45 – 52.

LARANJEIRA, S.M.G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio David. (Org.). **Trabalho e tecnologia**: Dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAZAR, Judith. Mídia e aprendizagem. In: BRASIL. **Mediatamente!** Televisão, cultura e educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 91 – 108.

LEAL, Regina Barros. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2005. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

LEFFA, Vilson J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11 – 37.

LEVY, Michael. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas. **Polifonia**, n. 17, p. 165 – 174, 2009. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/312.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

_____. **Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital**. 2005. 160f. Tese (Doutorado). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 66, p. 70 – 74, ago. 1988.

LYNCH, William F.; CORRY, Michael. **Faculty recruitment, training, and compensation for distance education**. 1998. Disponível em: <http://www.coe.uh.edu/insite/elec_pub/HTML1998/de_lync.htm>.

MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. 2011. 170f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93 – 101.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica [Online]**, v. 20, n. 1, p. 74 – 80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**, n. 306, p. 205 – 242, jan./ab., 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MATTEI, Adriana do Rocio Nitsche. **Impactos da hiperespecialização no trabalho docente da educação superior a distância**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2011.

MAYRINK, Mônica Ferreira; GARGIULO, Hebe E. Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. **Revista Abehache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, n.º 04, 2013. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n4/147-163.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MAZZARO, Daniel; AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Repercussões da Lei n.º 11.161/2005: Reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. **Língua e Literatura Journal**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, v. 2, n. 2, p. 1 – 6, 2007. Disponível em: <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/239/256/>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MILL, Daniel. **Docência Virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações de sexo na Idade Mídia. 2006. 297f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: Redimensionamento na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, p. 421 – 444, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTE MÓR, Walkyria. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 37 – 50.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 41 – 52.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: A tecnologia da esperança.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

OEIRAS, Janne Yukiko Yoshikawa. **ACEL - Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas.** 1998. 154f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. UNICAMP: Campinas, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 26 de setembro de 2011.

PETERS, Otto. Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline. In: SEWART, D. et alii (eds.). **Distance Education: International Perspectives.** Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17 – 52.

PIÑOL, Mar Cruz. **Enseñar español en la era de Internet.** La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro, 2009.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PRETTI, Orestes. **Educação a distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: concepções e práticas de professores de ensino superior.** 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos. **O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.** 2008. 174f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2008.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: _____. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35 – 44.

SÉRON, Antonio Guerrero. Professorado, Educação e Sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 31 – 65.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Adelina Maria Pereira da. **Processos de ensino – aprendizagem na era digital**. 2006. Disponível em: <[http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino -aprendizagem.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2013.

SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. Sala de aula interativa – a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande /MS, set., 2001. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/opinioao/np8silva3.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2014.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?**. 2011. 183f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2011.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143 – 160, dez., 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

SOUZA, Carlos Alberto de; SPANHOL, Fernando José; LIMAS, Jeane Cristina de Oliveira; CASSOL, Marlei Pereira. **Tutoria na educação a distância**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SOUZA, Claudenice de Freitas; FILHO, José Aires de Castro. **Saberes docentes em EAD: a prática tutorial em ambientes virtuais de aprendizagem**. Universidade Federal do Ceará. 2010. Disponível em: <[http://www.nuteds.ufc.br/curso/influenza/amb/aula_int/material_complementar/Artigo_Saberes_Docentes\[1\].pdf](http://www.nuteds.ufc.br/curso/influenza/amb/aula_int/material_complementar/Artigo_Saberes_Docentes[1].pdf)>. Acesso em: 14 maio 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **O professor virtual: reflexões sobre seu papel e sua formação**. 2001. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

UNICAMPO. **Enciclopédia das Línguas no Brasil – Espanhol no Brasil**. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerNoticia.lab.jsessionid=E01A868F806149A80A8BAAA98AD9A9A3?categoria=5&id=214>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 65 – 91.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil: Os números do ensino superior a distância no país em 2002**. UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139898por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 59 – 73, jun., 2014. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/240>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

