

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO
SUL-PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUELI WOLFF WEBER

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS FATORES QUE CONTRIBUEM
PARA O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES QUE
TRABALHAM COM EAD.**

Porto Alegre

2009

SUELI WOLFF WEBER

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS FATORES QUE
CONTRIBUEM PARA O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR DOS
PROFESSORES QUE TRABALHAM COM EAD.**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

Porto Alegre

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W373u

Weber, Sueli Wolff

Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o Mal-Estar e Bem-Estar dos professores que trabalham com EaD / Sueli Wolff Weber – Porto Alegre, 2009.

163 f. : il

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação
PUCRS

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

1. Professores-Formação. 2. Educação. 3. Ensino a Distância.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável
Eliane Aparecida Juncks Pereira
CRB\SC 528\14

SUELI WOLFF WEBER

UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS FATORES QUE
CONTRIBUEM PARA O MAL-ESTAR E O BEM – ESTAR DOS
PROFESSORES QUE TRABALHAM COM EAD.

Tese apresentada como requisito para a obtenção
do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul - PUCRS

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (orientador)

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Prof^a. Dra. Lúcia Girafa (PUCRS)

Prof^a. Dra. Marlise Geller (ULBRA)

Prof^a. Dra. Maria Inez Corte Vitória (PUCRS)

Ao professor José Carlos Cechinel, amigo, a quem a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC deve o pioneirismo na idealização e implantação do Sistema de Educação a Distância, dedico esta tese como reconhecimento ao seu incansável trabalho, competência e liderança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, por ter me auxiliado a crescer em conhecimento e sabedoria, e por ter me dado o privilégio de ser sua orientanda.

Aos meus colegas professores, os sujeitos da pesquisa que tão prontamente aceitaram compartilhar comigo a reconstrução de uma história que construímos juntos com muito afeto e muita paixão pela EaD.

Aos colegas professores e técnicos, partícipes do sucesso desta caminhada de solidariedade educacional.

Aos mais de 14.000 professores, por terem acreditado no Curso de Pedagogia em EaD, que esta tese historiciza.

A minha mãe, in memória, que estará vibrando com este momento significativo na minha vida, por incentivar-me e fazer-me compreender a importância do estudo e da profissão para a mulher.

Aos meus familiares, de modo particular, a Célia e a Leda, que sempre me deram força e amparo, para enfrentar as dificuldades da vida.

RESUMO

Esta tese de doutorado aborda, sob a ótica qualitativa, um estudo de caso, tendo como principal objetivo apontar fatores que contribuíram, para que docentes do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC vivenciassem estados de Bem-Estar ou de Mal-Estar no exercício de suas atividades. A pesquisa procura não só identificar esses fatores positivos, mas também avaliar se os conflitos e tensões que interferem no “animus” dos professores, provocando o Mal-Estar, acontecem em menor grau ou inexistem na docência em EaD, quando comparada com a docência do ensino presencial, ou melhor, se o sistema de EaD, implantado pela UDESC para a oferta do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância, propiciou aos professores desenvolverem suas atividades de forma prazerosa, ou pelo contrário, se foi preditor de Mal-Estar e insatisfação profissional. O fio condutor da pesquisa alicerça-se teoricamente, sobremaneira, nos conceitos de Mal-Estar e Bem-Estar na docência expressos por Esteve (1999) e Jesus (2002) e, também, por Mosquera e Stobäus (2005), dentre outros. A autora investiga o pensamento de quinze professores universitários que exerceram, pela primeira vez, a docência na Educação a Distância. Para a coleta dos dados, vale-se de entrevistas semi-estruturadas, via internet, através de um *site* elaborado especialmente para este fim. Para considerar os depoimentos dos entrevistados, utiliza a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), definindo, a partir daí, as categorias, as subcategorias e as dimensões: o Bem-Estar na docência em EaD (concepção de EaD para o professor, o sentido da docência na EaD para o professor, o trabalho coletivo, cooperativo e solidário, infraestrutura organizacional da EaD na UDESC: condições de trabalho; o “animus” dos professores com relação à docência na EAD); o Mal-Estar na Docência em EAD (falta de comprometimento individual e institucional com a EAD). Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores do Curso de Pedagogia, desenvolvido na modalidade à distância, vivenciaram muito mais intensamente o Bem-Estar do que o Mal-Estar, este último manifestado em algumas situações muito específicas. A pesquisa aponta os diversos fatores que contribuíram para o Bem-Estar dos professores, destacando as condições infraestruturais e o trabalho coletivo, cooperativo e solidário como os principais desencadeadores do Bem-Estar na docência em EaD. Sustenta que as condições infraestruturais adequadas à EaD e a ação docente coletiva, cooperativa e solidária na Educação a Distância se constituem em elementos *sine qua non* para a operacionalização da Educação a Distância e são imprescindíveis, para se garantir educação

com qualidade e uma vivência saudável, harmoniosa, prazerosa e de Bem-Estar na docência. Ainda, a tese mostra, com base nos depoimentos dos professores, que a Educação a Distância, por múltiplas razões, é propiciadora, mais do que o ensino presencial, de Bem-Estar docente e se constitui, quando implantada com responsabilidade, quando estruturada em bases teóricas e em experiências consolidadas, uma alternativa de ensino de qualidade e de acesso à educação para mais pessoas.

Palavras-chave: Mal-Estar. Bem-Estar. Educação Presencial. Educação a Distância. Docência a Distância. Trabalho Solidário.

ABSTRACT

This doctoral thesis is a case study under the qualitative vision and it has as main objective the identification of factors that contributed, for the teachers of the Pedagogy Course on Distance Learning from the University of Santa Catarina State – UDESC, to express feelings of well-being or discomfort in the exercise of their activities. This research not only identifies the positive factors that determine the teaching well-being, but it also takes into consideration if the conflicts and tensions that interfere in teachers "animus" by causing discomfort, occur in a lesser degree or do not exist on Distance Learning teaching when compared to the in-class teaching or if the DL system, implanted by UDESC for the provision of the Pedagogy Course on Distance Modality, has stimulated teachers to the development of activities that make them feel well and satisfied, or on the contrary, it was a predictor of discomfort and professional dissatisfaction. The theoretical reference is founded on the concepts of discomfort and well-being in teaching, mainly, from Esteve (1999), Jesus (2002) and also Mosquera and Stobaüs (2005) among others. The author, by opting for a qualitative case study, investigates the thoughts of fifteen teachers who had exercised, for the first time, the instructorship on Distance Education. For data collection, it has been used the semi-structured interview, via Internet, through a website prepared especially to this purpose. For data analysis, it has been used the technique of content analysis from Bardin (2004), which enabled to get categories, subcategories and dimensions from the testimonies. Research's results show that teachers of the Pedagogy Course, which has been developed through Distance Learning, have experienced much more intensively well-being than discomfort and the latter has been manifested in some very specific situations. The study identifies various factors that contributed to the well-being of teachers, highlighting the infrastructural conditions and collective, cooperative and solidary work as the main triggers of well-being about teaching on DL. It sustains that appropriate infrastructural conditions to DL along with collective, cooperative and solidary teaching actions in Distance Education become *sine qua non* elements for the operationalization of Distance Education and they are indispensable in order to ensure quality education, healthy experience, familiarity, harmonious, pleasurable and well-being about teaching. Finally, the thesis, which is based on statements from teachers, shows that Distance Education is, for many reasons, a propitiator of docent well-being and when it is taken seriously, structured in theoretical bases and consolidated experiments, it becomes a more democratic education alternative that allows the access to the knowledge for

more people and it also allows pleasurable and well-being teaching practices to the teachers
.Keywords: Discomfort. Well being. In-class Learning. Distance Learning. DL Teaching.

RESUMEN

La presente tesis de Doctorado es un estudio de caso, bajo la óptica cualitativa y tiene como principal objetivo la identificación de los factores que contribuyeron para que los docentes del Curso de Pedagogía, en la Modalidad a Distancia de la Universidad del Estado de Santa Catarina - UDESC, manifestaran la sensación de bienestar o de malestar en el ejercicio de sus actividades. La investigación intenta no sólo identificar los factores positivos que determinan el bienestar docente, sino también comprender si los conflictos y tensiones que interfieren en el “ánimo” de los profesores, provocando malestar, acontecen en menor grado o son inexistentes en la docencia en el ED, cuando es comparada con la docencia de la enseñanza presencial, o mejor, si el sistema de ED, implantado por la UDESC para la oferta del Curso de Pedagogía en la Modalidad a Distancia, propició a los profesores el desarrollo de las actividades de forma que se sintieran bien y satisfechos, o si por el contrario, fue sinónimo de malestar e insatisfacción profesional. El referente teórico está fundamentado en los conceptos de Malestar y Bienestar en la docencia, especialmente en Esteve (1999) y Jesús (2002), y también en Mosquera y Stobaüs (2005) entre otros. La autora, optando por un estudio de caso cualitativo, investiga el pensamiento de quince profesores que habían ejercido, por primera vez, la docencia en la Educación a Distancia. Para la obtención de los datos, se utiliza la entrevista semiestructurada, Vía Internet, a través de un *sitio* elaborado especialmente para este fin. Para el análisis de los datos, se utiliza la técnica de análisis de contenido de Bardin (2004), que permitió extraer de las declaraciones las categorías, subcategorías y dimensiones. Los resultados de la investigación muestran que los profesores del Curso de Pedagogía, desarrollado en la modalidad a distancia, experimentaron mucho más intensamente el bienestar que el malestar, este último manifestado en algunas situaciones muy específicas. La investigación señala los diversos factores que contribuyeron para el bien estar de los profesores, destacando las condiciones infraestructurales y el trabajo colectivo, cooperativo y solidario como los principales desencadenadores del bien estar en la docencia en el ED. Se sustenta que las condiciones infraestructurales adecuadas al ED y la acción docente colectiva, cooperativa y solidaria en la Educación a Distancia se constituyen en elementos *sine qua non* para la operacionalización de la Educación a Distancia y son imprescindibles para poder garantizar una educación con calidad y (con)vivencia saludable, armoniosa, placentera y de bienestar en la docencia. En fin, la tesis muestra en base a las declaraciones de los profesores, que la Educación a Distancia es, por diversas razones, propiciadora de bienestar docente y se constituye, cuando es tomada en serio, estructurada en bases teóricas y experiencias

consolidadas, en una alternativa de educación más democrática que permite el acceso de más personas al saber, y posibilita a los profesores una práctica docente placentera y de bienestar.

Palabras claves: Malestar. Bienestar. Educación Presencial. Educación a Distancia. Docencia en la ED.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

CEAD - Centro de Educação a Distância.

EaD - Educação a Distância

NED- Núcleo de Educação a Distância

UNED - Universidad National de Educación a Distancia

OPEN - Open University do Reino Unido.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	JUSTIFICATIVA.....	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1.	MAL-ESTAR E BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA: UM FENÔMENO DA ATUALIDADE.....	25
3.1.1.	Mal-Estar na docência: concepção e fatores desencadeadores.....	25
3.1.2.	Consequências do Mal-Estar na docência.....	30
3.1.3.	O Mal-Estar dos professores universitários.....	34
3.2.	BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA.....	39
3.2.1.	A insatisfação/satisfação profissional dos professores: fatores implicados.....	49
	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EDUCAÇÃO PARA UM NOVO TEMPO...	60
4		
4.1.	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.	60
4.2.	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	66
4.2.1.	O Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC.....	69
4.2.1.1.	O Caráter Inovador do currículo e do processo de avaliação.....	72
4.3.	O SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UDESC.....	78
4.3.1.	A estrutura do sistema de educação a distância na UDESC.....	81
4.3.2.1.	O centro de educação a distância – CEAD: estrutura, organização e gestão.....	83
4.4.	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A NECESSIDADE DO TRABALHO COLETIVO, COOPERATIVO E SOLIDÁRIO.....	86
4.4.1.	O Exercício da Docência no Curso de Pedagogia a Distância: As Atribuições dos Professores da EaD.....	89
4.4.1.1.	O Professor de Disciplina.....	90
4.4.1.2.	O Professor Conteudista.....	91
4.4.1.3.	O Professor de Tecnologias.....	94
4.4.1.4.	O Professor de Avaliação.....	97
4.4.1.5.	O Professor Supervisor.....	98
4.4.1.6.	O Professor Tutor.....	99
5	INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA.....	107
5.1.	OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	108
5.1.1.	Objetivo Geral.....	108
5.1.2.	Objetivos Específicos.....	108
5.2.	ÁREA TEMÁTICA.....	109
5.3.	QUESTÕES NORTEADORAS.....	109

5.4.	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	109
5.5.	INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.....	111
5.6.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	112
6	AS CATEGORIAS.....	114
6.1.	O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA EM EAD.....	115
6.1.1.	Concepção de EaD para o professor.....	115
6.1.2.	O sentido da docência na EaD para o professor.....	121
6.1.3.	O trabalho coletivo, cooperativo e solidário.....	125
6.1.4.	Infraestrutura organizacional da EaD na UDESC: Condições de Trabalho....	133
6.1.5.	O “animus” dos professores com relação à docência na EaD.....	137
6.2.	O MAL-ESTAR NA DOCÊNCIA EM EAD.....	141
6.2.1.	Falta de Comprometimento Individual e Institucional com a EaD.....	141
6.3.	AGLUTINANDO OS OLHARES.....	144
7	COMENTÁRIOS FINAIS.....	147
8	Recomendações	156
	REFERÊNCIAS.....	159
	ANEXOS.....	170

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se por um dinamismo surpreendente em suas transformações provocando, em pouco tempo, profundas mudanças na área social, científica e tecnológica, outrora registradas, praticamente, em séculos.

Apesar desta realidade, vivemos uma fase da história marcada por um quadro de exclusão em diversas áreas, sobretudo, na educação que não consegue responder aos novos desafios impostos pelo mercado e pelos avanços tecnológicos e científicos que privilegiam uma classe que se torna hegemônica pela detenção do conhecimento e da informação, enquanto milhares são excluídos dos benefícios por eles gerados.

A educação, a escola e, principalmente, o professor têm um papel fundamental para a reversão deste contexto de privilégios. E a mudança deve começar pelo professor. Por isso, esta tese de doutorado volta-se para ele.

Penso num professor que tenha consciência de um mundo em transformação e se posicione, diante dele, de modo a influir democraticamente para que a escola seja um pólo de educação renovadora, democrática.

Penso num professor que amplia seus referenciais teóricos, visando à melhoria substancial dos fazeres educacionais, trabalhando pedagogicamente numa perspectiva de educação criadora, num professor dotado de conhecimentos técnicos e científicos mais amplos, e atualizados diante de uma sociedade que caminha cada vez mais para o domínio de tecnologias altamente sofisticadas, num professor que reveja a sua proposta e metodologia de trabalho, o seu conceito quanto ao ato pedagógico e, de modo especial, a sua relação com o educando, para que este seja sujeito do processo de construção do conhecimento.

Penso, enfim num professor satisfeito e feliz com o trabalho que realiza.

Mas que motivações levariam à existência desse professor, quando a realidade impõe-lhe sacrifícios, para responder com equilíbrio e satisfação aos planos pessoal e profissional, às demandas da instituição em que trabalha?

Por que são poucos os professores que conseguem se realizar como pessoa e como trabalhador?

Na verdade, os professores, em sua grande maioria estão submetidos a desafios quase que intransponíveis para as suas capacidades diante de uma educação praticamente falida, desconectada da realidade, uma escola que não responde às necessidades do educando e um

professor marginalizado socialmente e que, só por crença e esperança, continua a realizar o seu trabalho.

Este quadro, no meu entendimento, tem provocado sentimentos de insatisfação naqueles professores que desempenham a docência decentemente.

Como, então, proceder a mudanças na educação, se o ator principal dessas transformações, o professor, carrega no corpo o cansaço e na alma a angústia, e são muitos - vítimas do Mal-Estar docente, e poucos os que diante de um quadro educacional deprimente, realizam o seu trabalho com satisfação?

Eis aí questionamentos que faço e a razão de buscar respostas, juntando-me a outros poucos pesquisadores, preocupados com este sério problema.

Creio que, sem desconhecer as mudanças que estão acontecendo, a educação tem que dar conta de outros aspectos que vão além do mercado, não pode perder o seu caráter humanístico, e considerar o homem apenas na relação capital trabalho, sobremaneira, diante de uma sociedade marcada pela pobreza de muitos e riqueza de alguns poucos.

A educação deve construir um modelo que permita a formação do homem, além de apenas trabalhador.

Por isso, ela deve considerar o professor, como o alvo dessa transformação. E transformar significa oferecer condições dignas de trabalho e oportunidades para que ele cresça profissional e humanamente. Enfim, que ele seja respeitado pelo significativo trabalho que presta à sociedade.

E a contribuição que espero dar, para que ele recupere seu “status”, de modo particular, o docente de instituições de nível superior, é o de identificar fatores que provocam insatisfação, ou seja, o chamado Mal-Estar docente, e aqueles que resultam em satisfação, ou seja, em Bem-Estar docente.

Para o alcance do meu objetivo, fiz um recorte no “mundo dos professores”, para ater-me nos professores que atuaram no Curso de Pedagogia à distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

A temática do Bem-Estar e Mal-Estar docente é atualmente objeto de estudo de alguns pesquisadores preocupados não só com o aspecto profissional, mas também com a vida pessoal, ou seja, com o trabalhador e com a pessoa do trabalhador. No dizer de Nóvoa (1992, p.7):

A importância de se estudar o ensino escolar a partir da experiência do professor, mas no âmbito da vida pessoal, uma vez que não se pode separar o eu pessoal do eu

profissional, sobretudo, porque a natureza do trabalho pedagógico é caracterizada por um empenho humano muito grande, pois, se efetiva a partir das relações homem versus homem.

Nesta perspectiva, encontrei trabalhos de educadores estrangeiros e nacionais, voltados ao estudo deste fenômeno que, nos dias atuais, está atingindo o *animus* dos professores, ou seja, o chamado Mal-Estar docente descrito como um “desolamento ou incômodo indefinível”, um sentimento de que “se sabe que algo não vai bem, mas não se é capaz de definir o que não funciona e o porquê”, que se expressa em indicadores como insatisfação profissional, estresse, absentismo, baixo empenho profissional, desejo de abandono da profissão docente, podendo em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão. (Esteve, 1999).

Embora preocupante, este problema não tem merecido a devida atenção das autoridades e muito pouco dos pesquisadores educacionais.

No Brasil, estudos sobre o Mal-Estar e o Bem-Estar docente são raros e, ainda assim, estão mais voltados para os professores do ensino fundamental e do ensino médio. Com relação aos docentes universitários, os estudos sobre o Mal-Estar e Bem-Estar focam os professores do ensino presencial, não havendo, pois, estudos sobre essa problemática quanto aos professores da educação à distância.

Estas poucas pesquisas comprovam a existência do problema e, sobretudo, revelam um quadro preocupante, no que diz respeito ao exercício da docência, diante do aumento do Mal-Estar entre os professores.

Daí, a razão da presente pesquisa que defende a tese de que a EaD é mais preditora de Bem-Estar do que de Mal-Estar e que os conflitos e tensões que interferem no “animus” dos professores do ensino presencial, provocando o Mal-Estar docente e que tem entre seus fatores desencadeadores a falta de condições de trabalho e o individualismo, acontecem em menor grau na EaD.

