

PROFESSOR EM CURSOS A DISTÂNCIA: CONTRADIÇÕES DE SUA FUNÇÃO DOCENTE

Lívia Soares de Lima Sousa¹

Daniela da Costa Britto Pereira Lima²

RESUMO

Este artigo busca problematizar acerca da educação a distância, da atuação e formação docente em cursos a distância no Brasil, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, os comumente chamados: tutores. De abordagem bibliográfica, o estudo traz as contribuições teóricas a respeito do desenvolvimento da EaD no Brasil, segundo Santos (2009), Araújo e Peixoto (2013), Lima (2013); apresenta o contexto histórico da formação de professores e sua relação com a educação a distância (EaD), a partir dos estudos de Oliveira (2008), Saviani (2009), Lapa e Pretto (2010), Peixoto e Carvalho (2011); para, assim, dialogar sobre o papel da mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem e a formação dos professores a distância, apresentando as contribuições de Alonso (2010) e Mill, Santiago e Viana (2008). Compreendendo a EaD como uma modalidade educacional, portanto, com características e especificidades próprias, no que diz respeito à sua organização, e, principalmente ao processo de ensino e aprendizagem, ressaltamos a importância de que o professor a distância esteja atento a sua importância nesse processo, como também em constante formação para que a EaD seja ofertada dentro dos preceitos da modalidade, e não se torne uma simples transposição da modalidade presencial. Concluímos ressaltando a necessidade de estudos e discussões sobre o trabalho docente a distância, tanto no âmbito de sua prática pedagógica, como também no âmbito legal, pois a dicotomia entre professor e tutor ainda é uma realidade presente nos cursos a distância, assim como nos documentos destinados à EaD. Essa dicotomia gera a função equivocada desenvolvida pelo tutor, o que pode tornar precário o processo pedagógico a distância, impedindo avanços qualitativos para a modalidade no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação a distância. Atuação e formação Docente. Mediação Pedagógica.

1. Trajetória da Educação a Distância no Brasil

A educação a distância (EaD) no Brasil veio ser reconhecida em um documento de grande relevância para o campo educacional no final do século XX, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A LDB nº 9.394/1996 reconhece a EaD como uma modalidade de educação, destinando, especificamente o artigo nº 80 para descrever sobre regulamentação da modalidade. Em complemento ao artigo nº 80 da LDB nº 9.394/1996, em 2005, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, amplia o texto presente na LDB nº 9.394/1996, pois traz um conceito de EaD:

¹ Acadêmica do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - livias.limas@gmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. Colaboradora do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – professoradanielalima@gmail.com.

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

A importância de apresentar um conceito de EaD dá a modalidade outra visibilidade, principalmente de âmbito legal, dentro do Brasil para a Educação a distância, visto que no artigo nº 80 da LDB nº 9.394/1996, é completamente restrito para o entendimento da EaD. Além disso, o decreto ainda traz outras orientações para a regulamentação da EaD no Brasil.

A partir do conceito apresentado no Decreto nº 5.622/2005, podemos interpretar que essa modalidade educacional depende diretamente de um meio tecnológico ou digital para que de fato possa ocorrer. No Brasil, segundo Lima (2013), as experiências educacionais com dessa modalidade iniciaram desde o início do século XX, com uso de material impresso entregue por meio de correspondências. Em 1923 a modalidade passa também a utilizar o rádio como de acesso ao aluno a distância. Em 1970 tem início as experiências com as transmissões televisivas, e logo em seguida, a partir dos anos 1980, 1990 a EaD passa a usar recursos digitais, com uso do computador e os recursos possibilitados pela internet.

Dessa maneira, podemos observar que a EaD sempre fez uso um meio tecnológico para estabelecer a comunicação entre o professor e o aluno, e assim, consolidar o ensino e a aprendizagem. Vale ressaltar também que, mesmo que o objetivo desse artigo seja tratar do docente em meio virtual, é sabido que a EaD não se dá apenas por meio da internet, e sim, vem desde tempos remotos. Dessa maneira,

Acrescentamos ao conceito o fundamento de que a EaD é uma prática social-educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnológicas de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (LIMA, 2014, p. 60).