WELZ, Christian; WOLF, Felix. **Telework in the European Union**. Relatório Eurofound. 2010. Disponível em: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tn0910050s/tn0910050s_2.htm>. Acesso em: 25 mar. 2014.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ZAVALA, Júlio Aníbal. O ensino do espanhol como língua estrangeira. **Revista Boca da Tribo**, v.2, n. 3, p. 88 – 92, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE ANUÊNCIA DE COLETA DE DADOS

Declaramos, para os devidos fins, que a instituição _____ concorda em participar da pesquisa referente ao trabalho do docente de língua espanhola na Educação *online*, de responsabilidade da pesquisadora Elidiana Marques Scariot, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Linha de Pesquisa - Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes. O projeto tem como objetivo geral analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online* e objetivos específicos: 1. Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas *online*; 2. Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online* e 3. Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.

Os dados serão analisados e utilizados nesta dissertação, resguardando o nome dos participantes e da instituição. A pesquisa terá finalidade acadêmica, no sentido de contribuir para ampliação do conhecimento sobre essa temática no meio acadêmico.

Assim, autorizamos a coleta dos dados por meio de entrevistas, questionário *online* e observação *online*, bem como a divulgação dos resultados em eventos e/ou revistas científicas.

Campo Grande/MS, ____/____/2012.

Responsável

Telefone para contato:

E-mail:

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Meu nome é Elidiana Marques Scariot e o(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós – Graduação Mestrado em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, que tem como objetivo geral analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*.

Para a sua realização, será necessária a aplicação de entrevistas presenciais com os professores e observação participante do ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação.

As respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

A participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento o participante pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

A **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição.

O(A) Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Nome da Orientadora: Maria Cristina L. P. Lopes
E-mail: xxxxxx@ucdb.br
Telefone:3312-xxxx

Nome da Orientanda: Elidiana M. Scariot
E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx@msn.com
Telefone: xxxx-xxxx

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Elidiana Marques Scariot sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Campo Grande/MS, ____/____/_____.

Assinatura do sujeito

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Meu nome é Elidiana Marques Scariot e o(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*, vinculada ao Programa de Pós – Graduação Mestrado em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, que tem como objetivo geral analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online* e objetivos específicos: 1. Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas *online*; 2. Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*; 3. Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.

Para atender ao objetivo específico (2), será necessária a realização da entrevista *online* com alunos interessados e selecionados pelo questionário *online*. Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação.

As respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

A participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento o participante pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

A **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiestruturada. A entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição.

O(A) Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradeço!

Nome da Orientadora: Maria Cristina L. P. Lopes
E-mail: xxxxxx@ucdb.br
Telefone:3312-xxxx

Nome da Orientanda: Elidiana M. Scariot
E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx@msn.com
Telefone: xxxx-xxxx

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo supracitado como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Elidiana Marques Scariot sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

(Local e data) _____, _____/_____/2013.

Assinatura

APÊNDICE 4**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, _____,
depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Elidiana Marques Scariot, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes, a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
2. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
3. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
4. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Elidiana Marques Scariot e
5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

(Local e data) _____, ____/____/2013.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE 5