Neste trabalho, após a introdução e a justificativa que se encontram nos capítulos 1 e 2 respectivamente, e no capítulo 3, discuto os fundamentos adotados para discorrer sobre o tema Mal-Estar e Bem-Estar na docência, centrando-me nos professores que atuaram no Curso de Pedagogia, desenvolvido na modalidade de educação a distância pela UDESC.

Para isso, recorri aos estudos realizados pelos educadores Esteve (1999) e Jesus (2002), respectivamente, pesquisadores da Espanha e de Portugal, reconhecidos em vários

países da Europa e, também, no Brasil, que têm contribuindo para melhor compreendermos um problema, próprio de nossa época, que vêm afetando a vida de muitos professores.

Busquei, também, referências teóricas nos estudos e pesquisas realizados no Brasil pelos educadores Mosquera e Stobäus (2005) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC-RS, que têm se dedicado ao estudo do tema, juntamente com outros professores desta Universidade e de outras no referido Estado.

E ainda, em outros estudos como os de Lipp (2002), que tem estudado a problemática do estresse dos professores universitários e de Bianchetti e Machado (2006) que estudam o problema do esgotamento dos professores-orientadores nos cursos de Mestrado e Doutorado, face às novas exigências de produção científica sobre esses professores.

Considerando que o meu interesse (interesse da pesquisadora) foi verificar que fatores foram desencadeadores do Mal-Estar e Bem-Estar na docência na modalidade de educação a distância, é preciso que se conheça como estava estruturada a EaD na UDESC e de que forma o trabalho docente estava organizado. Assim, discuto no capítulo 4 a temática da EaD, faço referência à evolução teórico-metodológica da EaD e ao sistema estruturado para a oferta do Curso de Pedagogia, destacando a docência, a sua concepção e a estruturação do trabalho docente no referido Curso.

No capítulo 5, o da investigação, exponho a metodologia, destacando o tipo de estudo, os objetivos da pesquisa, a área temática, as questões norteadoras, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise e interpretação dos dados. Já, no capítulo 6, procuro analisar as categorias e subcategorias e dimensões correspondentes.

O capítulo 7 registra conclusões e sugestões que emanam das análises realizadas. Nele, faço algumas considerações que podem contribuir para que se respeite e se dignifique ao professor - pessoa e profissional -, para que se considerem as condições infraestruturais e o trabalho coletivo, cooperativo e solidário como fatores determinantes de Bem-Estar docente, para que se reconheça a EaD como uma alternativa democrática de oferta de educação de qualidade para mais pessoas, enfim para que se entenda a educação como instrumento para a transformação da sociedade atual numa sociedade mais humana, mais justa.

2. JUSTIFICATIVA

Neste trabalho, produzido como tese de doutorado, procuro compreender uma experiência de educação a distância, desenvolvida numa universidade estadual, pública, que se caracterizou como uma experiência coletiva, da qual tive a satisfação de ter participado e constituiu-se em grande aprendizado para a minha vida pessoal e profissional.

No momento em que, continuamos a vivenciar múltiplas dificuldades na Educação, em que muito se propõe em termos de mudanças, mas muito pouco se faz para que elas aconteçam, quando sabemos e sentimos que a maioria das nossas instituições educacionais não se adequaram às exigências de um novo tempo, de uma nova sociedade, marcada por profundas e rápidas transformações, fruto da evolução da ciência e da tecnologia da informação e comunicação, quando a profissão docente amarga os reveses da incompreensão, considero importante relatar como a EaD se apresentou para um grupo de professores universitários, dentre os quais me incluo, como um desafio para a inovação.

A vontade de fazer o novo, a consciência de que nossas práticas precisavam mudar nos levou a desenvolver uma proposta de um curso de graduação, voltado à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, visando a atender a reivindicação e o desejo de centenas de professores que ainda não tinham formação superior. Optamos por um curso na modalidade à distância - Curso de Pedagogia -, motivados por experiências desenvolvidas em outros países como Espanha (UNED), Portugal (Universidade Aberta e a Distância) e Inglaterra (Open University) que há décadas vinham e vêm oferecendo cursos nessa modalidade de educação. Os sujeitos deste projeto eram professores com formação em nível secundário que estavam sendo pressionados pelo MEC a cumprirem o estabelecido em lei (Lei 9394/96), para num prazo de até 10 (dez) anos terem titulação em nível superior, necessária para o exercício da docência no ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Do contrário, não poderiam continuar exercendo a docência. Diante dessas circunstâncias, eu e mais alguns colegas professores universitários, procuramos conduzir um processo educativo, para dar resposta ao problema, alicerçados no trabalho coletivo, cooperativo e solidário, que visava, também, ao atendimento de estudantes com problemas de cegueira e surdez.

A oferta do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância se constituiu, assim, para nós um grande desafio: oferecer através da EaD uma formação a professores de séries iniciais e de educação infantil, uma formação comprometida com a transformação da realidade

educativa e sociocultural e com a transformação do professor, sobretudo, quando as fórmulas tradicionais já não respondiam às necessidades existentes e exigiam soluções inovadoras.

O desafio era sério, pois, não se tratava de simplesmente adotar a proposta do curso de pedagogia presencial para modalidade à distância, pois, ela não correspondia aos nossos anseios, já estava desatualizada, inadequada às exigências da profissão de professor. Esta realidade era denunciada pelos estudantes ao perceberem no estágio e na prática de ensino que a formação que recebiam estava distante da realidade da escola pública e da vida, e também, pelos relatos de angústia de muitos egressos que se davam conta de que a formação que receberam estava fundamentada num modelo idealizado e universal de professor, portanto, inconseqüente.

Neste sentido, lembrando Esteve (1999) e Jesus (2002), a formação inicial dada aos professores acaba se constituindo em fator de Mal-Estar pelo choque do professor com a realidade. Por outro lado, ainda tínhamos que pensar nos alunos do Curso de Pedagogia, a maioria deles trabalhando e residindo em municípios muito distantes de centros urbanos, sem universidades e com estruturas educacionais precárias que não favoreciam esses professores a freqüentarem, há muito tempo, um curso de atualização ou aperfeiçoamento. Portanto, a proposta do curso não poderia ignorar essas situações e também aquelas dos estudantes cegos e surdos que exigiam a produção de materiais e recursos compatíveis às suas necessidades.

A proposta de EaD, em si, também, se constituía em desafio uma vez que não se tratava de simples utilização das TICs, mas de se implantar um sistema de EaD que garantisse a interação/interatividade entre os estudantes e os professores, princípio básico, para a aprendizagem à distância.

Portanto, é possível fazer-se idéia do que significou em termos de trabalho e preocupações, tudo isto, para os que decidiram trilhar um novo caminho em suas vidas como professores de EaD. O projeto tornou-se exitoso, porque todos estavam envolvidos de corpo e alma para alcançar os objetivos delineados. Foi gratificante. Penso, pois, que na educação à distância o trabalho do professor deve ser, necessariamente, coletivo, cooperativo e solidário, que não há espaço para o individualismo, de forte presença no ensino superior presencial.

Assim, para assegurarmos uma proposta de formação em nível superior que fosse inovadora, valemo-nos dos novos referenciais teóricos que expressam novas configurações epistemológicas, para encaminharmos a construção de uma proposta de curso fundamentada em princípios e processos interativos, interpretativos, reflexivos e cooperativos, sob os quais, os ambientes de aprendizagem, presenciais e virtuais, deveriam consolidar um processo de construção crítico, coletivo e cooperativo.

Portanto, nós professores, fomos desafiados duplamente, por uma nova forma de se fazer educação e por uma proposta de um curso que necessariamente tinha que ser inovador, para atender as reais necessidades dos professores-estudantes.

Este duplo desafio só poderia ter sido enfrentado, porque os professores envolvidos se comprometeram com a proposta, pois, inovar não é tarefa fácil (e não foi) pelo simples fato que inovar mexe com muitos interesses particulares, de indivíduos e de grupos de indivíduos, principalmente, no ensino superior, cuja cultura institucional é marcadamente individualista. Zabalza (2005).

Assim, toda inovação que se pretenda superar os limites da ação individual ou deixar de lado os interesses de indivíduos ou de grupos, torna-se na realidade muito difícil. Essa tarefa só se efetiva se nos envolvermos com paixão, com o querer dos professores, a partir dos seus desejos, portanto, tem a ver com nossas emoções.

Como Azevedo (2003, p. 11-12) bem expressa:

O trabalho educativo exige a totalidade dos indivíduos nele envolvidos - razão, emoção e intuição-, além de competências técnicas, requer paixão, vontade política, envolve sentidos, emoções, sentimentos e intuições. Lidamos com outros seres humanos, portadores também, de saberes, sentidos e emoções, sentimentos e intuições. Podemos gostar ou não do que fazemos e/ou do lugar em que trabalhamos, mas não podemos ficar indiferentes. Não há lugar para a indiferença no trabalho educativo. Nosso maior ou menor comprometimento, nosso maior ou menor engajamento com o trabalho que realizamos decorre do maior ou menor grau de ansiedade, de curiosidade, de prazer que tenhamos com relação a ele. O engajamento e o prazer podem ser expressos de muitas maneiras, mas sempre se referem à maneira como trabalhamos, à nossa prática.

O trabalho educativo, como nos dizem Esteve (1999), Jesus (2002) e Mosquera e Stobäus (2005), pode ser então propiciador de sofrimento, desprazer ou Mal-Estar e insatisfação profissional ou pode ser desencadeador de prazer ou Bem-Estar e satisfação profissional.

Minha experiência com a implantação da EaD na UDESC foi vivenciada com expressiva satisfação profissional e prazer, porém, também com determinados momentos de Mal-Estar e insatisfação profissional.

O Mal-Estar foi provocado pela ingerência político-partidária na Instituição, fruto de um processo de escolha para Reitor que desencadeou um clima de competição que provocou conflitos, insegurança e angústia entre os professores e funcionários.

As mudanças de mando nos diferentes órgãos da Instituição e, também, no CEAD geraram, em pouco tempo, a desestruturação de um trabalho que havia sido construído com

muita dedicação pelos professores, pessoal técnico-administrativo e equipe de gestores, que havia dedicado muitas horas extras de trabalho e viam o sonho de ampliar as possibilidades de acesso ao ensino superior, especialmente, a milhares de professores do ensino fundamental e de educação infantil, ser preterido por interesses de ordem político-partidária.

Considero que os fatores desencadeadores de meu Bem-Estar e satisfação profissional foram: sentir que estava colaborando para a melhoria da qualidade da educação no Estado de Santa Catarina, que estava contribuindo com o meu trabalho como professora, Coordenadora Pedagógica e Diretora Geral do Centro de Educação a Distância - CEAD para uma forma de educação inovadora; ver a satisfação dos alunos e o desenvolvimento progressivo que demonstraram ao longo do Curso, a satisfação demonstrada pelos docentes e, em especial, sentir-me partícipe de um grupo que agia de forma solidária.

Tão intensa foi para nós professores a experiência da implantação da EaD na UDESC que ousei ampliar minha compreensão sobre o que significou para os professores a docência na EaD, ou mais precisamente, identificar que fatores foram desencadeadores do Mal-Estar e Bem-Estar na docência nessa modalidade de educação.

Fui motivada, também, a empreender este estudo, no Curso de Doutorado, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, especialmente, pelos professores Dr. Mosquera e Dr. Claus Stobäus, que coordenam um grupo de pesquisas sobre o Mal-Estar e Bem-Estar Docente. Em suas aulas, senti a importância de estudar este problema que vem afetando a vida de muito dos nossos professores, também, dos que trabalham no ensino superior, nos quais me incluo.

Contudo, não foi esta a única justificativa para a realização da presente investigação. Outro fator foi decisivo, para realizá-la, qual seja, o de ter constatado que não existem, pelo menos no Brasil, estudos sobre o Mal-Estar/Bem-Estar dos professores que atuam na EaD.

Daí, a iniciativa pioneira, a atualidade e a relevância do tema em questão. Ela se justifica não só pelo pioneirismo, mas, sobretudo, por se tratar de um tema atual e relevante, sobremaneira, quando presenciamos uma expansão vertiginosa da EaD em nosso país, com instituições fazendo uso dela com qualidade e outras não tanto.

A importância de pesquisas que analisam a situação de docente de um curso na modalidade a distância é indiscutível, pois, tais pesquisas podem contribuir para a construção de um novo professor para a EaD e validar a EaD, uma vez que esta modalidade de educação ainda é questionada por alguns que consideram que ela não oferece uma educação de qualidade, embora seja possível contar com experiências no Brasil de cursos e programas na

modalidade a distância que revelam o contrário, já que apresentaram resultados significativos, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, quanto à satisfação dos docentes.

Justifica-se, também, pelo fato de ser uma pesquisa cujo foco é a docência, num momento em que os professores vêm sendo gradativamente desprestigiados socialmente submetidos a uma série de atividades alheias a sua profissão e a mínimas condições de trabalho e até ameaçados pelas TICs, por aqueles que as vêem como substitutivas do professor.

Pretende, ainda, afirmar que o professor é de fundamental importância para o sucesso de cursos e programas desenvolvidos em EaD, mostrando que ele deve ser considerado como um ser humano que, para poder desenvolver seu trabalho de forma competente, crítica e criativa, necessita ter as condições pessoais e de trabalho asseguradas.

A relevância deste projeto reside, também, na tentativa de se buscar elementos teórico-metodológicos que possam colaborar para uma melhor compreensão da EaD e da prática docente nessa modalidade de educação, contribuindo desta forma para a revisão das políticas de formação docente.

Enfim, penso que ao registrar os fatores que determinam Mal-Estar e Bem-Estar do professor em EaD, esteja oportunizando elementos para reflexões daqueles que buscam sentir e/ou contribuir, também, para uma docência mais prazerosa no ensino presencial.

Acredito que toda contribuição embasada em pesquisa que possa colaborar para se criar uma ação mais efetiva, em qualquer modalidade de educação, em qualquer nível de ensino, certamente dará um retorno social válido.

A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto, dado a sua complexidade e os vários aspectos que o envolvem e que necessitam ainda serem estudados. No entanto, cultiva a esperança de que possa contribuir para que outros pesquisadores como eu, se interessem pelo assunto, que se multipliquem às vozes que crêem que é possível se criar espaços de aprendizagem onde predomine o prazer e o Bem-Estar no trabalho docente tanto na EaD, quanto na Educação Presencial.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA: UM FENÔMENO DA ATUALIDADE.

Nunca é demais alertar o leitor que escolhi dois pilares sob os quais alicerço este trabalho, para dar sustentação às minhas convicções com relação à prática docente na modalidade à distância.

Nesse capítulo, trato da questão do Mal-Estar e Bem-Estar na Docência, enfocando concepções, fatores desencadeadores e conseqüências.

Concentro-me nos estudos realizados por autores espanhóis, portugueses e brasileiros que vêm estudando este tema, já há alguns anos, focando professores do ensino presencial. Eu, no entanto, valendo-me dos conhecimentos desses estudiosos direciono minha pesquisa para os professores do ensino à distância, de modo particular, para os professores do Curso de Pedagogia, desenvolvido na Modalidade a Distância pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Conversemos um pouco sobre a dicotomia Mal-Estar e Bem-Estar docente.

3.1.1. Mal-Estar na docência: concepção e fatores desencadeadores.

O Mal-Estar docente, reconhecido como um fenômeno da atualidade tem levado um número significativo de educadores e pesquisadores à produção de estudos investigativos, priorizados, principalmente, em países da Europa, Canadá e Estados Unidos, em razão do elevado número de professores que sofrem desse mal. No Brasil, parece que o problema não é diferente, pois, também, sinais do Mal-Estar docente estampam-se nas faces de muitos de nossos professores.

Basicamente, quando se fala do “Mal-Estar”, está-se falando de um sentimento de frustração, motivado por uma série de fatores de ordem pessoal e institucional que afetam os professores os quais se sentem sem condições, para enfrentar os desafios postos em seu cotidiano de trabalho.

Trata-se, a meu ver, de uma falta de sentido e de significado do trabalho para o professor. Falta-lhe algo, então, ele se sente esgotado, não consegue dar conta das exigências profissionais, não tem ânimo para o trabalho e não vê perspectivas de mudanças, principalmente, no que diz respeito às condições de trabalho e de vida. Moura (2005, p.12), citando Beillerot (1977), diz que “a não consideração do professor, enquanto pessoa é uma causa primeira do Mal-Estar”.

Maslach e Reiter (1999 citado por MARCHESI 2007, p.53), conceitualizam o Mal-Estar em termos de três componentes inter-relacionados: o “esgotamento emocional”, que supõe a sobrecarga pelas exigências e tensões emocionais; a “despersonalização”, que indica o distanciamento com aqueles que devem receber sua atenção profissional e a “redução de conquistas profissionais”, que diz respeito à redução da competência e do sucesso no trabalho.

Mosquera e Stobäus (1996, p.141) dizem que o Mal-Estar docente é “causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhe atribui. E continuam explicando: “as condições sociais e políticas não têm sido favoráveis aos professores, cujos efeitos se fazem sentir na vida pessoal, de forma que se sentem sobrecarregados de trabalho e condenados a terem desempenho ruim na docência”.

No entanto, consideram em contrapartida, a possibilidade de superação desses sentimentos negativos, chamando a atenção da sociedade sobre as dificuldades dos professores frente às mudanças no contexto educacional, apontando causas do Mal-Estar docente, para que se busquem as soluções para a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Dentre as causas, citam:

- Carência de tempo suficiente para elaborar um trabalho decente, acrescentando ainda as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas;
- Trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é de ensinar e é fator de fadiga;
- Descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos;
- Modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade;

Citam, ainda, como causas de raízes mais profundas:

- Posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma Educação realmente deficiente;
- Falta de uma Filosofia de Educação conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada;
- Necessidade de uma Educação para a Cidadania, na qual direitos humanos e atitudes de tolerância possam ser intercambiadas;
- Falta na consideração da importância central das temáticas dos meios e dos recursos da Educação, que expressam o engajamento da totalidade do social e significam a permanência digna do ensinar como trabalho real e profissão fundamental;
- Deficiência em considerar o conhecimento como um real valor que propicia instrumentos para as modificações de um mundo em que há pobreza, ignorância e desconhecimento.

Outro estudioso do Mal-Estar na docência, Jesus (2002), destaca como indicadores do Mal-Estar a massificação do ensino, a exigência política colocada sobre o trabalho do professor, as mudanças na estrutura e dinâmica familiar, o desenvolvimento vertiginoso das TICs que geraram um contexto pouco favorável ao exercício da docência, a indisciplina, o aumento das agressões verbais e físicas de alunos, gerando clima de insegurança e medo.

Refere, ainda, como fator de estresse, o relacionamento interpessoal, que também é apontado por Mosquera e Stobäus (2004, p.93), quando afirmam que “grande parte dos problemas que um docente enfrenta podem ser provenientes de um ambiente hostil, podendo ser ainda mais invasivo, quando se trabalha com várias pessoas”.