A expansão do uso da internet e o avanço das tecnologias digitais, proporciona hoje a educação a distância maior incidência de cursos fazendo uso da internet, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Araújo e Peixoto (2013) conceituam AVA como: “a articulação entre espaço, tempo e dispositivos que objetivam a promoção de situações de aprendizagem. Em outras palavras, um ambiente de aprendizagem é fruto da ação

e da experiência dos sujeitos.” (ARAÚJO E PEIXOTO, 2013, p. 151). Em completo ao conceito das autoras, podemos compreender que o ambiente virtual de aprendizagem representa

a união das tecnologias informáticas e suas aplicações com as telecomunicações e com as diversas formas de expressão e linguagens. Os ambientes virtuais de aprendizagem envolvem não só um conjunto de interfaces para socialização de informação, de conteúdos de ensino e aprendizagem, mas também, e, sobretudo, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (SANTOS, 2009, p. 5.664).

Machado e Teruya (2009), que explicam que o espaço de aprendizagem na educação é, em geral, a tradicional sala de aula, na modalidade a distância esse espaço é, em geral, o AVA. Sendo então o ambiente virtual o espaço de aprendizagem, então, é nele que o docente deve atuar, e para exercer essa função, ser um profissional, formado e comprometido com as peculiaridades que a modalidade impõe. Porém, nem sempre esse espaço tem sido destinado aos desejados profissionais, no tópico a seguir, discutiremos sobre a função docente a distância.

2. Atuação docente a distância

Dado o desenvolvimento, o avanço e a popularização das tecnologias digitais, hoje, conforme já apresentado, a EaD se utiliza do ambiente virtual para promover o ensino e a aprendizagem, entre professores e alunos. Nesse novo ambiente educativo, virtual, surgem outras atribuições que competem ao professor que se destina a essa modalidade educativa, porém, o trabalho docente, sobretudo no que se diz a organização e planejamento dos cursos a distância tem sido fatiado, em que cada etapa desse planejamento tem sido realizada por um “professor”, o que, ao final tem tornado a modalidade precária, uma vez que todos os professores envolvidos não estão, em geral, trabalhando em conjunto, a cada um é atribuída uma função e uma nomenclatura, tornando além de precário um trabalho setorizado, mecanizado.

Lapa e Pretto (2010) apresentam algumas nomenclatura comumente usadas, e também presente em documentos de regulação da EaD no Brasil, como nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (2007), em que menciona a figura do tutor e do professor. No quadro 01, baseado em Lapa e Pretto (2010), podemos observar dois tipos de professor, o conteudista e os ministrantes, a crítica feita também pelos autores, que pode vir a tornar um

desafio para a prática docente a distância, é que o professor conteudista nem sempre vai ter uma mesma linha epistemológica que o professor ministrante, então é grande o risco do professor ministrante atuar com um material dentro de uma abordagem pedagógica que não lhe é peculiar.

Na modalidade presencial, por exemplo, o professor planeja suas atividades, então,

A educação a distância segue os mesmos pressupostos que fundamentam a educação em geral e ensino presencial. Ou seja a estruturação de curso a distância demanda planejamento, a preparação do material didático, a organização do ambiente do curso e a estruturação dos processos de avaliação de acordo com uma determinada orientação didático-pedagógica (ARAÚJO E PEIXOTO, 2013, p. 153).

Lapa e Pretto (2010), ressaltam que a construção do material didático na EaD é de extrema importância, os autores apontam até que o material didático assume o papel mais importante, o que não é objetivo deste artigo discutir aqui, mas suscita novas investigações, pois, conforme Lapa e Pretto (2010) é a partir do material didático que se iniciam as discussões e diálogos com os alunos. E conforme apresentado no conceito de Lima (2014), a EaD é uma prática que visa além do coletivo, a autoria, portanto, cada curso, cada disciplina deve ser planejada para atingir os objetivos que aquele grupo precisa, e não uma simples reprodução de materiais genéricos e generalizados.