Cronograma da Observação *online*

n.	Data	Horário	Total de horas observadas	Observações
1	06/05 (seg)	13h50 às 14h40	0'50"	<u>AVA</u>
2	07/05 (terça)	13h30 às 15h20	1'50"	<u>AVA</u>
3	08/05 (qua) – I	14h30 às 15h45	1'15"	<u>AVA</u>
	08/05 (qua) – II	17h às 18h	1'00"	<u>AVA</u>
4	09/05 (qui)	13h15 às 15h45	2'30"	<u>AVA</u>
5	13/05 (seg)	14h às 15h30	1'30"	<u>AVA</u>
6	14/05 (ter)	13h30 às 15h30	2'00"	<u>AVA</u>
7	16/05 (qui) – I	14h50 às 15h	0'10"	<u>AVA</u>
	16/05 (qui) – II	15h às 16h	1'00"	AC
	16/05 (qui) – III	16h às 17h	1'00"	<u>AC</u>
8	24/05 (sex) – I	13h50 às 14h	0'10"	<u>AVA</u>
	24/05 (sex) – II	14h às 15h	1'00"	<u>AC</u>
9	29/05 (qua)	15h45 às 16h40	0'55"	VC*
10	03/06 (seg)	13h às 13h30	0'30"	AC
11	05/06 (qua) – I	13h20 às 14h	1'40"	<u>AVA</u>
	05/06 (qua) – II	14h às 15h	1'00"	AC
	05/06 (qua) – III	15h às 15h30	0'30"	<input type="checkbox"/> VC
	05/06 (qua) – IV	15h30 às 16h	0'30"	<input type="checkbox"/> VC
12	11/06 (ter) – I	17h50 às 18h20	0'30"	AC
	11/06 (ter) – II	19h15 às 19h40	0'25"	AC
13	18/06 (ter) – I	13h às 13h20	0'20"	AC
	18/06 (ter) – II	14h às 14h20	0'20"	AC
	18/06 (ter) – III	14h20 às 15h	0'40"	<u>AVA</u>
	18/06 (ter) – IV	15h às 16h	1'00"	<u>AC</u>
	18/06 (ter) – V	16h às 16h15	0'15"	AC
	18/06 (ter) – VI	18h às 19h	1'00"	<u>AC</u>
	18/06 (ter) – VII	19h às 19h20	0'20"	AC
	18/06 (ter) - VIII	20h às 20h10	0'10"	AC
14	19/06 (qua) – I	15h às 16h	1'00"	<u>AC</u>

	19/06 (qua) – II	16h às 17h	1'00''	<u>AC</u>
	19/06 (qua) – III	18h às 18h40	0'40''	AC
15	20/06 (qui)	18h às 18h30	0'30''	AC
16	21/06 (sex)	10h às 11h	1'00''	AC
17	25/06 (ter) – I	16h40 às 17h	0'20''	<u>VC</u>
	25/06 (ter) – II	18h às 18h20	0'20''	AC
18	26/06 (qua) – I	14h às 15h	1'00''	<u>AC</u>
	26/06 (qua) – II	18h às 19h	1'00''	AC
	26/06 (qua) – III	19h às 19h20	0'20''	AC
19	27/06 (qui) – I	16h às 17h	1'00''	<u>AC</u>
	27/06 (qui) – II	19h às 19h20	0'20''	AC
	27/06 (qui) – III	20h às 20h20	0'20''	AC
			1.915'' – 32'11''	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Legenda:

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem (11)

AC – Aulas ao vivo de conversação *online*, porém sem participantes (18)

AC – Aulas ao vivo de conversação *online* observadas (8)

VC – Videoconferências (3)

VC* – Videoconferência cancelada (1)

APÊNDICE 6

INFORMATIVO SOBRE A PESQUISA ENVIADO AOS ALUNOS

Prezado(a) aluno(a) do,

Informamos que a mestranda Elidiana Marques Scariot, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande / MS, está realizando uma pesquisa no curso de Espanhol *online* com o objetivo de analisar o trabalho do docente de língua espanhola dentro do ambiente virtual de aprendizagem - e uma das etapas de sua pesquisa consiste em aplicar um questionário *online* com o objetivo de realizar um breve levantamento do perfil dos alunos desse curso e selecionar alguns participantes para a etapa seguinte, a entrevista *online*.

Assim, nos próximos dias você estará recebendo um e-mail da pesquisadora com maiores informações e esclarecimentos sobre os objetivos e etapas da pesquisa e com um convite para participar do questionário *online*. Participar é uma opção e fica assegurado o direito de não querer participar e será mantido o anonimato dos participantes.

Desde já agradecemos a todos(as) que puderem contribuir!

--

APÊNDICE 7**PESQUISA DE MESTRADO**

Prezado(a) aluno(a) do

Conforme informativo enviado pela professora de espanhol,, no dia 18 de junho, sou mestranda da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e estou realizando a pesquisa sobre o trabalho do docente de língua espanhola na educação *online*, que tem como objetivos: 1) Caracterizar o processo de formação dos professores de língua espanhola de um curso livre de idiomas *online*; 2) Identificar as concepções dos professores e dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online* e 3) Entender as inter-relações estabelecidas entre os participantes no ambiente virtual de aprendizagem.