O Mal-Estar resulta de múltiplos fatores de ordem contextual ou de ambiente de trabalho e, também, dos próprios professores, uma vez que uns realizam-se na profissão e outros não, diz Jesus (1998, p.18).

Na sua concepção, o Mal-Estar docente compreende os “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que o professor exerce a docência”.

Esteve (2004), estudioso dessa problemática com relação aos professores da Espanha, após ampla pesquisa multidisciplinar, verifica que a instalação do Mal-Estar depende de vários fatores, alguns típicos da função docente, outros relativos aos recursos materiais e humanos e, também, outros decorrentes das mudanças no contexto social, interconectados e interferindo uns nos outros.

Estes fatores são classificados em dois grupos: fatores de primeira e de segunda ordem. Os de primeira ordem estão circunscritos à prática docente, incidem diretamente sobre a ação do professor, provocando tensões, sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do Mal-Estar docente. Esteve, cita “a falta dos recursos materiais e de condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor”. (ESTEVE, 1999, p. 27).

Os fatores de segunda ordem referem-se:

As condições ambientais, ao contexto em que a docência é exercida como a modificação no papel docente e de agentes tradicionais de socialização; a função docente: contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e a imagem do professor.

Este segundo grupo de fatores, de acordo com Esteve (1999), atua indiretamente, mas afeta a produtividade do professor, porque diminui a motivação e, em decorrência, o esforço, a dedicação. Quando esses fatores se acumulam, interferem, também, na imagem que o professor tem de si e de seu trabalho, o que delinea a crise de identidade, conduzindo-o a diferentes reações.

Explica o autor que o professor não está preparado, para enfrentar as mudanças e isso gera conflitos inevitáveis. Novas atividades têm que ser assumidas, porém, continuam as velhas condições de trabalho, além do que, sua formação profissional não propicia as condições necessárias para o enfrentamento das novas exigências e necessidades.

O professor se sente inseguro, angustiado e já não sabe mais o que ensinar e como ensinar. É pressionado pela sociedade, para cumprir um papel que exige dele um conhecimento mais amplo que ele não tem e não tem tempo para construí-lo. Exige mudanças metodológicas, mas não assegura as condições de trabalho, os recursos necessários, para que as mudanças se efetivem. A sociedade ignora, pois, as condições de trabalho, os limites institucionais, os baixos salários que não asseguram uma vida digna e muito menos, permitem a atualização profissional.

São, também, limitadoras das possibilidades do professor desempenhar sua função com mais qualidade a infraestrutura inadequada para o trabalho, a falta de recursos, as limitações institucionais relativas aos horários, as normas internas e suas inflexibilidades, a falta de tempo para as reuniões e outras atividades.

Como vemos, os professores encontram-se diante de inúmeras dificuldades, num cotidiano de mudanças aceleradas, onde as certezas, a maneira correta de proceder e as

receitas vão cedendo lugar às incertezas, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. Furlanetto (2004).

À medida que o contexto social se modifica, também, se modifica o apoio aos professores que já não se sentem mais valorizados, tendo a imagem desgastada socialmente e, acompanhando este desgaste social, a deterioração econômica.

A profissão docente mantém-se como uma das profissões de mais baixo poder aquisitivo se comparada com profissões de mesmo nível de titulação. Isso, também, constitui um fator a mais de Mal-Estar, principalmente, quando aumentam as exigências no trabalho sem a devida compensação. Com baixos salários, os professores se submetem a jornadas de trabalho numa ou em mais de uma escola, em múltiplos turnos, em diferentes horários que vão da manhã à noite, a que se obrigam a cumprir, para poder manter as condições mínimas de sobrevivência.

A esses problemas, juntam-se aqueles referentes à consideração social de seu trabalho, à crítica radical a seus modelos de ensino e ao clima que envolve a instituição escolar, particularmente, no que diz respeito às suas relações com os gestores. Tudo isso afeta os professores profundamente e que por não terem capacidade de dominar, desenvolvem uma autêntica crise de identidade na qual põe em questão o sentido do seu trabalho e da própria vida.

Alimentando este quadro desconfortável de Mal-Estar estão as mudanças nas relações professor-aluno. Durante muito tempo o professor teve um domínio, quase que régio, sobre o aluno, restando a este, apenas, a obediência e os deveres. Hoje, a situação é outra, basta ficarmos atentos às notícias de agressões verbais, psicológicas e até físicas aos professores.

Na verdade, são situações conflitivas para as quais os professores, ainda, não conseguiram organizar novos modelos de convivência e que, por este motivo, geram também Mal-Estar profissional.

Outro fator, apontado por Esteve (1999) como desencadeador de Mal-Estar, é a fragmentação do trabalho do professor que decorre da diversificação de funções, para as quais o professor não encontra tempo, a fim de responder a contento às ações que delas derivam. Cada vez mais o trabalho docente é burocratizado, o que provoca a sua intensificação. À atividade de ensino, simultaneamente, tem o professor que desenvolver atividades de administração; reservar tempo para programar, avaliar, investigar, orientar os alunos, atender os pais, organizar atividades extra-escolares, participar de reuniões e cumprir outras múltiplas obrigações. O professor sente, portanto, que o seu trabalho vai muito além das atividades

pedagógicas e que está submetido a uma sobrecarga de trabalho, sendo que muitas das atividades não correspondem às responsabilidades da docência.

3.1.2. Consequências do Mal-Estar na docência

A instalação do Mal-Estar docente provoca uma série de consequências que afetam a saúde do professor e, evidentemente, transtornos no trabalho. Todo trabalhador precisa se sentir bem, para poder desempenhar bem suas responsabilidades. Professores mal remunerados, desvalorizados e sem condições adequadas de trabalho não desempenham satisfatoriamente suas atividades. Se não têm a atenção que merecem, como retribuí-la àqueles por quem são responsáveis?

Esteve (1999) detectou nos estudos com professores espanhóis uma graduação das consequências do Mal-Estar, as quais, também, já se fazem presentes em professores brasileiros. São elas, nesta ordem:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante problemas reais da prática da educação, contradição com a imagem ideal que os professores queriam realizar;
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza;
3. Pedido de transferência como forma de fugir de situações conflitivas;
4. Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absentismo como mecanismo, para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento, cansaço físico permanente;
7. Ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa;
8. Estresse;
9. Depreciação de si, auto-culpabilização ante a incapacidade, para melhorar a educação;
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental;
11. Neurose reativa;
12. Depressões.

Outro problema relacionado ao Mal-Estar docente é o burnout. O *Burnout* (síndrome do “queimado”) é, dentre os sintomas de Mal-Estar docente, o que tem adquirido na última década um progressivo protagonismo. O termo “*burnout*”, traduzido literalmente por “sair queimado” Codo (2006, p.238) - em português, algo como “perder o fogo”, “perder a

energia”, ou “queimar (para fora) completamente” - é utilizado por Esteve (1999, p.57), para descrever o “ciclo degenerativo da eficácia docente”. O “esgotamento” apareceria como consequência do “Mal-Estar docente”, designando o “conjunto de consequências negativas que afetariam o professor, a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. (Esteve, 1999).

Lipp (2002, p.64) explica que o “*burnout*” é um tipo especial de estresse ocupacional caracterizado pelo sentimento profundo de frustração e de exaustão em relação ao trabalho desempenhado. É um sentimento que pode estender-se aos poucos a todas as áreas da vida da pessoa. Inicia com um sentimento de inquietação que vai aumentando gradativamente, a alegria de lecionar vai desaparecendo, diante, muitas vezes, de expectativas que não são alcançadas.

Lipp descreve a evolução do *burnout*, assim:

1. Idealismo - onde há energia e entusiasmo ilimitados pela profissão docente.
2. Realismo - o professor se dá conta que as expectativas são irrealistas, o entusiasmo começa a diminuir, assim como as recompensas e os reconhecimentos escasseiam e a desilusão aumenta. O professor trabalha ainda mais se tornando mais cansado e mais frustrado, começa a questionar sua competência e vai perdendo a autoconfiança.
3. Estagnação e frustração ou quase *burnout* - o entusiasmo e a alegria iniciais se tornaram em fadiga crônica, irritabilidade. Ocorre mudança de hábitos, pode ocorrer fuga, atrasos, faltas, diminui a produtividade e a qualidade do trabalho. Aumenta a frustração, culpa os outros (alunos, colegas, direção) pelas suas dificuldades.
4. Apatia e *burnout* total - o professor tem a sensação de desespero, fracasso, perda da auto-estima e da autoconfiança, torna-se depressivo e sente-se vazio. A vida perde o sentido.
5. O fenômeno fênix - embora essa fase nem sempre ocorra, é possível para o professor ressuscitar como uma fênix das cinzas de um *burnout*. (Lipp, 2002, p.65).

Efetivamente, o desgaste, a “queima” (*burnout*) expressa um sentimento de debilidade, de perda de autocontrole, de abatimento e de desamparo.

O “*burnout*” tem sido confundido com estresse, o que esclarece Jesus (2002), não significam a mesma coisa. Enquanto o estresse pode ter efeitos positivos ou negativos, o “*burnout*” é sempre negativo e traduz o resultado não apenas do estresse em si, mas da falta de um sistema de suporte ou de uma adequada forma de lidar com o estresse. Assim, a continuação do estresse pode levar ao Mal-Estar, embora o Mal-Estar não seja um resultado inevitável do estresse.

O estresse é um problema da nossa realidade e um dos indicadores do Mal-Estar dos professores, motivo de preocupação, uma vez que estudos e pesquisas mostram que é cada vez maior o número de pessoas e profissionais que são acometidos pelo estresse. Conforme diz Jesus (2002), os professores são considerados entre outros profissionais como os que apresentam um índice mais elevado de estresse.

Inicialmente, o estresse teve seu sentido identificado com uma conotação biológica, tendo o termo sido utilizado pela primeira vez pelo húngaro Hanz Selye (1956), definido como “uma resposta não específica do organismo a qualquer estimulação equivalente a um processo de adaptação que desenvolve uma reação a um estímulo (designado stressor) e que se manifesta através de mudanças nos níveis hormonais e no tamanho de muitos órgãos”. (Taché, J.; Selve, Hans, et al, 1977, cit. por Esteve, 1999, p.148).

Ch. Kyriaccou (1987, cit. por Moura, 2005, p. 15), aplicando o estresse ao docente, identifica-o como a “experiência vivida por um professor, de emoções desagradáveis como a tensão, frustração, ansiedade, cólera e depressão, resultantes de aspectos de seu trabalho docente”.

Por sua vez J. Gorriel et al (1985, cit por Moura, 2005, p. 15) distinguiram duas categorias de estresse docente: o “estresse estrutural”, resultante das influências negativas das estruturas institucional e administrativa e o “estresse conflito”, proveniente dos obstáculos à realização das responsabilidades pessoais.

A inibição e o absentismo são também sintomas de Mal-Estar apontados por Esteve (1999), que explica, têm sido a reação mais freqüente, para por fim às tensões derivadas do exercício da docência.

A inibição corresponde a cortar a raiz das possíveis fontes de tensão, porém, se é uma solução é, também, um problema, porque leva à despersonalização da prática docente, com as relações entre o professor e o aluno, tornando-se mais superficiais, aumentando a rigidez no trato com os alunos, o autoritarismo e dogmatismo, atitudes que caracterizam a forma que o professor encontra para “compensar, neutralizar ou desmascarar a sua ansiedade” (Tavares, 2002, p.7) como explica Polaino (1982, cit. por Esteve (1999, p.61).

O absentismo está relacionado a uma baixa motivação pelo trabalho, com a má relação com os colegas, com a percepção de possibilidades de promoção muito limitadas e com a carência de equipamento e material, diz Stern (1980, cit. por Esteve, 1999, p.67).

Altos índices de absentismo, segundo Estern (1980, cit, por Esteve, 1999, p.62), aparecem nos cinco anos de experiência profissional, não tendo sido constatado nos primeiros anos de experiência docente, caracterizando-se como uma forma de buscar um alívio que

permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Daí, as licenças trabalhistas ou a ausência do estabelecimento escolar por breves períodos.

Outra forma de afastamento do professor de situações de tensão no trabalho manifesta-se nos pedidos de transferência e no abandono real da profissão.

Um aspecto a ressaltar é que, embora o Mal-Estar não escolha nem idade, nem sexo, nem nacionalidade, ele afeta de modo diferente as pessoas. Portanto, nem todos se frustram, ou se desequilibram, a partir dos mesmos estímulos. Os fatores geradores do Mal-Estar dos professores não têm a mesma significância. A reação de cada professor, o modo de enfrentar as dificuldades, depende da avaliação - tanto retrospectiva como prospectiva - que ele faz da situação. A partir dessa avaliação é que a pessoa determinará o significado e a intensidade dos acontecimentos, bem como os modos de enfrentá-los. (Esteve, 1999).

Muitos professores conseguem romper esse Mal-Estar difuso, enfrentam os problemas, propondo respostas criativas e integradas. Entre os que não conseguem, explica Esteve (1999), os mais numerosos não são os professores afetados em sua saúde por sintomas de depressão, mas os que recorrem a uma reação de defesa, a um mecanismo de inibição que permite romper a pressão a que são submetidos.

Isto significa que, dependendo da implicação pessoal do professor na docência, a resposta aos problemas poderá ser fonte de Mal-Estar ou de auto-realização, o que constitui, segundo Esteve (1999), uma ambivalência.

Neste sentido, as relações estabelecidas pelo professor com a escola e com o seu trabalho dependem do próprio professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.

Esteve tem se dedicado com afinco ao estudo desta problemática. Suas pesquisas quanto aos fatores desencadeadores do Mal-Estar e suas conseqüências, embora realizadas com professores da Espanha, encontram ressonância em trabalhos, também, realizadas em outros países, inclusive, no Brasil.

Aqui, as investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisas da PUCRS-RS, coordenadas por Mosquera e Stobäus (2005) e, também, por outros pesquisadores, tendo como foco professores de diferentes níveis de ensino, mas principalmente os do ensino fundamental e médio, revelam problemas semelhantes aos apresentados por Esteve como o crescente número de professores que entram em licença para tratamento da saúde, a falta de condições adequadas para o trabalho, os baixos salários, a desvalorização social, a violência na escola e outros.

Tal como os professores espanhóis, nossos professores têm um cotidiano difícil e uma formação ineficiente e obsoleta, para dar conta de uma realidade educacional marcada pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Sem dúvidas, os problemas determinantes de Mal-Estar, também, se fazem presentes entre os professores universitários.

3.1.3. O Mal-Estar dos professores universitários

O Mal-Estar docente é, como diz Esteve (1999), um problema internacional cujos primeiros indicadores da sua presença começaram a se tornar evidentes no início da década de 1980, sobretudo, nos países mais desenvolvidos.

Embora a função de professor universitário manifeste certo status, ela esconde que este professor, também está submetido às pressões sociais, às exigências e expectativas da sociedade, que ele é refém de baixos salários e que não dispõe de condições adequadas, para desempenhar a contento o seu trabalho.

Tenho observado, como professora de ensino superior, a desvalorização da profissão docente, em seus múltiplos aspectos. Nas universidades, e refiro-me às nossas, de modo geral, também, os professores se sentem pressionados pelas mudanças culturais, políticas, econômicas, sociais, científicas e tecnológicas que exigem busca de excelência, obrigando-os à atualização continuada, a desenvolverem pesquisas e fazerem publicações, mesmo sem a ajuda da instituição.

Morosini (2006, p.8), analisando a situação do professor do ensino superior na sociedade contemporânea, observa que a centralidade deste profissional na educação tem sido bastante questionada, atualmente, em função da “nova ordem econômica social, de caráter global, que é instaurada e de parâmetros como competitividade, auditoria, avaliação, empreendedorismo, empregabilidade, domínio do mercado, ensino virtual, entre outros.”

Observa Morosini (2006, p. 8) que está acontecendo a perda do protagonismo docente. A referida perda se expressa “nas exigências de ser o professor [...] cada vez mais um executante, um técnico executante, numa perspectiva mais instrumental. E isso se traduz num grande desprestígio da profissão em diversos níveis, culminando na retirada de sua autonomia como professor”.

Assim, no lugar da profissionalização desejada, os professores se vêem submetidos a um processo de proletarização, diz a autora. Nesse processo, intensificam-se as tarefas burocráticas, a rotinização do trabalho, a falta de tempo para reflexão, o distanciamento dos

colegas, ficando o trabalho reduzido às realizações de tarefas isoladas, as quais diariamente o profissional obriga-se a dar conta.

Mancebo (2004, p.247) observa que:

Os docentes estão propensos a embarcar no: [...] “consumismo acadêmico”, em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva.

Léda (2004, p.109) refere-se:

À lógica do mérito e da competência, que se alastra pelo universo acadêmico, sendo a competição uma prática bastante comum na condução de todo esse processo. Esse clima requer um trabalho extra, sem limites, que geralmente se estende para além dos muros das instituições, disputando espaços da vida pessoal e familiar, com implicações de diversas ordens.

Esse trabalho extra, sem limites, explica a autora, citando Lourau, (2004, p.169):

Requer um processo de captura da subjetividade do trabalhador na produção da mais-valia, que René Lourau (2004, p.190) analisa através dos conceitos de implicação e sobreimplicação. A implicação é compreendida como (...) juízos de valor sobre nós mesmos, sobre os demais, destinados a medir o grau de ativismo, de identificação com uma tarefa ou instituição, a quantidade de tempo/dinheiro que lhe dedicamos (estando lá, estando presentes), bem como a carga afetiva investida na cooperação.

Como defende Lourau, (2004 citado por Léda, 2004), há necessidade de certa implicação do professor com as atividades de trabalho, contudo, o problema é “como implicar-se diante da escassez de recursos materiais; precarização das condições de trabalho; desvalorização social do professor e proletarização da profissão docente”.

A precarização do trabalho se verifica na contratação temporária do professor, cujas conseqüências são a intensificação do regime de trabalho, o aumento do sofrimento do professor e aumento do individualismo.

Observa-se, assim, que o cotidiano do professor de ensino superior é bastante complexo, exigindo-lhe um maior empenho, uma produção intensiva tal como acontece com a educação em outros níveis em que as condições de trabalho são inadequadas ao atendimento das exigências educacionais. Também, os professores universitários têm convivido com uma realidade de jornadas extenuantes de trabalho, precarização de direitos sociais, medo constante do desemprego, estresse, *burnout*, com as dualidades prazer/sofrimento,

criação/destruição, emancipação/alienação e individualismo e competição que encaminham a fazerem um mau trabalho.

Isto, por certo, provoca no professor situações de desconforto, justificando, assim, a existência da crise de identidade que ele vivencia atualmente diante da complexidade do cotidiano de trabalho. O professor universitário é, também, vítima do Mal-Estar na docência. E como mostram os estudos de Mosquera e Stobäus (1996), o Mal-Estar entre os docentes universitários apresenta níveis elevados.

Ainda, Mosquera, Stobäus e Dornelles Jr (2005) analisando as possíveis causas/efeitos do Mal-Estar em 10 (dez) professores de Administração de Empresas, Arquitetura e Pedagogia da PUCRS - Porto Alegre, chegaram a resultados semelhantes às categorias descritas por Esteve (1987): queixas em relação aos recursos materiais disponibilizados, exigindo freqüentes atualizações; condições de trabalho com sobrecargas de horas e dificuldades no cumprimento de variadas tarefas; reação aos controles exercidos e ao processo de avaliação a que estão sujeitos, quer interna, quer externa; constantes requerimentos de sala de aula; violência institucional, quase sempre velada e simbólica; esgotamento docente e acúmulo de exigências, com alguns professores chegando à exaustão, e outros com manifestações psicossomáticas.