Essa divisão de tarefas no planejamento didático, conforme afirmam Lima, Faria e Desiderio (2013), fragmenta e massifica o trabalho docente, comprando ao modelo fordista reproduzido na educação, ao invés de valorizar e fortalecer as interações e o trabalho coletivo.

Quadro 01: Tipos de professores envolvidos na EaD

Nomenclatura atribuída	Função
<i>Professor conteudista</i>	Prepara os materiais do curso.
<i>Professor ministrante</i>	Atua nos cursos ou nas disciplinas
<i>Tutor a distância</i>	Atua promovendo interação dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem.
<i>Tutor presenciais</i>	Atua nos polos presenciais de apoio ao aluno.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Lapa e Pretto (2010).

Lapa e Pretto (2010), consideram que o professor que atua na EaD terá desafios, bem como aqueles que atuam na modalidade presencial, porém o professor da modalidade a

distância terá desafios peculiares a modalidade, desde a equipe de trabalho a principal atuação docente, a mediação do conhecimento com o aluno.

Além da divisão dos professores, aparece então à figura de tutor, sendo ele também em duas categorias, uma presencial, que fica no polo presencial de apoio para os alunos e a outra virtual, em que são responsáveis pela interação no ambiente virtual. Filho, Sales e Alves (2012) explicam que:

Uma das atribuições do tutor é tirar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos apresentados; mas precisamos considerar que, dependendo da disciplina ou do conteúdo, essa tarefa poderá não ser 4 desempenhada com sucesso. O tutor presencial é a figura mais próxima dos alunos e o relacionamento entre estes deve ser estruturado em um grau de afetividade bastante considerável. (FILHO, SALES E ALVES, 2012, p. 3).

Filho, Sales e Alves (2012), também explicam que o tutor a distância tem a função de estabelecer a mediação e acompanhamento da aprendizagem do aluno, além de promover nos espaços virtuais a interação entre os alunos, tirar dúvidas, ou seja, atuar como um mediador pedagógico e auxiliar na construção do conhecimento, deste modo, em nosso entendimento, essa função que tem sido desempenhada pelo tutor, em geral, nos cursos a distância é cabida ao professor e com formação específica para realizar essas atribuições, se os tutores não tem qualificação específica para desempenhar o papel de mediador pedagógico, papel esse de grande importância, temos aqui um equívoco das funções docentes nos cursos a distância.

Alonso (2010) chama atenção que uma das funções primordiais da atividade docente, é atribuída ao tutor,

Muitas vezes, no discurso do “trabalho em equipe” tido, supostamente, como uma das bases da modalidade, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos. (ALONSO, 2010, p. 1330).

Alonso (2010) chama atenção para o reconhecimento social e empregatício do tutor, uma vez que não é uma profissão com reconhecimento dentro das leis trabalhistas. É preocupante, que a esse profissional (tutor), conforme Alonso (2010) explicita, sem preparo profissional esteja atuando como mediador do conhecimento, atividade confundida entre interação e mediação pedagógica. As questões trabalhistas torna-se um dos desafios que a comunidade de profissionais a distância precisa vencer.

Mill, Santiago e Viana (2008) também consideram que: “a tutoria é uma categoria profissional ainda sem regulamentação, bastante explorados, sem vínculo empregatício e sem condições estruturais de trabalho” (p. 67), além desses aspectos, os autores chamam atenção para a sobrecarga de trabalho, relacionadas ao número expressivo de alunos por docente, que geram uma grande demanda de atividades para o professor, condições físicas de trabalho, o que ressalta a desatenção legal que esse profissional vem sofrendo.

Em termos de questões trabalhistas, o tutor, não tem respaldo legal nenhum Barros (2007) afirma, que o único documento que menciona as condições de trabalho do professor a distância são os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, e fala a respeito da carga horária do professor, que deve levar em conta o planejamento e acompanhamento das aulas, e que deve se estabelecer uma proporção entre professores e alunos por turmas. Um aspecto limitador desse documento é a ausência de indicadores, mínimos e máximos para a atividade desse docente, deixando, portanto, a critério da instituição, bem como a ausência de qualificação e formação específica para o profissional que atua na EaD. Lima (2014) chama atenção para o documento da CONAE (2010) que os tutores venham a ser substituídos por professores efetivos, portanto é imprescindível que sejam revistas essas nomenclaturas e condições de trabalho do docente a distância.