Este questionário *online* tem o objetivo de conhecer quem são os alunos do curso de Espanhol e também contribuirá para selecionar alguns participantes para a etapa seguinte, que será a entrevista *online*.

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Participar é uma opção e fica assegurado o seu direito de não querer participar.

Caso você aceite participar da minha pesquisa, gostaria que você soubesse que:

A) Será mantido em sigilo o seu nome e e-mail;

B) O propósito do estudo não é avaliá-lo, mas sim caracterizar o seu o perfil como aluno;

C) A participação dos alunos está dividida em duas etapas:

1ª - questionário *online* – para definir o perfil do aluno do curso Espanhol e

2ª – entrevista *online* – para discutirmos sobre o papel do professor na educação *online*.

D) Os resultados serão divulgados em publicações de cunho científico;

E) Para colaborar com a pesquisa é necessário que você responda o questionário até o final e

F) A pesquisa ficará disponível até dia 01 de julho de 2013.

Este é um convite para preencher o Questionário *online*.

Para preenchê-lo, acesse:

<https://docs.google.com/forms/d/1YKWJB-Bljvwf4KUcVhMaK0IVTEJbsUUj5FLWRGz4er0/viewform>

Certa de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição.

APÊNDICE 8

Questionário online⁶⁰

Objetivos: Levantar o perfil dos alunos de um curso de espanhol *online* e selecionar os participantes para a etapa seguinte, a entrevista *online*.

Questionário online

Esse questionário online tem o objetivo de conhecer quem são os alunos do curso de Espanhol e também contribuirá para selecionar alguns participantes para a etapa seguinte, que será a entrevista online.

*Obrigatório

Antes de iniciar o preenchimento, por favor, assinale a opção correspondente: *

Concordo em colaborar com a pesquisa e declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa.

Idade *

Resido em *
 (Município/Estado)

Sexo *
 feminino
 masculino

Profissão *

Atualmente trabalho no(a) *

É o primeiro curso online que realiza pelo _____? *

não
 sim

Caso não, qual (is) os cursos já realizados?

Você já realizou algum outro curso online em outra instituição? *

não
 sim

Caso sim, qual(is) os cursos já realizados?

Por que decidiu estudar espanhol? *

E por que você escolheu a modalidade a distância? *

60



Escolhi o _____, para realizar o meu curso de espanhol pois....

Você já estudou espanhol em algum curso presencial? *

- sim
 não

Você já estudou espanhol em algum outro curso online anteriormente? *

- sim
 não

No total, há quanto tempo estuda a Língua Espanhola? *

- menos de 6 meses
 de 6 meses a 1 ano
 de 1 a 2 anos

Outro:

Você estuda/estudou outra língua estrangeira? *

- não
 sim

Caso sim, qual(is)?

- Inglês
 Francês
 Italiano
 Alemão
 Japonês

Outro:

Você já viajou para algum país que fala o idioma espanhol? *

- não
 sim

Caso sim, utilize o campo para descrever o local, o tempo e a finalidade da viagem....

Você tem algum outro contato com a Língua Espanhola, seja falada ou escrita, fora da sala de aula? *

(você pode escolher mais de uma opção)

- livros
 revistas
 filmes
 músicas
 chat
 sites
 amigos

Outro:

Qual a sua situação no curso de espanhol online? *

- estou ativo e realizando os módulos
 estou ativo, porém não iniciei nenhum módulo
 estou ativo, porém não pretendo finalizar o módulo em que estou
 não estou ativo

Outro:

Caso esteja ativo, qual o módulo do curso de espanhol você está?

- Espanhol básico I
 Espanhol básico II
 Espanhol básico III
 Espanhol Intermediário I
 Espanhol Intermediário II

Caso tenha marcado a opção "estou ativo, porém não pretendo finalizar o módulo em que estou" ou "não estou ativo", quais as razões para a não realização do curso?