Outra pesquisa, realizada por Santos, Stobäus, Mosquera e Missel (2005, p.356) sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, com 5 (cinco) professores universitários de três instituições do Rio Grande do Sul, selecionados pelo critério “ser docente de futuros professores”, ou seja, professores de didática nos cursos de licenciatura, apresentou, dentre os resultados preliminares, o sentimento de medo de alguns professores de serem substituídos na função docente, pela máquina

Uma preocupação até certo ponto aceitável, dado o desprestígio social dos professores diante dos estimulantes e ricos recursos educativos disponibilizados, hoje, pelas tecnologias que tornam cada vez mais fácil o acesso ao conhecimento, à informação e à organização do trabalho didático.

Bianchetti e Machado (2007), em pesquisa realizada junto a professores-pesquisadores, revelam que a sobrecarga de exigências referentes às produções científicas está afetando a saúde desses profissionais. Concluíram que o modelo implantado pela CAPES, a partir da última década do século XX, aumentou a produção científica brasileira, fazendo o país ingressar nos *rankings* internacionais como gerador do conhecimento, porém, esse crescimento se deu graças a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas.

A introdução da ideologia de mercado na Academia, como mostra Waters (2006, p.23) e outros autores, resultou na busca desenfreada pela produtividade por todos os meios e como fim; no controle sem limites que invade a vida privada; no antiintelectualismo e na transformação das universidades em corporações, disseminando-se o “menosprezo pelas humanidades”. Diante desse quadro, nos identificamos com mais uma contundente expressão de Waters (p.51): Esse progresso é apenas uma aparência enganadora, mascarando a melancolia acadêmica. (Bianchetti e Machado, 2006, p.8).

A política de “*mais produção em menos tempo*”, explicam Bianchetti e Machado (2007, p.8), adotada pela CAPES “implicou no prolongamento e intensificação da jornada de trabalho dos orientadores/pesquisadores, tornou-os escravos de um grande chefe invisível: a economia de mercado, ou seja, a *flexploração*, conforme o termo criado por Bourdieu (1998, p.125, cit. por Bianchetti e Machado, 2007, p.9), e consegue criar cumplicidade inclusive entre pares, identificados numa espécie de servidão voluntária coletiva (La Boétie, 1986).

Esse movimento, segundo Bourdieu (1998, p.140, cit. por Bianchetti e Machado, 2007 p.8), “leva conseqüentemente ao individualismo, ao enfraquecimento das ações coletivas, onde inexiste a solidariedade”.

Esses pesquisadores chamam, também, a atenção para a “racionalidade mercantil na pós-graduação” (Silva Júnior, 2005, cit. por Bianchetti e Machado, p.7) que transforma a universidade como instituição social em prestadora de serviços e a pesquisa em mercadoria, resultando numa produção de pouca qualidade e colocando em risco a capacidade intelectual dos professores-pesquisadores.

Como resultado dessa política, Bianchetti e Machado (2006, p.10), afirmam:

Cada vez mais trabalhadores estressados e melancólicos na PG (Waters, 2006), sofrendo de depressão e insônia (Louzada, 2005 b; Pereira, 2003); dispostos a empreender uma carreira profissional de candidatos a bolsas e verbas pela vida afora, e cujo sonho é conquistar um espaço, mesmo que voluntário, numa universidade pública, supra-sumo da estabilidade (Louzada, 2005 a); ou, doutor, demonstrar reiteradamente a sua competência como pesquisador, orientador, ao competir com um contingente cada vez maior de concorrentes, por verbas cada vez mais reduzidas: bolsas de produtividade, financiamentos etc. (Louzada, 2005 b). A legitimação reconhecimento como profissional parece estar, por definição, num futuro inatingível (De Méis et al, 2003).

Concluem que “a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional” (Bianchetti e Machado, 2006, p.10).

Também, Lipp (2002, p.57), ao estudar o *stress* dos professores de pós-graduação, constatou entre as fontes de *stress*, a modernização da tecnologia, as exigências excessivas

quanto à produtividade do professor. No que diz respeito a fontes de *estresse*, de caráter pessoal, citadas pelos professores pesquisados, cita: a falta de reconhecimento, a competição excessiva por parte dos colegas dos programas, favoritismo por parte dos dirigentes, pressão psicológica para a aprovação de teses e dissertações nem sempre merecedoras de aprovação; pressão para dar boas notas nas avaliações das teses.

Lipp (2002, p.56) observa que a modernização da tecnologia é um estressor presente na vida de quase todos os professores de pós-graduação. Professores muito capazes e inteligentes, ainda lutam com grande dificuldade com computadores, *data shows* e Internet, o que ela caracteriza como *tecnostress*, também, chamado de *stress high tech*, ou seja, o estresse gerado pelo avanço tecnológico.

Lipp (2002, p.57) afirma que as exigências dos programas de pós-graduação de que os professores não só tenham uma alta produção, em termos de apresentações em congressos, divulgação do conhecimento ao leigo, desenvolvimento de patentes, etc., mas também que tenham uma alta produtividade em termos de publicação de artigos científicos são muito grandes. São consideradas pelos professores como excessivas, principalmente, no que se refere aos professores pesquisadores mais experientes que gerenciam projetos de pesquisa de ponta de longa duração.

Esses projetos duram freqüentemente três ou quatro anos, mas o professor é pressionado a publicar vários artigos por ano, o que significa mais tempo, atenção e compromissos do professor pesquisador no seu cotidiano. Além disso, o professor tem a preocupação com a obrigatoriedade de publicar no exterior.

Além das exigências serem excessivas, a diferença entre o formato exigido para currículos, relatórios e solicitações de auxílio à pesquisa das várias agências de fomento e das várias universidades se constitui, segundo Lipp (2002), num grave estressor para o professor que, freqüentemente, se encontra digitando a mesma informação de dois ou três modos diferentes.

Todos esses fatos a que me referi, indicam que o Mal-Estar é conseqüência de uma multiplicidade de fatores que revelam a falta de zelo para com os professores, cuja função vem sofrendo profundas alterações, exigindo novas competências e conhecimentos que lhes permitam dar respostas adequadas às necessidades de um cotidiano que se modifica muito rapidamente, sem que lhes sejam dadas às condições adequadas de trabalho. Tornam, assim, o espaço profissional inadequado para o desenvolvimento de atitudes e sentimentos positivos necessários, para enfrentarem as adversidades e as exigências da profissão.

Portanto, os professores universitários, embora constituam uma elite dentre os docentes em geral, não estão imunes, segundo pesquisadores preocupados com o problema, ao chamado Mal-Estar docente.

Na verdade, esses estudos são reveladores de que estamos diante um fenômeno de transcendência individual e social generalizado que atinge expressivo número de profissionais em vários países e em todos os níveis de ensino. Daí, a necessidade de se investigar essa problemática, haja vista que o Mal-Estar docente não atinge apenas o professor, mas também os alunos, pois, o estado de insatisfação não permite que o docente desenvolva competentemente seu trabalho. Mais, ao afetar o professor na dimensão pessoal, estende seus efeitos à própria família do docente. O problema se agrava à medida que, muitos professores não só desconhecem o problema como não se dão conta de que sofrem os sintomas do Mal-Estar docente.

Embora os dados sejam preocupantes, nem tudo é Mal-Estar na docência.

Como Esteve (1999) mostra em suas investigações, são muitos os professores que exercem com prazer e satisfação o seu trabalho e se sentem realizados na profissão.

Há, e o número, por certo, é bastante expressivo, professores felizes e satisfeitos na e com a profissão, por isso, parodiando Esteve (2004, p.118), “deixemos por baixo esta face do Mal-Estar, para que brilhe a face do “Bem-Estar” e da satisfação profissional”.

3.2. BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA

Bem-Estar e Mal-Estar na docência são, de acordo com Esteve (1999), as duas faces de uma mesma moeda. Mal-Estar está relacionado ao desprazer, enquanto Bem-Estar está relacionado ao prazer no trabalho. Sentir-se bem ou mal na docência não são condições definitivas, podem ser alteradas, pois, são geradas pela maior ou menor aquisição de prazer e pela maior ou menor diminuição de desprazer naquilo que se faz. (Timm, 2006, p.16).

Em princípio, como diz Timm, pode-se estar falando de obviedades, ao se pensar em falar de Bem-Estar, quando os professores, em todos os níveis de ensino, estão enfrentando inúmeros problemas em consequência do Mal-Estar. Na verdade, é possível, sim, pensar no Bem-Estar do professor.

Estudos investigativos, para minha surpresa, realizados não apenas em nosso país, mas, também, em vários países do mundo, como os de Esteve (1999) e Jesus (2002), revelam que é significativo o número de professores que sentem Bem-Estar e satisfação profissional.

Dessa forma, embora os estudos venham privilegiando os aspectos mais negativos da profissão docente, é importante e necessário que também se verifiquem os aspectos positivos da profissão. Que se analisem as emoções e os sentimentos, uma vez que o professor vivencia no seu dia-a-dia múltiplos sentimentos como raiva, tristeza, irritação, alegria, preocupação, afeto, com maior ou menor intensidade, com maior ou menor amplitude, despertados no trabalho e pelo trabalho. Sentimentos positivos para alguns e para outros negativos, pois, não há como vivenciar a educação e o ensino de forma neutra.

Estudar os sentimentos dos professores com relação à docência passa a ser, portanto, uma necessidade, uma busca para melhor se compreender as atividades por eles exercidas.

Como diz Marchesi (2008, p. 153):

Se, se exige do professor um compromisso ativo e positivo com as novas gerações, se deve contribuir para a felicidade dos alunos, se deve manter o otimismo e a esperança no futuro das novas gerações e da humanidade, não temos mais remédio que admitir que o agente dessa atividade, o professor, tem que se sentir partícipe desse projeto e, conseqüentemente, deve viver e transmitir certa forma de felicidade em sua atividade docente. E ele só pode sentir-se feliz em seu trabalho se gosta dele, se está satisfeito com ele, se encontra sentido na educação de seus alunos.

Emoções e sentimentos, como diz Hargreaves (1998, cit. por Marchesi, 2007, p.121), “estão no coração do ensino”, para o que não coloco dúvidas, pois, o trabalho do professor fundamentalmente, está baseado nas relações interpessoais com os alunos, com os colegas, com as chefias, razão, porque não se pode ignorar as emoções que são permanentes.

Marchesi (2008), porém, chama a atenção para o fato de não interpretarmos as emoções dos professores a partir, somente, de seus motivos, seus projetos e sua personalidade, porque elas dependem em grande medida do contexto no qual os profissionais desenvolvem sua atividade. Isto quer dizer que as emoções não podem ser compreendidas, só, a partir da individualidade, mas incluindo o entorno profissional, social e cultural em que cada um desenvolve seu trabalho, pois, o contexto social e profissional, como vimos, tem influência na determinação dos sentimentos dos professores em relação a sua vida pessoal e profissional.

Tem-se constatado que o relacionamento interpessoal com os colegas, com as chefias, com os estudantes é fator determinante de Bem-Estar na docência. Hargreaves (1998), citado por Marchesi (2008, p. 106), faz algumas considerações a respeito.

Ele aponta quatro áreas que caracterizam as relações dos docentes com seus colegas: o apreço e o reconhecimento; o apoio pessoal e a aceitação social; a cooperação, a colaboração e o conflito; a confiança e a deslealdade.

Cada uma delas tem sua vertente positiva e negativa que, em conjunto, permitem que se tenha uma visão bastante completa do que sentem os professores em suas trocas emocionais e sociais com os colegas.

De acordo com Hargreaves (1998), o reconhecimento e o apreço dos colegas é uma das principais fontes de satisfação profissional dos professores, uma vez que alcançado, supõe que o professor é valorizado, estimado e considerado pelos seus colegas. Isto, porque a responsabilidade e a boa prática profissional são consideradas como as que proporcionam um reconhecimento maior entre os professores.

Observa ele, que o professor necessita contar com o reconhecimento de algum grupo de colegas, mesmo que seja reduzido, que proteja sua auto-estima e ajude a manter a identidade profissional.

Um reconhecimento que não é fácil de ser conseguido, diz o autor, pelo fato de que o reconhecimento profissional vem acompanhado por uma demanda de filiação social e na escola já existe uma rede de relações, de grupos e subgrupos, que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo e o apoio mútuo.

Este é, como se pode ver, um obstáculo que os professores do ensino presencial tem enfrentado, principalmente, os iniciantes, quando chegam na escola e encontram grupos e subgrupos que pelo tempo de convivência, não se abrem facilmente para a entrada de novos elementos. Essa conduta de grupo é um obstáculo às iniciativas inovadoras, fortalece a atitude individualista, o cansaço e as situações de conflitos.

No que se refere ao relacionamento com os alunos, algumas pesquisas (Marchesi, 2008, p.108) têm classificado as emoções positivas dos professores em dois grupos: há professores que demonstram afeto pelo aluno e outro grupo que demonstra satisfação pelos seus progressos. Em geral, os professores se sentem recompensados profissionalmente, quando percebem que seus alunos aprendem. Na minha compreensão, não vejo como separar o gostar do estudante, do gostar do seu desempenho. Penso que um seja conseqüência do outro.

Com relação ao relacionamento com as chefias, os professores em geral têm demonstrado que a forma de gerenciar a instituição influencia no trabalho. A gestão coletiva e cooperativa, a capacidade de trabalhar os conflitos, negociar soluções, preocupar-se em

facilitar o trabalho docente têm sido apontadas como características ideais de um gestor, as quais contribuem para o Bem-Estar docente.

Conforme tem se verificado, a participação do professor no funcionamento da escola favorece a motivação, a auto-estima e a satisfação no trabalho. Da mesma forma, a cooperação e o apoio entre os professores constituem-se dimensão básica para o bom funcionamento da equipe de trabalho e para que eles se sintam mais seguros.

Entendo que é imprescindível a preocupação com o desenvolvimento emocional do professor, sabendo que os contextos sociais e educacionais interferem para o Bem-Estar ou Mal-Estar na docência, que fatores sociais e contextuais interagem com as características pessoais dos docentes, daí, a necessidade de serem avaliadas.

Se o trabalho dos professores está repleto de emoções e, se elas desempenham um papel determinante na satisfação profissional dos docentes, então, como diz Marchesi (2008), é necessário preocupar-se com o Bem-Estar emocional deles.

O Bem-Estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa e implica encontro, comunicação, sensibilidade, cumplicidade, objetivos compartilhados.

O professor precisa sentir-se bem, para educar bem, sem esquecer que o Bem-Estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral para que a atividade docente atinja sua maturidade. (Marchesi, 2008, p.121).

Neste sentido, os gestores precisam ser conscientes de que o desenvolvimento profissional do professor e a qualidade do ensino dependem em grande medida de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados, pois, quando a gestão se preocupa com eles, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos, aumenta.

Se os professores sentem o apoio das chefias, isto faz com que os eles vejam as atividades, a participação em projetos de inovação, como elementos que contribuem para o domínio de novas competências, em decorrência, contribuem para melhorar a confiança e a segurança deles em suas possibilidades profissionais.

O reconhecimento profissional oferece uma base sólida para a autoestima, para viver um conjunto de emoções positivas, favorece o fazer bem o trabalho, é uma condição que auxilia, para garantir o equilíbrio emocional dos professores.

Neste momento, é significativo lembrar os estudos de Dejours (1949, cit. por Paraguay e Ferreira, 1992, p.10) sobre as relações existentes entre trabalho, prazer e sofrimento, a partir da organização do trabalho. A organização do trabalho, conforme ele explica, “não diz respeito somente à divisão do trabalho, o ritmo de trabalho e os modos de operá-lo, mas também, e, sobretudo, a divisão dos homens, para garantir essa divisão de

tarefas”, representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidades e os sistemas de controle.

Neste sentido, explica:

Quando a organização do trabalho entra em conflito com o funcionamento psíquico dos homens, “quando estão bloqueadas todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e o desejo dos sujeitos então emerge um sofrimento patogênico”. Mas, como isto tudo é um processo dinâmico, os sujeitos criam estratégias defensivas para se proteger. (Dejours, 1949, cit. por Paraguay Ferreira, 1992, p.10).

A explicação de Dejours para isso, é que se a organização do trabalho não atende os projetos, esperanças e desejos do indivíduo, ocorre o sofrimento que é de natureza mental e tem início, quando o indivíduo não consegue mais empreender mudança no sentido de adequar as tarefas às suas necessidades fisiológicas e desejos psicológicos, ou seja, quando a relação homem-trabalho é bloqueada.

O sofrimento por sua vez, depende do tipo de organização do trabalho. Assim, um trabalho repetitivo cria a insatisfação, “a porta de entrada para a doença” (Dejours, 1949) para as descompensações mentais ou doenças somáticas, explica. Tarefas perigosas executadas na maioria das vezes em grupo dão origem a um medo específico. (Dejours, 1949, cit. por Paraguay e Ferreira, 1992, p.133).

Para que o trabalho não seja fonte de sofrimento e, sim, fonte de equilíbrio e Bem-Estar, diz Dejours (1949 cit. por Ferreira, 1992, p.136), ele deve favorecer o equilíbrio mental e à saúde do corpo.

Assim, ele explica que, quando a relação do profissional com a instituição de trabalho com a qual está inserido não é conflituosa, é porque as condições abaixo se apresentam:

- As exigências intelectuais, motoras ou psicossensoriais da tarefa estão, especificamente, de acordo com as necessidades do trabalhador considerado, de tal maneira que o simples exercício da tarefa está na origem de uma descarga e de um “prazer de funcionar”.

Dejours observa, também, que os indivíduos constroem sistemas defensivos, que é possível a criação de estratégias, para se protegerem contra o sofrimento.

Neste sentido, encontramos também os estudos de Jesus (2002) que considera como Delors que a sociedade coloca problemas aos indivíduos, mas, também, possibilidades para enfrentá-los. Jesus (2002) propõe, então, em relação aos professores, que eles desenvolvam

estratégias de “coping” (termo de origem anglo-saxônica), para serem mais resilientes às adversidades da vida social e profissional.

Assim, o Bem-Estar na docência, para Jesus, é visto como:

A motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve, para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (Jesus, 2002, p. 23).

A resiliência, como explica Tavares (2002, p.7), seria então:

A capacidade que o indivíduo tem de responder aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação, diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, uma capacidade adquirida que possibilita ao sujeito, superar-se e superar as pressões de seu mundo, e assim, construir um autoconceito realista, a autoconfiança, a autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

Refere-se às defesas, “psicológicas e culturais” que o indivíduo constrói, para fazer frente às adversidades, não no sentido de torná-lo insensível, conformado, mas no sentido de tornar-se mais forte, para poder agir, tendo em vista a transformação da realidade.

O desenvolvimento da capacidade de resiliência passa pela mobilização e ativação das dimensões da pessoa como ser, estar, ter, poder, querer, explica Tavares (2002).