Buscando a maior compressão da crítica atribuída neste artigo a ação docente prestada pelos tutores, definiremos aqui, o que compreendemos por mediação pedagógica e interação nos AVA.

Para conceituar brevemente mediação, recorreremos aos estudos de Oliveira (2001), que baseada em Vygotsky explica que as relações humanas não são realizadas de maneira direta, mas sim, sempre mediadas. Toschi (2011) considera que a mediação interliga o sujeito e o objeto.

Mattar (2012) explica o conceito de interação, faz referência às trocas, entre os indivíduos, o que diferencia do conceito de mediação, segundo Oliveira (2001), proposto pelo sócio-interacionista Vygotsky, que trata de algo ou alguém que faz a ligação entre o sujeito e o objeto, através do que Vygotsky denominou: instrumentos e signos, sendo os instrumentos externos aos indivíduos e produtos historicamente construídos, e os signos internos ao indivíduo, que auxiliam em suas funções psíquicas. Em complemento, Gervai (2007), indica que segundo Vygotsky, os instrumentos e os signos são elementos que auxiliam na realização das atividades humanas, entre elas, a construção do conhecimento. Assim consideramos que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que

se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana, A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana” (REGO, 1995, p. 43).

Para pensar na construção do conhecimento, podemos fazer uso de outro conceito de Vygotsky, de grande contribuição para a educação, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se divide em duas partes: real e potencial, e é nesse lugar em que o professor, enquanto mediador do conhecimento deve buscar atuar, sabendo que o desenvolvimento potencial é aquilo que aluno consegue fazer a partir do auxílio do outro, que pode ser o professor ou os outros alunos. E o desenvolvimento real trata daquilo que o aluno já consegue fazer sem auxílio do outro. Assim, a mediação pedagógica, realizada com a intencionalidade de construção do conhecimento, deve levar em conta a ZDP do aluno.

Peixoto e Carvalho (2011) compreendem que o professor ao fazer uso de um instrumento com o intuito de estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento, atua na zona de desenvolvimento potencial do aluno, promovendo assim a aprendizagem dos sujeitos. A mediação pedagógica, portanto, é intencional de ser planejada, com objetivos estabelecidos que visem a construção do conhecimento. A contribuição das autoras, nos remete novamente ao conceito que Lima (2014) apresenta para EaD, o de autoria, e portanto, se visamos a construção do conhecimento do aluno, e considerando os pressupostos Vygotskyanos aqui apresentados, o professor que atua junto aos alunos e sabe as necessidades de intervenção, assim, o trabalho docente não deve ser fragmentado, com atribuições e nomenclaturas específicas para cada profissional, e destacamento aqui, a importância do trabalho colaborativo (LIMA, 2014), realizado em conjunto, e em condições compatíveis a qualidade do trabalho.

Tendo em vista a complexidade da função pedagógica do docente na construção do conhecimento, defendemos aqui que para a educação a distância, sobretudo nos ambientes virtuais de aprendizagem, o profissional envolvido nessa atividade deve ter formação e profissionalização pedagógica e também específica dos conteúdos a serem trabalhados para que possa garantir a qualidade do aprendizado a distância, sendo assim, no atual modelo legal e profissional, o tutor, não garante a efetividade dessa atividade. Além da necessidade de formação, também ressaltamos aqui que, uma vez reconhecido a figura do docente a distância, esse venha a gozar de garantias legais e trabalhistas que possam regulamentar esse profissional, para além da precarização do trabalho docente.