De onde você acessa o curso de espanhol online com mais frequência? *

- casa
 faculdade
 serviço

Outro:





Quanto tempo você se dedica ao curso de espanhol online? *

- menos de uma hora por dia
 1 a 2 horas por dia
 3 a 4 horas por dia
 mais de 4 horas por dia
 Outro:

Com que frequência assiste às aulas ao vivo de conversação online? *

- uma vez por semana
 duas vezes por semana
 mais de duas vezes por semana
 a cada quinze dias
 uma vez por mês
 nunca participo das aulas ao vivo de conversação online
 Outro:

Caso tenha marcado a opção "nunca participo das aulas ao vivo de conversação online", quais os motivos que o(a) impede de participar?

Você realizaria o curso de espanhol se as aulas ao vivo de conversação online fossem obrigatórias? *

- não
 sim

Ao estudar uma língua estrangeira, o seu foco principal é: *

- saber os aspectos gramaticais
 saber ler e interpretar textos
 saber comunicar-se fluentemente
 Outro:

Após terminar esse curso, você pretende realizar outro curso na modalidade a distância? *

- não
 sim

Você costuma se comunicar via Skype? *

- não
 sim

Caso sim, com que frequência você costuma se comunicar via Skype?

- menos de 1 hora por dia
 1 a 2 horas por dia
 3 a 4 horas por dia
 mais de 4 horas por dia
 Outro:

Você faz parte de qual rede social de relacionamento? *

(você pode escolher mais de uma opção)

- Facebook
 Twitter
 Google plus
 LinkedIn
 Outro:

Como você avalia o seu desempenho como aluno? *

- Excelente
 Muito Bom
 Bom
 Razoável
 Ruim
 Outro:

Quais características o aluno precisa ter para realizar um curso na modalidade a distância? *

Cite alguns aspectos positivos do curso de espanhol na modalidade a distância.... *





Cite algumas limitações encontradas durante o curso... *

Use este espaço para fazer alguma sugestão ou crítica em relação às questões e/ou ao questionário em geral:

Você tem interesse em participar da próxima etapa da minha pesquisa, a entrevista online? *

sim
 não

Caso sim, inclua o seu e-mail para contato:
A partir das respostas obtidas por este questionário online serão selecionados alguns alunos para participar da entrevista online. Caso você tenha marcado interesse em participar da próxima etapa e seja selecionado(a), entrarei em contato pelo e-mail informado.

Caso sim, marque a opção a seguir:
 Declaro estar ciente de que ao responder o questionário online passarei por uma seleção para a entrevista online.

Nunca envie senhas em formulários do Google.



APÊNDICE 9

Roteiro para Entrevista *online* com o(s) aluno(s)

Objetivo: Identificar a concepção dos alunos quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*;

Parte I – Retomar as respostas do questionário *online*⁶¹

Como foi o seu primeiro acesso?

Quais eram suas expectativas quando buscou realizar um curso *online*?

Você sentiu alguma dificuldade inicial?

A quanto tempo iniciou o curso de espanhol *online*?

O que é ser disciplinado dentro da EAD?

Você é um aluno disciplinado?

Você acessa o módulo todos os dias?

Por que você avalia o seu desempenho como sendo “razoável/bom”?

O que precisa ser feito para ser considerado um ótimo aluno dentro da EAD?

Por que você não realizaria o curso de espanhol se as aulas de conversação *online* fossem obrigatórias? / Como que fica essa questão da obrigatoriedade na EAD?

Ao terminar o curso, você acredita que estará pronto para conversar fluentemente em espanhol?

Parte II – Papel do docente

Pensando no curso de espanhol que você realiza, como você define a figura do profissional que atua na EAD?

Quando falamos em professor, qual a primeira imagem que lhe vem a cabeça?

O que é ser professor dentro da EAD?

Você acha que há diferença entre os termos professor/tutor/mediador?

Como você enxerga o trabalho do docente *online*?