Essa capacidade, segundo este autor, deve ser desenvolvida, também, pelas organizações uma vez que essas duas realidades, individual e social, implicam-se mutuamente, assim, nas organizações deveriam estar presentes os atributos da pessoa resiliente como elasticidade, flexibilidade, abertura, disponibilidade, naturalidade, lucidez, inteligência, sentimento, emoção, liberdade, autonomia e outros.

Assim, numa sociedade como a atual, onde os indivíduos têm cada vez mais dificuldades e enfrentam mais situações estressoras que atingem a todos e em todos os contextos, é necessário que se tornem mais resilientes, ou seja, que eles desenvolvam “formas de lidar com”, ou “estratégias de conforto”, ou estratégias de coping, como indica Jesus (2002).

Para tanto, é importante que se conheça os níveis de motivação para o desenvolvimento destas estratégias interventoras e preventivas de situações de Mal-Estar na docência, uma vez que o Bem-Estar na docência depende, em grande medida, da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse Mal-Estar.

Em pesquisa realizada sobre a motivação do professor, Jesus (2002) verificou que a falta de motivação inicial para a profissão docente é o fator principal de Mal-Estar e desejo de abandono desta atividade profissional.

Portanto, como é possível aprender a lidar com as potenciais fontes de Mal-Estar, tendo em vista o Bem-Estar, Esteve (1999) e Jesus (2002) apontam, no caso dos professores, a formação inicial como um importante fator de prevenção do Mal-Estar e conseqüentemente, da instalação do Bem-Estar. Mas uma formação relacional, voltada para a aquisição de competências profissionais apropriadas para lidar com situações de Mal-Estar ou estressantes irá aumentar a autoconfiança e a probabilidade de o professor ser bem sucedido ao lidar com potenciais fatores de *eustress* e na transformação de situações de *distress* em *eustress*. Isto é, que a formação dos professores se encaminhe no sentido de construção de estratégias de coping para que não fiquem tão vulneráveis aos problemas que se apresentam no seu cotidiano pessoal e profissional, que sejam, pois, mais resilientes.

O modelo de formação proposto tem como base o modelo humanista de Combs (1974 cit. por Jesus, 2002) e as estratégias para alcançar esses objetivos o modelo descritivo de formação de Esteve (1992).

Estes modelos são enquadrados pelo autor na “Teoria Relacional da Motivação” de Nuttin (1980), (cit. por Jesus, 2002) que considera a “prática docente como uma relação, não havendo “receitas pedagógicas”, mas, sim “várias formas possíveis de atuação adequada, dependendo da especificidade da situação e do estilo de cada professor”, devendo a formação educacional “constituir uma oportunidade para o autoconhecimento e para cada formando, potencializar as suas qualidades relacionais”.

Um modelo, pois, que atenda a individualidade psicológica do professor, suas necessidades pessoais e profissionais, que considera o professor real e não o professor abstrato, genérico.

Enfim, a formação é, assim, considerada como um instrumento para o Bem-Estar dos professores, mas não a que prepara para transmitir conteúdos com suas verdades prontas e acabadas, de práticas orientadas por técnicas, receitas e modelos, do “como fazer”, mas uma formação que possibilita ao professor ter “autoria de pensamento”, ser sujeito autor, numa perspectiva humanista, “um processo pessoal de desenvolvimento, visando ao autoconhecimento”, pois, “tornar-se professor é basicamente um empreendimento humano de crescimento pessoal e social” (Combs, Blume, Newman & Wass, 1979, citados por Jesus, 2002; 2007 p. 29).

Além da formação educacional do professor, que deve estar adaptada às mudanças na sociedade e na escola, Jesus (2007) apresenta outros indicativos para o Bem-Estar docente como as mudanças nas condições de trabalho do professor.

Em resumo, Jesus (2007) considera que o Bem-Estar pode se dar através da mudança nas condições de trabalho e da formação educacional do professor. As mudanças nas condições de trabalho e uma formação inicial e continuada adequadas às necessidades da realidade social e educacional constituem a base para que se efetive a transformação do professor e da prática docente com vistas ao Bem-Estar.

Neste sentido, corrobora o pensamento de Esteve (2002, p. 9) que afirma:

Onde houver uma pessoa intelectualmente preparada com uma mensagem importante para transmitir e o gosto para a comunicação, haverá ensino de qualidade, mesmo que as aulas sejam lecionadas numa garagem velha e cheia de goteiras. Mas se dermos a tarefa educacional a uma pessoa sem preparação que desconhece o trabalho que deve fazer, sem motivação para comunicar com as novas gerações, não podemos esperar uma educação de qualidade, ainda que dediquemos imensos recursos financeiros a construir edifícios magníficos e pavilhões poliesportivos de última tecnologia.]

E continua Esteve:

A educação de qualidade será sempre uma tarefa muito pessoal. Com esta perspectiva, os nossos sistemas educativos deveriam assentar as suas prioridades nas políticas de pessoal, na formação inicial e contínua de professores e no reconhecimento social e material de seu trabalho como a melhor forma de melhorar a qualidade dos nossos sistemas educativos.

A qualidade da educação estaria assegurada, portanto, pelas condições adequadas de trabalho e um profissional com competência, o que significa dizer, um profissional satisfeito no e com o seu trabalho.

Esteve e Jesus evidenciam, assim, a importância do professor no processo educativo e com seus estudos, apontam a necessidade do “reconhecimento social e material do professor”, pelas autoridades educacionais, o que implica em oportunizarem condições satisfatórias de trabalho e uma formação voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Também, compartilho dessa importância e, é exatamente por essa razão que considero imprescindível que se cuide do professor, que ele seja visto como uma pessoa e não só como profissional, que se busque nele a competência, mas que lhe sejam asseguradas as condições necessárias, para fazer bem o seu trabalho.

Penso que o Bem-Estar é fruto, também, da consideração pelo professor, enquanto pessoa, pois, não considerá-los desta forma, é não levar em conta suas necessidades, seus interesses, seus desejos, suas expectativas, suas emoções e sentimentos. Desconsiderar é olhar o ser profissional, deixando de lado o ser pessoa, é exigir dele mudanças, sem lhe dar as condições humanas e materiais que necessita, para exercer a docência.

É preciso que não se ignore, portanto, as condições que a sociedade oferece ao professor, as reais possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional que lhes são dadas e que são condicionadoras do seu desenvolvimento humano e de Bem-Estar.

Neste sentido, concordo com Martins (2007, p.145), quando chama nossa atenção para o cuidado que se deve ter, quando “se coloca ênfase na pessoa do professor, visando à construção do pensamento autônomo, do pensamento reflexivo, da “unidade entre biografia pessoal e profissional, etc., priorizando processos de formação particularizantes e individualizados”.

Entendo, porém, a necessidade de se considerar a subjetividade docente, da auto-reflexão sobre história particular do professor, uma vez que, a vida pessoal é inseparável da vida profissional e, além disso, o professor tem uma grande parcela de responsabilidade na condução do processo de educabilidade do ser humano. Como desenvolver um processo educativo humanizador, se o professor não se sente uma pessoa respeitada, valorizada, enfim não tendo sua humanidade reconhecida como deveria?

Evidentemente, que é necessário que não se perca de vista a unidade indissolúvel indivíduo - gênero humano, isto é, na dialética do singular e do universal.

Não é transformador, diz Cunha (2007, p.146):

O tratamento dispensado à personalidade que não leve em conta os limites impostos pela sociedade capitalista ao verdadeiro e pleno desenvolvimento dos indivíduos, portanto, na personalidade do professor uma das principais referências no processo educativo sem considerar o quanto às condições de alienação tem corroído a personalidade de todos, sejam alunos ou professores, com certeza não virá minimizar os problemas da educação.

Assegurar que o professor seja sujeito da ação transformadora e efetivamente humanizadora, exige que esse sujeito seja reconhecido na sua subjetividade, na sua individualidade e, como a construção da individualidade se dá no social (Vigostky, 1991), não há como se pensar no individual descolado do social.

Portanto, centrar a atenção na pessoa do professor significa que ele tome a si mesmo como referência de análise, a sua história particular que é, também, uma história social, porque é construída nas relações sociais. O homem apenas se individualiza através do processo histórico-social, porque existe a interdependência entre o indivíduo e a sociedade.

E, assim sendo, o problema do Mal-Estar/Bem-Estar exige que se leve em conta essa interdependência entre o social e o individual. Exige, pois, que sejam tomadas medidas num plano social e pessoal, no sentido de se assegurar um contexto favorável para o exercício da função docente com qualidade e Bem-Estar.

Assim, entendo como Mosquera (1979, p.166) que:

O trabalho pode ser claramente definido não só em termos de sua função na sociedade, mas em termos de significado para o trabalhador... que não pode existir trabalho produtivo sem antes nos indagarmos a respeito do significado do trabalho e a convicção de que o grau de satisfação neste, tem importância vital para o desenvolvimento da personalidade(...). O motivo mais importante para o bom desempenho de uma tarefa, consiste sem dúvida, em gostar dela. Daí porque no trabalho a pessoa pode reconhecer-se, achar novas oportunidades para a sua vida, sentir-se livre da tensão e encontrar a natureza de sua satisfação pessoal e da sua vivência como ser humano.

Esse sentido e significado não dependem só do professor, como dizem os autores até aqui estudados, mas eles tem uma forte influência na determinação do Mal-Estar ou Bem-Estar na docência.

Em resumo, investigar se os professores estão se sentindo bem ou mal na função docente não pode servir para esconder as questões de ordem pessoal, assim como não se pode ignorar as questões sociais e educacionais e culpabilizar o professor pela situação que ele está vivenciando na profissão.

Nem vítima, nem réu, mas estudos que contemplem as múltiplas situações que envolvem o trabalho docente devem ser efetivados, para que se tenha um quadro real e se possa a tomar medidas que se fizerem necessárias e que realmente favoreçam o Bem-Estar na docência.

Considerando, pois, a importância do tema Mal-Estar/Bem-Estar docente, recorri, além dos autores já citados, aos estudos realizados por Seco (2002) que aborda a problemática da satisfação dos docentes com a sua profissão, rompendo a perspectiva negativa e assumindo decididamente com uma perspectiva positiva.

Seco (2002), após abordar algumas teorias e modelos explicativos do Bem-Estar com a profissão, procedeu a uma análise dos fatores mais frequentemente associados ao tema.

Os estudos de Seco permitiram-me, também, aprofundar minha compreensão sobre os fatores associados à percepção do Bem-Estar dos professores do Curso de Pedagogia na modalidade à distância.

3.2.1. A insatisfação/satisfação profissional dos professores: fatores implicados

A literatura sobre a satisfação/insatisfação no trabalho tem abordado este tema de modo não consensual, não existe, pois, um entendimento comum sobre o conceito de satisfação no trabalho. Isto obriga, de acordo com Seco, (2002) a identificação dos processos psicológicos que constituem a experiência subjetiva da satisfação e a especificação das dimensões do trabalho produtoras dessas experiências.

Essa falta de consenso é característica da multiplicidade de referências utilizadas para identificação dos fatores desencadeadores que se revelam múltiplos e apresentados por diferentes estudos, indicando, pois, uma perspectiva multidimensional desse construto.

Locke (1969, cit. por Seco, 2002, p. 32) salienta que:

O trabalho não representa uma entidade única, mas traduz, antes, uma complexa inter-relação de tarefas, papéis, responsabilidades, interações, incentivos e recompensas, experienciadas pelos indivíduos num determinado contexto físico e social.

Torna-se necessário uma compreensão mais aprofundada das atitudes em relação ao trabalho, o que obriga uma análise dos seus elementos constituintes ou fatores associados.

Neste sentido, (Porter & Steers, 1973, cit por Seco, 2002), por exemplo, distinguiram três tipos de fatores associados à satisfação: fatores gerais inerentes à organização (salários, promoções e benefícios sociais); componentes relacionados com o contexto de trabalho (natureza da tarefa, estilo de liderança, relações com os colegas) e fatores individuais (idade, traços de personalidade, ajustamento do trabalho aos interesses e valores profissionais do indivíduo).

Locke (1976, cit. por Seco, 2002, p. 48), por sua vez, considera como valores ou condições mais importantes que conduzem à satisfação no trabalho, os seguintes:

1. Trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito;
2. Interesse pessoal no trabalho realizado;
3. Atividade não muito desgastante fisicamente;

4. Desempenho recompensado de forma justa e objetiva e de acordo com as aspirações do indivíduo;
5. Condições de trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objetivos profissionais;
6. Uma alto-estima por parte do trabalhador; e
7. Relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais do indivíduo. (Seco, 2002, p.49-50).

Em decorrência, os fatores de satisfação e insatisfação profissional são sistematizados em duas categorias, “a dos agentes e a dos acontecimentos ou condições”. Na categoria dos agentes, encontram-se as relações e atitudes das chefias, as relações com os colegas e políticas ou estratégias organizacionais.

Na categoria dos acontecimentos ou condições, estão o interesse; a variedade; o grau de dificuldade; o nível de responsabilidade e oportunidades de sucesso, proporcionados pelo trabalho realizado; salário; promoções; reconhecimento e benefícios sociais.

Na categoria dos agentes, os fatores remetem para a relação do indivíduo com os outros, tendo início essa relação no nível mais restrito, de si próprio até chegar à dimensão organizacional.

A categoria dos acontecimentos ou condições pode ser estruturada em três vetores: a natureza do trabalho em si, as recompensas pessoais (salário, reconhecimento e promoções) e o contexto (condições físicas e sociais de trabalho), (Seco, 2002).

Vroom (1964, cit. por Seco, 2002), entendendo que para os trabalhadores a satisfação está relacionada às próprias realizações e concretizações no trabalho e que a insatisfação é decorrente dos fatores do contexto e não tanto de dificuldades pessoais, apresentou a classificação entre fatores relacionados com o contexto de trabalho (*job context*) - experiências negativas e fatores relacionados com o conteúdo de trabalho (*job-content*) - experiências positivas.

Robbins (1996, cit. por Seco, 2002), retomando a sistematização de Locke (1996), organizou os fatores de satisfação profissional em cinco grandes categorias:

- trabalho mentalmente desafiante (remetendo para a variedade de competências e tarefas, autonomia e *feedback*, proporcionados pelo trabalho);
- equidade na recompensa (traduzindo a necessidade de os incentivos monetários e os benefícios sociais refletirem a justiça, clareza e transparência e estarem de acordo com as expectativas do indivíduo);

- condições físicas e ambientais de trabalho adequadas (apontando para a importância das condições em nível de conforto, segurança, localização, equipamento e horário de trabalho);
- relacionamento interpessoal de suporte (relevando as interações formais e informais que acontecem entre colegas e com as chefias, em contexto de trabalho);
- ajustamento entre as características da personalidade do indivíduo e a natureza do trabalho desenvolvido. (Seco 2002, p.51).

Essas categorias foram corroboradas por Cheung & Scherling (1999) (cit por Seco, 2002, p.51) através de estudos realizados com 900 trabalhadores de Taiwan, concluindo que a satisfação profissional decorria de quatro dimensões, assim, designadas: tarefa, equipe, recompensa e estatuto.

Seco (2002, p.51-52) com base nestas propostas de sistematização apresentadas, desenvolveu uma revisão de estudos em torno das quatro dimensões correlacionadas com a satisfação profissional que, segundo a autora, obtém a forma mais consistente, apoio empírico relevante:

- Natureza do próprio trabalho (incluindo aspectos referentes à atividade do professor, à autonomia sentida na profissão docente, e ainda a interação com os alunos);
- Recompensas pessoais (abrangendo o salário, as oportunidades de progresso e o reconhecimento);
- Relações interpessoais (fator que inclui quer a relação com os colegas quer com as chefias);
- Condições de Trabalho (no que se refere às suas condições gerais e temporais).

Com relação à natureza do próprio trabalho Seco (2002) encontrou diferenças devidas às especificidades culturais, mas também algumas consistências interculturais subjacentes à compreensão da satisfação profissional, como por exemplo, o desejo de um trabalho interessante e desafiante.

Num estudo realizado em oito países por Robbins (1996), (cit. por Seco 2002), os trabalhadores, também, apontaram essa característica como a mais importante entre onze relacionadas com o mundo do trabalho. Estudantes universitários dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Singapura indicaram como as mais importantes, com pontuações idênticas, as necessidades de crescimento, de realização e de responsabilidade.

Outros estudos, como os de Philipps & Benson (198300), (cit. por Seco, 2002) com trabalhadores da indústria e da agricultura na ex União Soviética; os de Harpaz (1986) com sujeitos israelitas, com diferentes ocupações profissionais; os de Koustelios & Bagiatis

(1997), com trabalhadores gregos e os estudos de Cheung & Scherling (1999) com profissionais chineses de Taiwan, confirmam essa tendência, conforme indica Seco (2002).

Da mesma maneira, em Portugal, os estudos de Vala e colaboradores (1983) mostraram uma tendência entre os trabalhadores, para privilegiarem as motivações intrínsecas para o trabalho. “É o próprio conteúdo, forma e significação do trabalho que são evidenciados pelos nossos dados” (Seco, 2002, p. 52).

Santos et al (1996), (cit por Seco, 2002, p.53) indicam que os professores parecem estar ligeiramente satisfeitos e, ao mesmo tempo, consideravelmente descontentes com a sua profissão. A responsabilidade, realização e trabalho em si foram os fatores que contribuíram para a satisfação e tidos como verdadeiros motivadores, enquanto o reconhecimento, progressão na carreira e possibilidade de desenvolvimento não se manifestaram como fatores motivadores.

Para Seco (2002), com base nas conclusões desses e de outros estudos, a satisfação dos professores parece estar mais relacionada com fatores afetivos e humanos, enquanto a insatisfação se prende, sobretudo, com políticas educativas e procedimentos organizacionais.

Com relação às características intrínsecas ao trabalho que propiciam a satisfação profissional na atividade docente, Seco (2002) indica que têm sido privilegiados os seguintes fatores:

1. A natureza interessante do trabalho;
2. A diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo;
3. A importância da relação com os alunos;
4. O grau de autonomia percebido;
5. O sentido de responsabilização e de realização;
6. O grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho;
7. Oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens;
8. O envolvimento nas tomadas de decisão.

Estes fatores, segundo esta autora, compartilham uma característica em comum que é a de “ser mentalmente interessante e desafiante”. Também, Aryee e Luk (1996), (cit. por Seco, 2002, p.55) consideram que “um trabalho interessante está positivamente relacionado com a satisfação profissional, uma vez que proporciona possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento na carreira, conduzindo à experiência de Bem-Estar psicológico”.

Deduz-se, assim, que atividades pouco desafiantes não geram satisfação, mas insatisfação profissional. Excessos de desafios, por sua vez, podem conduzir à frustração e ao

sentimento de incapacidade. Assim, as atividades devem ser moderadamente desafiadoras, para que os trabalhadores experienciem o prazer e a satisfação, conforme explica Robbins (1996, cit, por Seco, 2002, p.55):

Isto significa que o caráter desafiante do trabalho possui alguns limites, entre os quais destacam-se: as atividades desafiantes estimulam o envolvimento, o que por sua vez, implica capacidades de escolha e de avaliação por parte do sujeito tornando-o principal agente causal da sua ação e lidar com um trabalho de natureza desafiante exige esforço pessoal que, por sua vez, implica o comprometimento com os objetivos que o indivíduo procura alcançar.