3. Formação de professores: a docência a distância em debate

Compreendemos que a função docente a distância, principalmente em AVA, é recente, e, portanto, carece de outras reflexões acerca da formação dos professores que atuam nesse “novo” espaço de aprendizagem, pois muito se tem discutido sobre a formação de professor por meio da EaD, porém, precisamos discutir mais sobre a formação do profissional que atua a distância. Lapa e Pretto (2010) consideram que o professor a distância, em geral, já possui suas experiências na modalidade presencial, seja como professor ou aluno, porém, ao decidir assumir EaD, esse profissional precisa repensar sua prática docente em virtude do novo contexto espaço e temporal que vai atuar, e por isso, precisamos repensar a formação e prática docente a distância.

Saviani (2009) faz um apanhado histórico da formação de professores no Brasil e mesmo que essa não seja voltada especificamente para a formação de professores a distância, faz-se necessário compreendê-la, pois podemos considerar que o professor que hoje atua a distância, um dia obteve experiências, como docente ou aluno, com os modelos de professores que permeiam o período histórico da formação de professores (LAPA; PRETTO, 2010). Assim, importância desse item se dá pela contribuição de conhecer um pouco da história dos cursos de formação e a repercussões das atividades docentes, através de suas concepções didáticas realizadas pelos professores, sobretudo em ambientes virtuais.

Saviani (2009) considera que, no Brasil, a história da formação de professores está pelo menos, dividida em seis diferentes períodos. Veiga (1996) já divide essa história em duas partes, sendo a característica principal dessa chamada primeira parte, a ausência de estudos específicos de didática, no período de 1549 à 1930; e o caracteriza a segunda parte é justamente a inclusão da disciplina didática aos currículos de cursos de formação de professores. Com base nos dois autores, o quadro 02 sistematiza os períodos definidos por cada autor.

Quadro 02: Formação de Professores no Brasil

Autor	Veiga (1996)	Saviani (2009)
Relação entre a didática e a formação de	<p>Primeiro fase: 1549 – 1930</p> <p>Sem a disciplina de didática nos cursos de formação de professores</p>	<p>O 1º (1827 a 1890) e 2º (1890 a 1932) períodos históricos da formação de professores - a era dado ênfase nos conteúdos – em que o professor deveria saber muito sobre aquilo que viria a ensinar; dessa maneira, os conhecimentos didáticos eram sobrepostos pelos conhecimentos específicos.</p>

professores.	Segunda fase: de 1930 em diante	O 3º período (1932 a 1939), descrito pelo autor, sob a inspiração da Escola Nova, têm início as primeiras tentativas de inserção de conteúdos didáticos nos cursos de formação de professores, realizados ou na Escola Normal ou no Instituto de Educação.
	Iniciam as tentativas de inserção da disciplina de didática nos cursos de formação de professores.	O 4º período (1939 a 1871) foi marcado pelo Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, que propôs o modelo conhecido como esquema 3+1, que destinava os três primeiros anos ao ensino específico dos cursos de licenciatura e pedagogia, e o último ano destinado à formação didática. Apesar incluído o estudo didático, ainda havia ênfase ao conteúdo específico.
		O 5º período (1971 a 1996), ocorrido dentro do golpe militar, sofreu alterações impostas por esse regime. A nomenclatura dos cursos foi alterada, extinguindo as Escolas Normais. A partir de então, passaram a existir as habilitações específicas para o magistério, precarizando a formação profissional.
		O 6º período vem a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 2005), e suas considerações para a formação de professores em cursos de licenciaturas e pedagogia (SAVIANI, 2009).

Fonte: Elaborados pelas autoras, baseado em Veiga (1996) e Saviani (2009).

Considerando os períodos descritos por Saviani (2009), podemos sim considerar que houveram, como Veiga (1996) apresenta duas fases de formação de professores, sendo portanto, o primeiro com ênfase para o domínio de conteúdos que os professores iriam ministrar, específicos de determinada área do conhecimento e o outro, a partir de 1930, em que se iniciam as reflexões acerca do preparo didático-pedagógico do professor. A relação entre a inserção de estudos didático-pedagógicos com a prática docente refletida a partir da formação de cada professor implica na sua atuação pedagógica, pois os conhecimentos didáticos influenciam na forma como o professor compreende o processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2008) considera que equivocadamente os professores a distância tem reproduzido as aulas presenciais no ambiente virtual, e atuando sempre de modo tradicional, desconsiderando, portanto, as características que a EaD e a atuação docente a distância precisam conhecer e considerar na prática pedagógica a distância. Diante disso, os docentes a distância são considerados por Oliveira (2008) em dois grandes grupos, os conservadores e os emergentes. Em que os conservadores são caracterizados pelos professores que ainda estão presos ao ensino tradicional, de transmissão de conhecimento, o que caracteriza cursos a distância estruturados em perguntas e respostas previamente programadas que levam a memorização dos conteúdos. Já a emergente, trabalha dialogicamente, com a perspectiva de construção de conhecimento entre os professores e os alunos.