Qual o papel que o professor exerce no processo de ensino – aprendizagem da língua espanhola dentro da educação *online*?

Quais os saberes necessários ao professor para atuar na modalidade a distância?

Parte III – Interação

Você acredita que a maneira como o curso *online* está disposto propicia a interação? Com outros alunos? / com os professores? / com a coordenação?

Você gosta dessa interação? Ou prefere o isolamento?

Como você prefere estudar?

Sozinho ou com o auxílio do professor?

⁶¹ As perguntas, da primeira parte da entrevista *online*, foram elaboradas de acordo com as respostas que cada um colocou no questionário *online*, mas de uma modo geral, as perguntas foram organizadas da maneira como a que se apresenta. Esse é apenas um roteiro de entrevista, ou seja, de acordo com o andamento das entrevistas, outras perguntas foram surgindo e a sequência foi organizada conforme o diálogo entre pesquisadora – entrevistando (a).

APÊNDICE 10

Roteiro para Entrevista presencial com o(s) professor(es)

Objetivo: Identificar as concepções dos professores quanto ao trabalho e ao papel do profissional que atua em um curso de espanhol *online*;

FORMAÇÃO DOCENTE

Por que você decidiu ser professor (a)? Relate o início da sua carreira profissional.

Qual era a sua intenção quando optou por ser docente?

Você já realizou algum curso de formação? (curso, local, ano de conclusão)

Você participou de alguma formação para atuar na EAD?

Existe algum programa de formação continuada para os professores que atuam na Instituição?

Caso não:

Você acredita que seria diferente se tivesse participado de alguma formação para atuar na EAD?

Você sente necessidade de fazer alguma formação? Qual?

Quais eram suas expectativas no início da carreira em relação à docência? E agora? (Essas expectativas mudaram?)

O que mais tem lhe ajudado a atuar na educação *online*?

TRABALHO DOCENTE

Há quantos anos você exerce a profissão docente?

Geral _____

Na EAD _____

Nesta instituição _____

Como professora de Espanhol _____

Qual a sua jornada de trabalho?

Você trabalha em outro local? Qual área?

Você já trabalhou em outros estabelecimentos de ensino? Por quanto tempo?

Sobre a Língua Espanhola

Por que você escolheu a língua espanhola para atuar?

Na sua opinião, qual a melhor forma de ensinar/aprender uma língua estrangeira?

Quais os fatores que mais auxiliam/favorecem a realização do curso de espanhol *online*?

Quais os fatores que mais interferem/dificultam a realização do curso de espanhol *online*?

Sobre a Educação online

Como você começou a atuar como professor(a) na EAD?

Como você vê o trabalho que você realiza na educação *online*?

Quais as vantagens da docência na educação *online*?

Quais os desafios encontrados para se trabalhar com a educação *online*?

Como é a sua rotina de trabalho?

A sua rotina mudou depois que você começou a atuar na educação *online*?

Vamos discutir agora algumas peculiaridades do trabalho na educação *online* (espaço, tempo, intensificação, controle):

ESPAÇO

Sobre o espaço que é realizado o trabalho docente *online*:

Onde você geralmente realiza o trabalho docente?

Você realiza algum tipo de trabalho docente em casa?

Você usa seu espaço de descanso para trabalhos com EAD?

TEMPO

Sobre o tempo dedicado ao trabalho docente *online*:

A sua rotina mudou depois que você começou a atuar na educação *online*?

Você delimita bem seu tempo de trabalho?

Mesmo quando os alunos precisam, você só os atende no seu tempo de trabalho ou não importa o lugar ou o horário que lhe procuram?

Você utiliza seu tempo de descanso para realizar trabalhos da EAD?

Sobre o trabalho que é realizado em casa pela internet:

O trabalho pela Internet altera seu tempo de descanso ou não?

O trabalho pela Internet afeta o convívio com o seu grupo de amigos e familiares?

INTENSIFICAÇÃO

Você realiza trabalho em casa?

Caso tenha que realizar trabalho em casa, como a instituição lida com as horas a mais?