Por outro lado, nem todos os trabalhadores valorizam ou desejam que as atividades sejam mentalmente desafiantes. Alguns estudos indicam que o nível de instrução e/ou qualificação profissional entre outras são variáveis moderadoras do interesse por um trabalho mentalmente desafiante e interessante.

Com relação aos professores, Seco (2002) acredita que sua satisfação profissional está no fato de saberem lidar eficazmente com a situação de trabalho, reconhecendo-a como pessoalmente interessante e significativa, e um sentido de eficácia e de competência que lhes possibilita experienciar o prazer da realização na atividade docente.

Quanto a recompensas pessoais, estas podem ser traduzidas em tangíveis (salário e promoções), ou não-tangíveis (prestígio, reconhecimento atribuído à profissão).

No tocante ao salário, as pesquisas têm indicado que ele não tem se constituído igualmente importante para todos os trabalhadores, sendo mais ou menos valorizado pela situação financeira da pessoa e por suas próprias aspirações econômicas.

Enquanto para alguns o dinheiro é motivo de segurança, para outros é símbolo de realização e fonte de reconhecimento, ou indicador de valor social. Ainda, para outros, permite uma maior liberdade de ação em diferentes esferas da vida (lazer, cultura, artes, etc).

Para autores, como Seco (2002), a relação do trabalho com a satisfação profissional depende de uma multiplicidade de fatores, podendo gerar efeitos diferentes em situações distintas, isto é, pode ser fonte de motivação para determinadas pessoas em algumas situações. Assim, para os indivíduos com alta necessidade de realização que já são, portanto, intrinsecamente motivados, o salário tem um impacto pequeno.

As recompensas financeiras são muito relevantes para aqueles indivíduos que apresentam necessidades mais evidentes ao nível inferior da hierarquia de Maslow, as quais se encontram, contudo, substancialmente satisfeitas para a grande maioria dos trabalhadores no contexto de uma economia de pleno emprego.

Isso evidencia que não é possível generalizar a importância do salário para o trabalhador, uma vez que apresenta significados diferentes para as diferentes pessoas.

Quanto aos professores, o salário tem se constituído mais fonte de insatisfação e Mal-Estar na docência do que de satisfação (Quintanilha, 1990; Gangloff, 1994; Koustelios & Bagiatis, 1997). Isto, evidentemente, pelo fato do salário do professor ser sempre baixo, constituindo-se um fator de crise de identidade para eles. O baixo salário dos professores parece ser uma tônica mundial.

As pesquisas realizadas por Esteve (1999) indicam que nos países europeus os professores recebem um salário inferior aos salários de profissionais com o mesmo nível de formação, tal como aqui no Brasil.

Quanto às promoções, as pesquisas têm indicado que tal como o salário, a satisfação com as promoções é maior, quando estas são valorizadas pelo sujeito e surgem em consonância com os seus objetivos, expectativas e aspirações. Como o salário, também, as oportunidades de progressão na carreira são mais freqüentemente referenciadas como fator de insatisfação na atividade docente.

No que diz respeito ao reconhecimento, sobretudo, quando advindo dos colegas, ou do quadro das chefias, para Locke (1976), ele está nitidamente relacionado com a satisfação da necessidade de auto-estima. Também, Chapman & Hutceson (1982, cit por Seco, 2002, p.9), consideram importante o reconhecimento e afirmam que:

Os indivíduos que deixaram a docência atribuíam maior importância à autonomia no trabalho e a um salário superior, enquanto os que permaneciam valorizavam mais o reconhecimento, sobretudo, da parte das chefias e dos colegas. O reconhecimento não tem valor apenas afetivo, mas um valor de feedback relativamente à competência do trabalhador que toma ciência dos dados a melhorar, de maneira a se mostrar mais eficaz. Seco afirma que o reconhecimento é por parte das chefias, um fator de recompensa utilizado pelo indivíduo na sua avaliação do trabalho.

Alves (1994, cit por Seco, 2002), afirma que “os professores se sentem particularmente insatisfeitos por duas razões: um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa”.

As relações interpessoais, em situação de trabalho, que acontecem entre pares, colegas e chefias, são consideradas possibilitadoras de uma auto-identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade - fatores que poderão contribuir para o aumento da satisfação profissional, como indicam os estudos realizados por Newman & Newman (1998,

p. 411 cit. por Seco, 2002, p.67). Estes autores afirmam que “o espírito de amizade, em contexto de trabalho, pode ajudar a compensar as suas múltiplas exigências e dificuldades”.

Estudos recentes têm confirmado que é indispensável o trabalho em equipe, para melhorar a qualidade da educação e o Bem-Estar dos professores. “Trabalhar em rede”, quer virtualmente, quer na realidade, parece ser uma das estratégias-chave, para lidar de forma eficaz com as exigências decorrentes da nova economia da informação.

Outro fator de satisfação profissional é a relação com os colegas, uma vez que as relações interpessoais desempenham um papel determinante na construção da representação social profissional. A procura de uma identidade profissional passa, necessariamente, pela estruturação das competências sociais dos atores e das relações que se estabelecem, nomeadamente, com o grupo de trabalho. (Seco, 2002).

A partir da comunicação e interação diária, os trabalhadores desenvolvem padrões de relação no contexto de trabalho que vão se tornando padrões de rotina, os quais condicionam as expectativas e influenciam comportamentos.

Há, assim, toda uma relação circular entre o comportamento do professor no trabalho e os processos de construção da sua própria realidade profissional, elaborados num contexto de interação social, de onde ele retira os elementos pertinentes que interioriza e estrutura e com os quais atribui um sentido à sua experiência de vida e à sua realização docente. (SECO 2002).

Além disso, acontece a partilha de atitudes e de valores semelhantes, facilitando uma maior rapidez e eficácia na concretização dos objetivos através dos esforços de muitos e da diferenciação de papéis, as tomadas de decisão de maior risco e o seu enriquecimento (pela variedade de idéias e sugestões que os diferentes membros do grupo apresentam), viabilizando o progresso de cada um em relação aos objetivos pessoais que pretende atingir.

Assim, para além da aceitação e valorização de cada um pelos outros elementos do grupo, (com implicações na auto-estima), o estabelecimento de laços com um grupo de pertença, a facilitação da divisão de tarefas e o aumento do poder e influência, pode contribuir para um aumento da eficácia e da satisfação profissional, conforme observa Seco (2002).

Como acontece com os outros profissionais, também, para os professores parece ser importante uma relação de apoio, por parte dos colegas, não só pelo poder motivacional que determina, para enfrentar a função docente (ajudando a consolidar valores como a coesão, participação, colaboração), mas, também, pelo espírito de equipe que gera, em ordem à concretização das tarefas pedagógicas.

A esse propósito, Carvalho (1991, cit. por Seco, 2002, p.67), afirma que: “as relações entre colegas podem funcionar como outro fator de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento de ensino”.

Um expressivo número de investigadores vem evidenciando a importância das relações sociais com os colegas e do trabalho em equipe como um fator importante de satisfação para uma grande parte dos indivíduos em diferentes ocupações. Também, no contexto da atividade docente, diversos estudos apontados por Seco (2002), atestam a importância das relações interpessoais com os colegas como motivadoras da satisfação profissional.

Além da interação com os colegas, esses estudos são unânimes em evidenciar, também, as relações com as chefias como geradoras de satisfação no trabalho, uma vez que estas desempenham um papel relevante nos modelos de gestão e nos estilos de liderança assumidos.

É importante para o professor que as chefias mantenham relações de apoio com seus colaboradores, revelando um interesse e consideração pessoal por eles e mostrando-se compreensíveis perante os seus erros.

Constatam diversos autores, dentre os quais Seco (2002), que a satisfação dos indivíduos, em diferentes ocupações, aumenta, quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando desta forma, a consecução dos objetivos profissionais que o indivíduo valoriza.

Em se tratando de instituições educacionais, as relações com as chefias devem ser vivenciadas com base na importância que os colegas dos órgãos de gestão podem ter na disponibilidade, para ajudar a resolver problemas dentro e fora da sala de aula, para concretizar projetos que visem ao Bem-Estar e ao sucesso dos alunos, professores e funcionários, para realizar atividades, tendo em vista um maior conhecimento da realidade educativa e uma maior abertura da instituição à comunidade. Em suma, para se relacionarem, em parceria com os outros professores da escola, facilitando ou não, as suas interações e a implementação do projeto educativo da escola.

A oportunidade que as instituições educacionais oferecem aos seus profissionais de participarem nas decisões relativas ao seu próprio trabalho, representa um meio importante, para satisfazer as necessidades de auto-realização, aumentando o sentimento de competência e de controle pessoal dos colaboradores. Potenciando uma maior implicação, a participação na

tomada de decisões pode representar, ainda, um fator determinante de satisfação no trabalho e de desenvolvimento pessoal. Aliás, política que poucas instituições educacionais adotam.

Hoje, mais do que em outros tempos, enfatiza-se a necessidade dos professores assumirem um papel mais atuante e decisório, de se substituir às relações hierarquizadas por relações democráticas, destacando-se desta forma, a imprescindibilidade da responsabilização profissional como condição básica para uma implicação pessoal na tomada de decisões.

Diversos estudos indicam a importância de uma maior participação dos professores na gestão das escolas e nas tomadas de decisão, para a sua satisfação profissional. (Watson et al, 1991; Mueller et al, 1999; Shen & Hsieh, 1999; Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997 cit por Seco, 2002, p.71).

Outro fator que determina a satisfação profissional inclui as condições de trabalho, estas sistematizadas em quatro grandes categorias: condições ambientais (aspectos físicos, espaços-geográficos e ergonômicos); condições temporais; condições de exigência e esforço do trabalho; condições sociais e organizacionais.

Seco (2002) analisa as condições ambientais de trabalho não só em relação aos aspectos gerais de conforto físico (temperatura, luz, higiene) como aqueles mais específicos, relativos à facilitação da tarefa (condições de segurança, equipamentos de trabalho, localização do edifício). Citando Vrom (1964), observa que a estrutura física do local de trabalho pode até condicionar a interação entre colegas. As configurações abertas dos espaços de trabalho favorecem a comunicação, a produtividade e a satisfação, são mais fáceis de serem mantidas e permitem uma maior flexibilidade.

As condições de trabalho têm suscitado o interesse de um expressivo número de legisladores, em diversos países, preocupados em delimitar e regular a duração dos períodos de trabalho, os quais apresentam implicações relevantes para a saúde, segurança e qualidade de vida do indivíduo e para a satisfação profissional, quando extrapolam, exigindo mais esforço físico e/ou mental para a concretização de determinada atividade.

Se o investimento físico pode ser medido, objetivamente, através da fadiga que o trabalho produz, tal não acontece com o esforço mental. Definido em termos de processamento de informação, as exigências mentais de determinada tarefa podem referir-se à informação recebida, à análise da mesma, ou às respostas que se devem seguir.

A realização de tarefas simultâneas e de atividades que exigem um alto nível de atenção e de esforço perceptivo são consideradas, muitas vezes, como mentalmente fatigantes. As pessoas diferem na sua resistência à fadiga quer física, quer mental, no entanto, os seus

sintomas (aborrecimento, cansaço, diminuição da boa disposição) têm efeitos igualmente importantes sobre o desempenho e a satisfação no trabalho, observa Seco (2002).

No que se refere ao trabalho docente, a própria OIT (1981), no Relatório sobre “Emprego, e Condições de Trabalho dos Professores”, reconhece a profissão como de risco, ao concluir que estes profissionais “correm o risco de esgotamento físico ou mental” face às atuais condições de trabalho.

Outro ponto relacionado ao Bem-Estar diz respeito às condições sociais e organizacionais do trabalho. Elas abrangem um vasto leque de variáveis que vão do clima da organização às relações interpessoais, ao grau de participação nas decisões, à circulação de informação até às expectativas sociais acerca do próprio trabalho.

Relacionadas às condições de trabalho, há que se considerar, também, não só as horas de atividades laborais, mas, igualmente, a forma como o profissional preenche o seu tempo fora da organização, ou seja, o tempo que ele reserva para o lazer, pois, isto interfere na sua vida, nos seus relacionamentos.

Diversas pesquisas mostram que a falta de tempo, para atender às múltiplas responsabilidades que recaem sobre o professor, constitui uma das causas do seu “esgotamento” (Esteve, 1995, p.108) com possíveis implicações para a satisfação profissional.

O horário de trabalho, condicionando o ritmo de vida que o docente leva, interfere negativamente na vida familiar e social. A diversidade e a sobrecarga de funções que o professor tem de exercer na atualidade, a falta de tempo, e/ou a dificuldade em organizá-lo e geri-lo, é de fato um problema que se coloca para muitos professores.

Portanto, uma boa gestão do tempo, em nível profissional, parece ser uma condição importante para o Bem-Estar do professor não só no trabalho, mas na sua vida em geral.

Dos autores até aqui vistos, evidenciam-se questões importantes com relação ao Bem-Estar e ao Mal-Estar, sendo que este último está ocorrendo nas escolas, com mais frequência do que se pensava. E, o que é pior, as escolas parecem não reconhecer que ele existe.

O Mal-Estar é um problema real que deve merecer uma atenção maior das autoridades educacionais, pois, afeta não só o professor, mas o aluno, desmotiva aquele na busca de novos caminhos para a prática docente e o segundo por sofrer as consequências de um professor que não vê mais sentido naquilo que faz. Mal-Estar e Bem-Estar estão, paradoxalmente, presentes na vida da escola e dos professores.

Do que se pode depreender com relação ao Mal-Estar e ao Bem-Estar, à insatisfação e à satisfação profissional, é que esses sentimentos são antagônicos, que ambos existem na

vida profissional dos professores, afetando-lhes de forma positiva ou negativa, provocando efeitos positivos ou negativos sobre sua saúde mental e física, dependendo de determinadas variáveis e contextos. Portanto, há uma multiplicidade de fatores tanto em relação aos que desencadeiam o Mal-Estar e a insatisfação profissional, quanto aos que desencadeiam o Bem-Estar e a satisfação profissional.

A grande maioria dessas pesquisas teve como foco de estudo, principalmente, professores do ensino fundamental e médio, mas também aquelas voltadas aos professores do ensino superior, revelam que as situações de Mal-Estar e de Bem-Estar acontecem em todos os níveis de ensino.

A prevenção ou superação deste sério problema depende de todos os envolvidos no processo educativo. As exigências de mudança precisam ser acompanhadas das condições de trabalho, e isso significa reconhecer o professor como pessoa e como profissional, significa respeito, possibilidade de formação continuada, melhoria dos salários, melhoria das infraestruturas das instituições. Estas são algumas das medidas que precisam ser urgentemente tomadas para que os professores recuperem o ânimo para o trabalho.

Da parte dos docentes, é preciso também que saibam o que significa a profissão docente, que se autoavaliem no sentido de verificarem até que ponto, estão cumprindo com sua parte na construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Até que ponto, estão trabalhando no sentido de atenderem suas necessidades e suas expectativas, estão empreendendo ações no sentido de se modificarem e modificarem sua prática pedagógica. Até que ponto, estão envolvidos afetivamente com o trabalho docente.

Considerando que o foco do meu estudo é o de identificar indicadores de Bem-Estar e Mal-Estar docente junto aos professores do Curso de Pedagogia a Distância, a minha investigação procura registrar fatores de ordem social, educacional e pessoal que afetaram o “animus” desses professores que atuaram nesta modalidade de educação.

Neste sentido, para uma melhor compreensão do contexto em que esses professores exerceram suas atividades e, conseqüentemente, compreensão dos fatores determinantes de Mal-Estar e Bem-Estar na docência na EaD, a seguir, descrevo a forma como a EaD foi estruturada, a concepção teórica que a fundamentou e o sistema de EaD implantado, para dar suporte às ações que esses professores desempenharam.

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EDUCAÇÃO PARA UM NOVO TEMPO

De um modo bastante simples, podemos dizer que todo ensino que se faz fora da sala de aula tradicional (mesmo tempo, mesmo lugar) constitui a EaD. Se olharmos a história da EaD, percebemos que desde seu início no século XIX, até os dias atuais foram múltiplas as formas de se fazer EaD. Desde os cursos por correspondência, que alguns historiadores assinalam por volta de 1885, até hoje com o uso de cursos via internet, passando por formas intermediárias, surgidas em decorrência da evolução das tecnologias da informação e comunicação, podem ser encontrados novos conceitos, novos ambientes de aprendizagem que foram mudando as maneiras de se fazer educação, que prescindem da presença obrigatória simultaneamente do aluno e do professor num mesmo tempo como na aula tradicional. Algumas propostas juntam meios de ensino não presencial com o ensino presencial, outras apenas fazem uso do virtual, e em algumas o professor desenvolve um amplo número de tarefas, e em outras seu papel é mais reduzido.

Nesse capítulo, trato da implantação da EaD na UDESC, sua concepção teórica, sua organização e funcionamento e o papel atribuído aos professores que tiveram uma ação extremamente significativa para que o Curso de Pedagogia, implantado nessa modalidade de educação, tivesse se constituído em uma experiência de formação bem sucedida.

4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A história da EaD, de acordo com Keegan (1991), é marcada por um longo caminho de experimentações, sucessos e fracassos. Desde seu surgimento e, em função do desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e comunicação que tem impulsionado seu desenvolvimento vertiginoso, a EaD tem despertado o interesse de muitas pessoas, educadores e não-educadores, o que tem resultado na sua rápida expansão no mundo e em nosso país.

Nessa trajetória, variadas foram as formas de EaD adotadas. Desde os cursos por correspondência até os cursos via internet dos tempos atuais, novos espaços de aprendizagem foram sendo possibilitados pela disponibilização de novas tecnologias e mídias.

Observa-se, pois, no Brasil e no mundo, uma expansão significativa de cursos e programas de EaD sendo implantados e, para isso, foram criados diferentes sistemas: sistemas

autônomos, planejados especialmente para a oferta da EaD, sistemas bimodais ou mistos, com atividades à distância e presencial e sistemas virtuais.

Essa diversidade de sistemas, obviamente, decorre de vários fatores tais como a concepção filosófica e teórica da EaD que se adota, as necessidades educativas da população que se espera atender, as tecnologias e as mídias de que se pode dispor, o modelo institucional que se pretende implantar (unimodal, bimodal, centralizado, descentralizado, com ou sem tutoria presencial), maior ou menor ênfase de sessões presenciais, na utilização de material impresso, rádio, televisão, internet e outros. (Aretio, 2006).

Embora a diversidade de denominações, estruturas, metodologias, todos os sistemas de educação a distância costumam ter em comum uma série de características tais como: separação professor-aluno, utilização de meios técnicos, organização de apoio-tutorial, aprendizagem independente e flexível, comunicação bidirecional, enfoque tecnológico, comunicação massiva, procedimentos industriais (Aretio, 2006). O que se verifica, portanto, é que não há uma unanimidade na concepção de educação a distância, não existe, como informa Aretio (2006), um conceito de EaD que seja universalmente aceito.