Se considerarmos que essa dicotomia, ou até multiplicidade de “modelos pedagógicos” a distância deve-se ausência de formação desses docentes,

A formação de professores para a EaD é necessária e indispensável para não retornarmos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem função e não se articulam ações. Mais ainda. A concepção, o planejamento, a execução e a avaliação de e em cursos a distância exigem uma formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e exigida aos cursos de formação de professores existentes. (KENSKI, 2013, p. 115).

Portanto, considera-se importante, refletir sobre a formação do docente a distância, pois esse professor, precisa além de ter domínio das tecnologias digitais, como também conhecer como se dá o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual, as características do aluno a distância, para que ele venha a atuar com êxito garantindo a qualidade da aprendizagem do aluno.

4. Considerações Finais

Observamos ao longe deste artigo que as discussões da EaD por meio da internet vislumbram outras discussões, como questões de gestão, organização e planejamento dos cursos, da qualidade dos materiais didáticos, e da questão dos profissionais envolvidos, em âmbito de legalização trabalhista, nomenclaturas e formação, do qual buscamos nos debruçar com maior intensidade.

Em relação ao trabalho docente a distância precisamos avançar em termos legislativos, de modo que os documentos que regem a EaD possam contemplar de forma explícita e qualitativa o trabalho pedagógico. A dicotomia entre professor e tutor ainda é uma realidade presente nos cursos a distância, bem como a função equivocada exercida pelo tutor. Acreditamos que a qualidade de um curso provém de um conjunto de atividades realizadas coletivamente, dentro de um planejamento pedagógico que vise a educação de qualidade, e os processos de construção do conhecimento, que em nosso entendimento, até o presente momento, só será possível a partir da qualificação de todos os profissionais envolvidos.

Ressaltamos ainda que o aluno a distância necessita ser assistido de forma diferente, tanto no âmbito cognitivo como afetivo, necessitando, portanto, de pesquisas e reflexões, bem como formações com os atuais profissionais que atuam na modalidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a ead: dinâmica e lugares. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2014.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência “online”: possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem. In: TOSCHI, Mirza Seabra (ORG.) **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**: múltiplas visões. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

BARROS, Veronica Altef. O Trabalho Do Docente Virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação a distância. In: **Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf>. Acesso em: 06 de nov. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância**: análises. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2012.

FILHO, Antônio Cavalcante; SALES, Viviani Maria Barbosa; e ALVES, Francione Charapa. A Identidade Docente do Tutor da Educação a Distância. **SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância**. UFSCar, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/download/295>. Acesso em: 07 de nov. de 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papitus, 2013.

LAPA, Andrea; e PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Revista Em Aberto**. Brasília, 2010. (p. 79- 97). Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães e DESIDERIO, Mônica. Políticas de financiamento do ensino superior público no Brasil e as condições do trabalho docente a distância. In: TOSCHI, Mirza Seabra (ORG.) **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**: múltiplas visões. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior**: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas,

Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período de 2002-2012**, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Brasília: CNE, 2014.

MACHADO, Suelen Fernanda; TERUYA, Teresa Kazuko. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2009. Disponível em: <http://nt5.net.br/publicacoes/mediacao_Suelem_Teresa.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2014

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**. Fevereiro, 2008. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2014.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula virtual e presencial: são rivais? IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes: Petropolis –RJ, 1995.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658 - 5671. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2009.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI- Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.