Quantos alunos, em média, você atende todos os dias?

Como você vê a questão da rotatividade de alunos durante o curso?

Quanto ao material didático, é de sua autoria?

Existe algum tipo de planejamento para as aulas?

Quanto tempo você utiliza para realizar os planejamentos das aulas? E em equipe? Essas atividades são realizadas durante o seu período de trabalho?

Você costuma avaliar seu trabalho desenvolvido na educação *online*?

CONTROLE

Você reconhece que o professor na educação *online* exerce algum tipo de autonomia sobre trabalho que é desenvolvido na EAD ou não?

O que é ser autônomo?

Você tem autonomia para discutir sobre o seu trabalho com a coordenação ou com outros professores?

Você se sente livre para exercer sua profissão?

Há, de certa forma, alguma forma de controle sobre suas atividades?

Existem metas ou prazos a serem seguidos? / Como são essas metas?

PAPEL DOCENTE

Como você se define como profissional da educação *online*?

Quais os papéis que o profissional que atua com a educação *online* desenvolve?

Quais os saberes necessários ao professor para atuar na educação *online*?

Durante as videoconferências, quem faz o papel do mediador?

Como você é visto pela instituição enquanto profissional?

INTER-RELAÇÕES

Como é a sua relação com outros professores?

Há trocas de experiências profissionais?

Quando você tem alguma dificuldade, a quem você recorre?

Durante as videoconferências, surgiu uma dúvida, você desenvolve algum trabalho conjunto com outros profissionais?? Como é essa relação?

Como é a sua relação com a coordenação?

Como é a sua relação com os alunos?

Quais os recursos utilizados pelo professor da EAD para chamar a atenção dos seus alunos?

Existem dificuldades e/ou tensões que marcam a sua relação com os alunos?

Você tem alguma sugestão ou crítica em relação às questões elaboradas?

APÊNDICE 11

Cronograma das Entrevistas

n.	Data	Horário (MS)	Duração	Entrevistando(a)	Ambiente
1	15/08/2013 (qui)	16h	00:30:32	A3 (1ª)	SKYPE
2	20/08/2013 (ter)	08h30	-	A'	Skype - Não compareceu
3	05/10/2013 (sáb)	11h09	-	A4	QUEST
4	07/10/2013 (seg)	14h55 – 15h50	00:50:00	A4	CHAT SKYPE
5	07/10/2013 (seg)	18h27	-	A' - QUEST	Sem resposta
6	08/10/2013 (ter)	12h	<i>Teste do vídeo</i>	A7	SKYPE
7	08/10/2013 (ter)	19h45	45:17	A7	SKYPE
8	09/10/2013 (qua)	12h16 12h18 12h19	00:00:25 00:00:57 00:03:55	A6	SKYPE
9	09/10/2013 (qua)	13h	21:46	A2	SKYPE
10	10/10/2013 (qui)	14h30	00:30:00	P1 – I	PRES
11	10/10/2013 (qui)	16h15	00:45:00	P2 – I	PRES
12		17h15	00:45:00	P2 – II	PRES
13	15/10/2013 (ter)	13h	00:33:32	A6	SKYPE
14	15/10/2013 (ter)	14h23	-	A1	QUEST
15	24/10/2013 (qui)	13h	00:55:00	P1 – II	PRES
16	30/10/2013 (qua)	13h	-	A''	remarcada
17	31/10/2013 (qui)	13h	-	A''	Skype - Não compareceu
18	01/11/2013 (sex)	8h	01:04:00	A5	SKYPE
19	07/11/2013 (qui)	16h20	00:40:00	P2 – III	PRES
20		17h20	00:40:00	P2 – IV	PRES
21	08/11/2013 (sex)	16h10	00:40:00	P1 – III	PRES
22		17h10	00:35:00	P1 – IV	PRES
23	21/11/2013 (qui)	14h15	-	A'	Sem resposta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Legenda:

A1 a A7 – alunos entrevistados

A' e A'' – alunos que não compareceram no horário marcado para a entrevista *online*

P1 e P2 – professoras entrevistadas