O referido autor afirma que não se elaborou, ainda, uma definição de EaD que expresse a essência dessa forma diferente de se fazer educação, isto, porque a expressão “educação a distância” é imprecisa, podendo se atribuir a ela diversos sentidos, como já assinalava McKenzie (1979), há mais de duas décadas.

Isto posto, na falta de uma definição mais precisa, identificar as características fundamentais, nos permite saber do que estamos falando, quando mencionamos ou utilizamos o conceito: educação a distância.

Um aspecto que entendo importante e que parece ser pouco levado em consideração numa proposta de EaD é antes se pensar na forma que terá a EaD, se presencial, semipresencial, virtual, etc, é pensar, prioritariamente, na educação, no tipo de formação que queremos dar, que homem queremos formar e que sociedade desejamos (re) construir. Trata-se, pois, de ir além da dimensão metodológica.

Infelizmente, se analisarmos as várias experiências desenvolvidas em nosso país, a EaD tem se desenvolvido distanciada das discussões sobre os problemas educacionais e distanciada das preocupações relativas aos atuais dos sistemas de educação.

Em geral, a EaD foi (é) concebida, como chama a atenção Nova e Alves (2002, p. 45), “de uma forma muito limitada e tradicional, seja do ponto de vista da teoria do conhecimento, seja da pedagogia, seja ainda em relação às possibilidades tecnológicas dos suportes digitais, estruturada muitas vezes de forma velada sob uma roupagem mais avançada,

reproduzindo modelos pedagógicos do ensino tradicional, já saturados, ignorando, pois, as possibilidades concretas de se inovar a educação no sentido de atender as necessidades e objetivos da sociedade atual.

Contribuíram, para isso, as concepções teóricas sobre a EaD como a de Otho Peters (2004) que concebeu a EaD, seguindo os princípios fordianos, como um modelo industrial de educação que, nos anos 1980, teve uma forte influência na delimitação da EaD em nosso país.

Ao considerar a EaD como uma forma industrial de educação, o ensinar a distância constitui-se como um processo industrial de trabalho, sendo a estrutura determinada pelos princípios do modelo industrial fordista. Racionalização, divisão do trabalho e produção de massa são princípios escolhidos por Peters (2004, p.111), para explicar a EaD. Assim, Peters define o ensino a distância como:

Um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação.

Na realidade, o que se observa é que na EaD parece que a teoria não é levada muito a sério, que muitos partidários dessa modalidade parecem relutantes em debater questões teóricas ou, em menor grau, dedicar-se à investigação.

Como sinaliza Holmberg (1995, cit. por Aretio, 2006), “a EaD vem sendo construída através do ensaio e erro, com uma mínima base teórica”.

Esta parece ser a realidade da EaD, também, no Brasil, o que deve ser motivo de preocupação, já, que ela vem se expandindo muito rapidamente, sem ser acompanhada da necessária expansão da prática investigativa. Muitos dos cursos desenvolvidos na modalidade a distância, foram (são) estruturados a partir de uma concepção tradicional de educação, com um modelo pedagógico que já não dá conta das necessidades dos estudantes no ensino presencial, sendo em muitos casos apresentados como propostas educacionais inovadoras.

Embora em nosso país, as universidades tenham avançado muito em termos de produção científica na Educação, quando se trata da EaD, ainda não se encontra o mesmo entusiasmo para a pesquisa nessa modalidade. Assim, embora não se ignore que houve uma expansão significativa das pesquisas, publicações, apresentações em congressos e similares, o que se observa é ainda uma certa resistência quanto a considerar a EaD como uma modalidade de educação com validade científica, basta que se atente para a atenção que é dada à EaD na

ANPED e na Rede UNIVERSITAS, dois espaços científicos em que são apresentados/discutidos trabalhos científicos produzidos pelos professores universitários. A EaD não tem sido uma temática com presença marcante nos GTs da ANPED e nas publicações da Rede UNIVERSITAS, espaços onde são divulgadas as produções científicas sobre a educação no Brasil.

Pesquisa que realizei sobre o estado do conhecimento na EaD, revelam que no período compreendido entre 2000 e 2005, período em que a EaD começou a ser reconhecida no Brasil com a iniciativa de algumas universidades que foram pioneiras na implantação de cursos de graduação nessa modalidade de educação, revelou que nesse período muito pouco se pesquisou sobre essa modalidade de educação, em nosso país. De um total de 363 trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEDE, apenas 23 deles faziam referência à EaD, sendo 11 trabalhos apresentados pertencentes à Universidades Privadas e 12 de Universidades Públicas. Da produção científica da Rede UNIVERSITAS, encontrei, no período selecionado para estudo, quatro trabalhos referente à EaD, sendo um artigo publicado no Periódico Ensaio, dois artigos, na Revista Universidade e Sociedade e um artigo, no Jornal da Ciência SBPC.

Deste período, até os dias atuais, este quadro sofreu pouca mudança. Isso é preocupante, principalmente, no momento em que as novas linguagens, suportes e vias de transmissão do conhecimento, proporcionadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, estão ampliando cada dia mais as possibilitando de renovação metodológica da EaD.

Daí, porque experiências adquiridas pelas instituições e comunidades universitárias precisam ser analisadas rigorosa e sistematicamente.

Um dos pontos que necessita ser debatido e clareado, sem dúvida, refere-se à definição das bases conceituais, tecnológicas e institucionais que dão sustentação à EaD.

Essa é uma deficiência que alguns estudiosos da EaD procuraram suprir, construindo outros fundamentos teóricos como fez Holmberg (1985, cit. por Aretio, 2006, p. 104), teórico alemão, cuja teoria enfatiza a interação e comunicação entre professores e estudantes, expressas como “conversação didática guiada”, “uma comunicação não contígua apoiada por uma comunicação não simulada através da interação do estudante com os materiais de estudo e uma comunicação real através da interação escrita e/ou telefônica.

Holmberg (1985) apresenta como postulados básicos, os seguintes:

- O sentimento de que existe uma relação pessoal entre os estudantes e os professores promove o prazer no estudo e a motivação do estudante.

- Este sentimento pode fomentar-se mediante um material de auto-instrução bem desenvolvido e uma adequada comunicação à distância com feedback.
- O prazer intelectual e a motivação do estudo são favoráveis para o alcance de metas de aprendizagem e para o emprego de processos e métodos adequados a estes fins.
- A atmosfera, a linguagem, e as convenções da conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado.
- As mensagens dadas e recebidas em forma de diálogo se entendem e recordam com maior facilidade.
- O conceito de conversação pode identificar-se com bons resultados através dos meios de que dispõe a educação a distância.
- O planejamento e o guia de trabalho sejam estes realizados pela instituição que ensina ou pelo estudante, são necessários para o estudo organizado, o qual se caracteriza por uma concepção finalista explícita ou implícita. In Aretio (2001, 2006, pp. 103-104).

Embora se observe um avanço teórico, na prática, o processo de mudança é lento, predominando ainda o industrialismo de Peters na fundamentação de cursos e/ou programas de EaD.

Todavia, a EaD encontra-se, atualmente, em pleno processo de mudança, motivando os educadores que acreditaram nas suas possibilidades educativas e encorajados pelos resultados positivos que muitos cursos estão apresentando, a estudarem essa modalidade de educação, juntando-se a outros estudiosos, preocupados com a falta de debate sobre as questões que envolvem a EaD, sobremaneira, com os sistemas implantados com base nos “postulados fordistas” e “industrialismo didático”, vinculados às concepções e planejamentos da tecnologia educativa condutista, cujos adeptos ainda são muitos.

Alguns estudiosos da EaD (Evans e Nation, 1999, p.63) sustentam, atualmente, a idéia de que tanto a teoria, quanto a prática da EaD teriam muito que aprender das teorias e métodos de ensino mais gerais.

Relembrando que a teoria e a prática andam juntas, esses autores afirmam: “torna-se evidente que um olhar mais aprofundado, tanto do ponto de vista teórico como do prático, daria um grande impulso às teorias sobre a educação a distância”.

Assim, para esses autores, a expressão “educação a distância” é, também, limitada e, por isso, falam em educação, considerando a EaD como “um aspecto da educação, conformada por práticas e tecnologias que modelam os planejamentos que as rodeiam”.

Esses planejamentos têm que ser submetidos à análise crítica de tal modo que se possibilite o dismantelamento do industrialismo didático na EaD e a construção novas formas de educação mais adaptadas ao “mundo-pós industrial”, afirmam.

A necessidade de revisão, para se estabelecer um corpo teórico da EaD que integre teoria, prática e investigação, tem sido uma preocupação de muitos educadores envolvidos com essa modalidade de educação, entre os quais, destaco Aretio (2002).

Aretio (2006) tem sido um dos teóricos de referência no Brasil. Com seu modelo integrado, ou de “conversação didática guiada” tem influenciado a construção de propostas de cursos e/ou programas na EaD, dentre os quais inclui-se o modelo de EaD da UDESC.

Aretio (2002, p. 96) compreende que a EaD necessita de conhecimentos coerentes, sistemáticos e ordenados de distinta índole:

- Gnoseológica (*saber*, compreensão e explicação da realidade da educação à distância e de sua prática pedagógica, enquanto atividade intencional).
- Tecnológica (*saber fazer* que permita transformar para melhor essa realidade educativa, projetando, regulando, conduzindo e controlando as sequências de intervenção).
- Axiológica (desde uma dimensão de valores ou metas de formação que marquem o *dever ser*). (Grifos do autor).

Neste sentido, define a EaD como:

Um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional) que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a estes uma aprendizagem independente (cooperativa). Aretio (2006, p. 39).

Não tenho dúvidas de que a EaD tem avançado expressivamente em nosso país, como não tenho dúvidas de que muito se tem ainda que estudar, investigar sobre ela no sentido de aperfeiçoar práticas ainda pouco inovadoras e se construir novas práticas mais adequadas aos novos tempos.

Isto posto, para não perdermos de vista o propósito desta pesquisa que trata do Bem-Estar e Mal-Estar docente e que tem como cenário a educação à distância, reitero a necessidade de olharmos o Sistema de Educação a Distância, implantado na UDESC, cuja fundamentação teórica foi baseada em Aretio (2006), para compreendermos os diferentes papéis exercidos pelos professores e a interferência dos mesmos no “animus” dos docentes.

4.2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

A Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, instituição pública, mantida pelo Governo Estadual, foi instituída para, em continuidade às ações das instituições que lhe deram origem, atender as necessidades educacionais do Estado de Santa Catarina nas mais diversas áreas através do ensino, da pesquisa e da extensão. Sua consolidação como Universidade, com reconhecimento em nível federal, com a estrutura de Centros de Ensino vocacionados, se deu em 26 de novembro de 1985, estando presente, hoje, em cidades importantes como Florianópolis, Joinville, Lages, Chapecó, Laguna, Camboriú, São Bento do Sul, Palmitos, Pinhalzinho.

Tem procurado atender os interesses e as necessidades manifestadas pelas diferentes regiões na formação de quadros de pessoal técnico-científico e educacional, bem como procurado promover o acesso da população catarinense ao conhecimento científico, como forma de instrumentalizá-la, para superar as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa.

No que se refere, especificamente, à área educacional, vem contribuindo desde a sua fundação, em 1963, para a formação de professores, especialistas e gestores educacionais.

A partir de 1996, diante de uma expressiva demanda pelo curso de Pedagogia com formação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, provocada pela exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394\96, empreendeu um esforço no sentido de resgatar e cumprir sua missão histórica e, ao mesmo tempo, contribuir para o cumprimento das normas estabelecidas pela LDB que estipulava um prazo de 10 anos para que a docência nos níveis de ensino, já referidos, fossem exercida por profissionais devidamente qualificados.

O Centro de Ciências da Educação, hoje conhecido como Centro de Ciências Humanas e Ciências da Educação - FAED, sintonizado com os avanços tecnológicos e com a inclusão das TICs no processo ensino-aprendizagem, iniciou em 1996, através do Núcleo de Educação à Distância - NEAD, estudos para implantar a Educação a Distância, para responder os anseios da comunidade. Diante de um contexto de expressiva demanda e, em função dele, foi que a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC ofertou, em agosto de 1999, o primeiro Curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância para, ao lado da educação presencial, formar mais profissionais para o ensino nas séries iniciais e educação infantil.

O Curso teve início como projeto piloto, projeto este encaminhado ao MEC em julho de 1999, e serviu de base para a Instituição solicitar o seu credenciamento para a oferta do curso nesta modalidade.

Em 4 de abril de 2000, a UDESC é credenciada pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, para desenvolver e implementar o Programam de EaD com autorização para o Curso de Pedagogia.

A Universidade vivenciava festivamente naquele dia, com o Ato Ministerial, uma caminhada de quase uma década de estudos, para tornar-se a primeira universidade brasileira credenciada, para a oferta de curso de pedagogia na modalidade à distância, portanto, a partir de então uma universidade duomodal, atuando de fato na formação universitária nas modalidades de Ensino Presencial e a Distância.

Foi uma data histórica para a educação no Estado de Santa Catarina e para a UDESC, pois, apenas três universidades brasileiras encontravam-se credenciadas, para formar em nível superior, profissionais através da modalidade à distância. E, como se sabe, duas destas não conseguiram implantar seus cursos em razão de obstáculos operacionais.

A UDESC foi, portanto, a primeira universidade pública do Brasil a implantar, legalmente, um Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância e a seguir as novas diretrizes curriculares, definidas pelo MEC para os cursos de Pedagogia.

O projeto piloto contava com 240 professores-estudantes, divididos em 04 pólos, e em 14 municípios da Grande Florianópolis. Depois de um ano de experiência exitosa, já credenciada, deflagrou, a partir de setembro de 2.000, um processo para a oferta de mais vagas.

Para isso, procedeu uma reestruturação interna, viabilizou recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros, remunerando bem os professores, para atender uma demanda de mais de 3.000 estudantes, em cerca de 76 municípios do estado de Santa Catarina. Assim, em 2001, matriculou a segunda turma de alunos-professores.

O sucesso do curso pela sua qualidade levou a Universidade, em setembro de 2002, a implantar a terceira turma, com um total de 9.300 estudantes. Nessa etapa, pioneiramente, além dos professores da rede pública estadual e municipal, admitiu estudantes com necessidades educativas especiais - cegos e surdos -, e estudantes afro-brasileiros.

Para atender às peculiaridades da aprendizagem desses estudantes, todo o material de estudo - cadernos pedagógicos, vídeos, guias de estudo e plataforma UDESC Virtual - foi adaptado e elaborado para/em linguagem viso-espacial e braile.

A UDESC esteve presente em 161 municípios catarinenses, oportunizando através de contrato com as Prefeituras Municipais e com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de Santa Catarina a formação de seus professores para o ensino de 1^a. a 4^a. série e educação infantil, tornando realidade o sonho dos professores que ainda não tinham formação superior, mas já atuavam no magistério. Por outro lado, também, realizou o sonho de dezenas de estudantes que, por apresentarem deficiência de visão ou de surdez, não encontraram no ensino presencial as condições estruturais para o acesso e nem aquelas necessárias a minimizar as suas dificuldades em função das suas condições físicas.

A Universidade não se limitou à oferta do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de educação a distância e ofereceu, também, um curso em nível de especialização, capacitando 1.904 (um mil novecentos e quatro) gestores escolares. O Curso foi expandido para todo o Estado de Santa Catarina, em convênio com a Secretaria de Educação, para profissionais envolvidos com a gestão das escolas estaduais e municipais e interessados na gestão democrática da unidade escolar e sua autonomia.

Outro curso que também foi desenvolvido na modalidade à distância e, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, foi o de Complementação Pedagógica, destinado a 226 professores que atuavam no ensino médio, com formação em nível superior, mas sem formação pedagógica.

A repercussão positiva dos Cursos de Pedagogia e de Especialização para Gestores da Escola Pública não se limitou ao Estado de Santa Catarina e alcançou alguns outros do Brasil.

O interesse pelo Curso de Pedagogia na Modalidade à Distância fez com que a Universidade chegasse aos Estados do Maranhão e do Amapá, para atender cerca de dois mil professores-estudantes e ao Estado do Ceará com o qual, em convênio com a Secretaria de Educação daquele Estado, oportunizou, na modalidade à distância, a oferta do Curso de Extensão e de Pós-Graduação, em nível de Especialização, para Gestores de Escolas Públicas, atendendo cerca de dez mil professores-alunos.

A UDESC passou a ser uma referência e constantemente recebia educadores de outros estados que pretendiam implantar a EaD nas suas universidades e vieram para conhecer a proposta e solicitar assessoria. Assim, também, alunos de mestrado e doutorado, com dissertações e teses sobre a EaD, buscaram na Universidade subsídios, para fundamentarem seus trabalhos.

Em síntese, pode-se dizer que a UDESC teve uma história de sucesso, porque implantou um sistema de EaD sólido, sério e embasado em teorias de EaD, graças à ação responsável de seus profissionais.

4.2.1 O Curso de Pedagogia na modalidade à distância da UDESC

O Curso de Pedagogia em EaD foi uma proposta da Coordenadoria de Educação a Distância, mais tarde, Centro de Educação a Distância-CEAD, destinada a possibilitar, prioritariamente, o acesso de professores que estivessem atuando no ensino fundamental de 1^a. a 4^a. série e/ou na educação infantil em escolas da rede pública de ensino, a uma formação em nível superior, ou seja, à licenciatura em Pedagogia com objetivos e pressupostos teórico-metodológicos claros e, em harmonia com um currículo inovador.

A proposta do Curso estava alicerçada numa visão interdisciplinar da ação educativa, que enfatizava a dimensão histórico-cultural, compreendendo a educação, não apenas como ação de construção, (re) elaboração e transmissão de conhecimentos, mas, também, como transformadora da cultura, ou seja, da realidade, portanto, histórica, uma opção decorrente das reflexões sobre os cruciais problemas que envolviam e, ainda, envolvem a educação, dentre eles, o da qualidade do ensino e, sobretudo, da formação de docentes.

Historicamente, os problemas da má qualidade do ensino têm sido atribuídos, em grande parte aos professores que saem dos cursos de formação inicial, sem um adequado senso crítico, para interpretar e compreender a realidade, ou melhor, o *locus* da sua própria prática pedagógica.

Compartilhando dessa visão e atenta aos resultados dessas discussões, pensou-se na oferta de um Curso como uma alternativa para a solução desse problema, considerando, principalmente, a necessidade de oportunizar a esses professores uma formação em nível superior, uma formação que lhes desse condições de se apropriarem e produzirem conhecimentos necessários ao exercício eficaz e competente do magistério.

Pensamos, digo, pensamos, porque eu fazia parte da equipe idealizadora do Curso, que o mesmo poderia desempenhar um papel importante na configuração de uma proposta transformadora para a escola, a partir de um novo modelo de *profissionalidade docente*. A expectativa resultante dessa formação era, pois, a de que ela provocasse transformações, que passariam necessariamente pela articulação entre reorientação curricular, reorganização da escola e pela formação dos professores, entendendo essa formação como possibilidade de inovação, de experimentação e que buscasse principalmente instituir “novas relações do

professor com o saber pedagógico e científico” (Nóvoa, 1992).

De posse desse saber pedagógico e científico, o professor das séries iniciais teria a possibilidade de recuperar sua autonomia e, ao mesmo tempo, construir uma nova identidade profissional.

Dentre os vários desafios que se precisava enfrentar, para elaborar um currículo dentro dos propósitos da equipe, voltado à formação e profissionalização do pedagogo, sobressaía como crucial o de: como formar um profissional competente, um sujeito crítico-reflexivo, atuante na construção de uma sociedade democrática e solidária.

Isso requer que os cursos de formação de profissionais, para atuarem na educação, assegurem uma capacitação consistente no âmbito da construção do conhecimento.

Entendia-se como Frigotto (1996, p.46) que:

Sem uma base teórica e epistemológica, a formação e a profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. No âmbito dos processos de construção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino-aprendizagem, fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural.

Convicta dessas idéias e fundamentada teoricamente, a equipe de professores pretendia oferecer uma formação que permitisse ao profissional da educação a compreensão do processo do trabalho docente, o que levou a equipe definir linhas claras para o seu trabalho, excluindo *in limine* as tentativas de aligeiramento da formação, via propostas neotecnistas que pretendiam transformar o professor em um prático de disciplinas específicas.

Como a prática da sala de aula não está isolada do contexto social em que cada escola se localiza, defendia-se que só uma base teórica sólida, poderia garantir ao educador a capacidade de análise da realidade e do ato pedagógico como resposta a uma situação concreta. Neste sentido, sabia-se que a ciência pedagógica, subsidiada pelos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, culturais e outras ciências afins, propiciariam ao pedagogo uma sólida formação teórica, capacitando-o a ler e interpretar as relações estabelecidas no cotidiano da escola e da comunidade em que a mesma estava inserida.

No contexto de um mundo em globalização, esta fundamentação embasaria suas escolhas pedagógicas e suas intervenções em cada contexto específico. Pensava-se, também, num profissional com uma sólida fundamentação teórica, relacionada à própria organização

escolar, suas raízes históricas e as concepções políticas, ideológicas e filosóficas que a embasavam, assim como o conhecimento da legislação que determinava as funções e o funcionamento da instituição escolar. E, também num profissional que precisaria ter presente os outros espaços educativos que perpassam a sociedade, bem como a relação destes com a instituição escolar. Mais, para oportunizar uma formação sólida, entendia-se que seria necessário que ao longo do Curso esse profissional estivesse envolvido com práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Nesta perspectiva, a formação do educador exigia, pois, uma articulação institucional com o sistema de ensino, de modo que a realidade da prática educativa das escolas públicas fosse, efetivamente, o ponto de partida das opções curriculares.

Nesta concepção de organização curricular, nem a teoria antecede a prática, nem esta precede àquela, ambas se articulam o tempo todo, sendo a prática pedagógica o início e a finalidade última da formação do pedagogo.

Na verdade, pretendia-se a formação de um profissional da educação que fosse, ao mesmo tempo, “professor, pesquisador e extensionista”, já que as transformações da prática docente só se efetivam na medida em que ele, a partir da sua ação efetiva, amplia a sua consciência sobre a sua própria prática.

Desta forma, a reflexão sistemática sobre a própria prática seria o elemento constitutivo fundamental. Os saberes sistematizados sobre a educação e a pedagogia seriam úteis para que o profissional interrogasse realmente suas práticas. É aí, que se produzem os saberes pedagógicos, ou seja, forma-se o profissional da educação não apenas capacitado, para compreender a nova realidade, mas capaz de apoiar-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir novos saberes pedagógicos. Só assim, ele estaria apto a recriar cada situação educativa, para enfrentar os desafios da sociedade em processo de globalização.

A sociedade que aí está, exige que a capacidade de aprender um conteúdo determinado seja substituída pela competência de continuar aprendendo, incorporando o comportamento de permanente investigação da realidade e das relações estabelecidas. Neste sentido, o Pedagogo é o profissional da educação, capacitado para a prática docente reflexiva e, ainda, para assumir atitudes de produção e difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como para assumir atividades nas áreas emergentes do campo educacional.

Com base nos pressupostos teóricos, tendo em vista o profissional que se pretendia formar - o pedagogo - para atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental e de educação infantil, alinharam-se, dentre outros, como princípios norteadores da nossa ação:

- unidade teoria/prática, o que implica em assumir outra postura em relação ao conhecimento que supere as fronteiras entre as disciplinas das diferentes áreas curriculares;
- formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, bem como sobre os conteúdos inerentes ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil;
- compromisso social do pedagogo, estimulando a análise política da educação e das lutas de seus profissionais, articulado com os movimentos sociais.
- trabalho coletivo entre professores e alunos, capacitando-os a atuarem desta forma no seu cotidiano de trabalho educacional, viabilizando assim a articulação vertical e horizontal das disciplinas;
- gestão democrática, entendida como a superação das relações de poder que se reproduzem no trabalho cotidiano.

Nesta perspectiva, o projeto foi implantado e as avaliações demonstraram que ele alcançou de modo satisfatório os seus objetivos. Foi um Curso de Pedagogia a Distância que ofereceu uma formação teórico-prática para o professor atuar com capacidade em diferentes setores de atividades educativas: instituições de ensino, secretarias de educação em níveis central e intermediários; as áreas de políticas públicas, planejamento, pesquisa, administração e, em instituições que desenvolvem processos educativos não formais.

4.2.1.1. O caráter inovador do currículo e do processo de avaliação

O currículo do Curso teve um caráter inovador em relação ao de outros cursos de Pedagogia em prática no Brasil. Coincidentemente, à época em que ele foi projetado, valeu-se de uma versão, quase que final das orientações do MEC, referentes à reforma curricular para os cursos de formação para o magistério.

Assim, a grade curricular, numa dinâmica interdisciplinar, integrou ensino, pesquisa e extensão, explorando conhecimentos, para auxiliar o professor-aluno na sua docência, na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a realidade sociopolítica e econômico-cultural brasileira e suas transformações.

Para alcançar este propósito, elaborou-se e colocou-se em prática um currículo com uma *Carga Horária de*: 3.210 horas/aula/atividade, correspondentes a 214 créditos. Deste total de horas, 80% foram desenvolvidas na modalidade de Educação a Distância, ou seja, 2.565 horas, correspondentes a 171 créditos e, os restantes 20%, ou seja, 645 horas,

correspondentes a 43 créditos, para encontros presenciais e disciplinas que resultassem na formação de um professor bem capacitado, dentro de uma visão histórico-cultural. Na verdade, o currículo espelha esta concepção, esta visão, diga-se, filosófica. Na perspectiva histórico cultural, o homem é concebido como um ser social, ou seja, um ser que se faz historicamente em sociedade. Isso implica num entendimento de que a educação não se dá de forma natural e espontânea, mas dentro de relações sociais produzidas, segundo as necessidades históricas de uma determinada época.

Portanto, assumindo a perspectiva histórica da própria realidade humana como norteadora da concepção de educação, o currículo expressava em seu interior a possibilidade de apropriação do conhecimento posto como necessidade histórica para o desenvolvimento da educação em uma sociedade.

O Currículo acenava para essa premissa e para um conjunto de disciplinas que priorizavam princípios científicos e teóricos e diretrizes que resgatavam o saber acumulado nas ciências humanas e sociais. As práticas pedagógicas de transmissão destes conteúdos estavam subordinadas aos princípios de unidade e interdisciplinaridade dos conteúdos dos programas, à ação integrada dos docentes, e à relação entre teoria e a prática concreta dos alunos-professores.

A relação entre a teoria e a prática mereceu um destaque especial. Ao proporcionar ao aluno-professor uma formação baseada no aprofundamento teórico de sua prática, esta proposta curricular rompia com a situação de muitos currículos nos quais teoria e prática se confrontam como esferas separadas, estando a segunda subordinada à primeira, e assegurava uma formação de caráter integral, interdisciplinar, comprometida com a prática docente efetiva, na medida em que retirava dela parâmetros para o balizamento teórico, buscando novos rumos para uma educação básica de qualidade.

A busca por novos rumos para uma educação básica de qualidade se concretizou, nesta proposta curricular, no vínculo entre ensino, pesquisa e extensão. Nela, o aluno encontrou os meios consistentes, para avaliar a sua prática e, apoiado na interdisciplinaridade das ciências humanas e sociais, capacitou-se para uma atuação coerente e produtiva.

Desta forma, o currículo sem ser restritivo, considerou básico no processo pedagógico a compreensão por parte do professor do processo educacional e sua relação com a sociedade e o domínio dos conteúdos das ciências e metodologias que constituíam as disciplinas do currículo das séries iniciais.

Para isto, foram considerados dois grandes núcleos de aprendizagem. Um Núcleo de Conteúdos Básicos (2.040 h) com disciplinas contemplando conteúdos básicos, relacionados

ao Contexto histórico e sociocultural - 660 h Contexto da educação básica - 885 h Contexto do Exercício Profissional - 495h. Neste núcleo, eram privilegiados conteúdos que contemplavam conhecimentos que subsidiavam o aluno para a análise da realidade em que estava inserido e do processo histórico que a determina; conhecimentos relacionados à compreensão das relações entre educação e trabalho e outras demandadas pela sociedade; conhecimentos voltados à educação básica e à organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional; conhecimentos relativos à formação profissional, voltados à atuação na escola, e em outros espaços educativos não formais; conhecimentos relativos à prática pedagógica, como elementos integradores do currículo, articulados com o saber acadêmico, pesquisa e extensão e prática profissional, e, o outro mais voltado à prática, *Núcleo de Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional*, (1.970 h), contemplando conteúdos e práticas voltados à titulação escolhida pelo aluno 525 h, e Estudos Independentes e Trabalho de Conclusão do Curso - 645h.

Neste núcleo, eram privilegiados conteúdos que contemplavam conteúdos e metodologias de ensino das ciências básicas que compõem o currículo das Séries Iniciais de Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil; o reconhecimento de habilidades e competências extracurriculares, caracterizadas como Estudos Independentes.

Estes estudos compreendiam o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante através de estudos e práticas, presenciais e/ou à distância, tais como: monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos realizados em outras áreas afins, cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos no campo da educação.

Estes dois núcleos com os seus respectivos eixos estavam voltados às práticas e conteúdos considerados significativos para a formação do professor. Perpassando estes eixos, concebeu-se como elemento aglutinador das disciplinas a matriz histórico-cultural, já explicitada anteriormente.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do Curso, em todas as suas etapas e atividades planejadas, considerava-se que devia existir a preocupação de seus ministrantes em sistematizar junto aos professores-alunos o caráter histórico dos conteúdos do conhecimento, ou seja, o conhecimento socialmente construído.

Tomando a historicidade como critério para seleção dos conteúdos, e considerando a interdisciplinaridade, cada disciplina trabalharia mostrando como os conhecimentos que a integram são produzidos, ou seja, historicamente, e que resultam da ação humana e relacionam-se com as respostas que o homem precisa produzir frente às necessidades por ele

criadas.

Historicizar os conhecimentos produzidos pelo homem significa, portanto, recuperar as condições que determinam o porquê, como e onde se deu a produção das diversas ciências explicativas da realidade humana. O pressuposto é que o aluno se apropriaria no processo de escolarização, de um conhecimento histórico e socialmente produzido e ao se apropriar, tornar-se-ia capaz de construir e construir-se, ou seja, de elaborar a sua compreensão da realidade.

Buscava-se aqui, recuperar o sentido real da escolarização e do papel do professor no encaminhamento do processo educativo. Ao professor, nesse caso, cumpria apreender um saber historicamente produzido como condição para o exercício do magistério, entendido, enquanto processo de sociabilização do conhecimento.

A concepção do Curso de Pedagogia a distância não se apresentava, pois, como proposta fechada, mas como busca de caminhos que se complementavam e se integravam com o objetivo de permitir ao aluno aproximar-se de uma verdade ontológica e da realidade cultural do seu contexto, capacitando-o para uma ação comunicativa e, portanto, encontrava-se aberto inclusive para que outros caminhos se somassem na conquista deste objetivo.

Não bastasse o caráter inovador do currículo, com certeza, o primeiro no país construído dentro das recomendações indicadas pelo MEC, três pontos mereceram atenção especial da equipe que formulou e implantou o Curso. Primeiro, a exigência de que o aluno cumprisse desde o início do seu ingresso estudos e atividades relacionadas à prática da pesquisa e à prática da extensão.

Outro ponto inovador foi o de permitir que os alunos juntassem ao currículo atividades que foram denominadas de independentes, por que ficaram à livre escolha deles, como participação em congressos, seminários, palestras, cursos, exposições. Na verdade, substituíam aquelas chamadas disciplinas optativas que, de optativas nada tinham, uma vez que estas eram ofertadas aos alunos que as deviam frequentar obrigatoriamente.

Por último, a necessidade da apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso. Neste aspecto, ressaltou-se que alguns alunos produziram trabalhos muito significativos, não ficando longe de algumas monografias e até dissertações de mestrado que eu conheço.

Em síntese, era um currículo voltado para o desenvolvimento de competências profissionais; estruturado na metodologia de resolução de problemas, identificados no cotidiano escolar; que dá significado à aprendizagem como processo de apropriação e construção de conhecimentos, valores e atitudes, sempre contextualizada, a partir da ação-reflexão-ação; que assegurava relevância e significado aos conteúdos; que valorizava a

interdisciplinaridade; que valorizava o trabalho participativo; que obrigava o estudante a um posicionamento teórico e prático nas suas ações pedagógicas, enfim era um currículo inovador.

Um currículo inovador exigia que se pensasse num processo de avaliação também inovador, que estabelecesse um controle de todas as ações visando à qualidade do Curso, principalmente, por se tratar de um projeto piloto. O procedimento da avaliação entedia a equipe, deveria estar sob permanente controle, para que em tempo hábil pudessem ser tomadas as providências para possíveis correções de rumo, redefinindo decisões tomadas no início da implantação do Curso. Por isso, a avaliação foi direcionada para diferentes tópicos do projeto, no sentido de permitir as adequações necessárias ao desenvolvimento do Curso e à concretização dos seus objetivos. Assim, foram indicados como itens de avaliação:

- O Curso em si, quanto à sua duração, no sentido de se saber, se a relação entre a extensão do curso em suas etapas e a duração temporal estabelecida para cumprimento das atividades, estava sendo adequada;
- O currículo para se verificar a aplicabilidade dos conhecimentos, procurando conhecer, a partir dos dados coletados, se os conteúdos oferecidos estavam sendo significativos para a atividade prática dos alunos;
- A avaliação dos meios utilizados na orientação e na comunicação com o aluno, se eles estavam facilitando a aprendizagem;
- A expectativa do aluno, no sentido de se saber, se o Curso correspondia ao que o estudante esperava, quando tomou a decisão de matricular-se;
- A avaliação da aprendizagem dos alunos, para verificar se eles estariam dominando o conteúdo e relacionando-os a sua prática.

Esta avaliação estava explícita no regimento e seguia as determinações do sistema de avaliação presencial com as devidas adaptações à proposta do Curso e da EaD.

A avaliação, em cada disciplina, efetivava-se através dos seguintes instrumentos:

I - prova escrita de caráter individual e presencial;

II- trabalho individual e/ou em grupo;

III- relatório do tutor acerca do aproveitamento do aluno, considerando a participação, o envolvimento, aquisição de habilidades práticas e auto-avaliação feita pelo aluno. (Art. 27).

As questões da prova escrita contemplavam a abordagem do conteúdo da disciplina de forma objetiva e dissertativa, com o mesmo percentual de valor.

Evidentemente, que se propunha uma avaliação processual, onde os dados de cada

um desses tópicos ofereciam informações que determinavam a avaliação do curso num dado momento e conseqüentemente no seu final.

Outro aspecto a ser salientado na avaliação do curso era o seu caráter de pesquisa, enquanto uma experiência nova para a Instituição. Como tal, a avaliação adquiria cientificidade, pois, desejava-se, também, demonstrar se esses experimentos podiam se constituir em um novo modelo para formação de professores com ganhos para a educação de modo a diminuir a reprovação e a evasão escolar nas séries iniciais.

Para isso, o Curso foi sendo constantemente avaliado em suas várias etapas, com atenção às necessidades de reprogramação e reformulação de objetivos e metas para ajustá-las às necessidades e situações não previstas no momento da elaboração do projeto. Os aspectos quantitativos eram avaliados através de indicadores tais como: entrada, permanência e desempenho dos alunos nas diversas disciplinas e os aspectos qualitativos através de mecanismos de acompanhamento dos alunos em serviço em suas escolas, o que de imediato deveria resultar em melhoria de suas atividades e conseqüente melhoria do Ensino Fundamental. Tal avaliação era feita em conjunto com as supervisões locais, estaduais e municipais onde os professores-alunos estavam lotados.

Internamente, o Centro de Educação a Distância acompanhava o trabalho de seus docentes nesta nova maneira de ensinar, através de encontros sistemáticos de avaliação da prática docente com a Coordenação Pedagógica, pelos professores tutores em reuniões mensais nos Núcleos, com os professores supervisores e semestralmente com a equipe pedagógica, técnica-administrativa e chefias que, além da avaliação do trabalho docente, avaliava o Curso em si, bem como tomava conhecimento da avaliação do aluno a respeito de cada disciplina, do professor que a ministrava e do próprio Curso.

Em síntese, pode-se dizer que o processo de avaliação foi inovador na medida em que propunha um olhar sobre o todo, destacando o curso em si; o currículo, a avaliação dos meios, ou seja, dos materiais autoinstrucionais, a avaliação da aprendizagem dos alunos e outros como o atendimento ao estudante, a manifestação deles em relação ao curso e aos procedimentos adotados pela Instituição.

Este processo, colocado em prática, permitiu a formação de uma rede de informações fundamentais, para se proceder juízos avaliativos sérios sobre o Curso e, permite-me, agora, considerar outro aspecto relevante no Curso, que foi o do exercício da docência.

Para que fosse possível colocar em prática esse currículo, estruturou-se um sistema que garantiu uma maior agilização das atividades tanto administrativas quanto pedagógicas.

4.3. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UDESC

A sociedade gerou complexos sistemas para propiciar ao homem, àquelas aprendizagens que nem na família e nem na vida acontecem, ou seja, aprendizagens que devem ser socializadas, que exigem pois, um trabalho organizado num espaço institucional – a escola- que tem a função de planejar, organizar e fornecer aprendizagens consideradas como essenciais para o indivíduo viver em sociedade e com profissionais para sistematizá-las, portanto, um espaço de aprendizagens onde se articulam, intencionalmente, o ensino e a aprendizagem.

Ao longo dos tempos, nas sociedades ocidentais modernas, os sistemas educacionais institucionalizados apresentam maior ou menor complexidade, dependendo isso da importância e das expectativas da sociedade sobre o ensino de seus habitantes humanos.

Por outro lado, os sistemas são formados por subsistemas, onde cada qual tem um papel a desempenhar para fazer o todo funcionar eficazmente. Um sistema só é eficaz se todas as suas partes desempenharem seu papel em harmonia com as demais. Assim, para se conhecer um sistema, ou corrigir um funcionamento inadequado, é necessário, por um lado, compreender cada uma das partes e ser capaz de identificar qual delas pode não estar funcionando adequadamente. Ocorre também, o efeito de cada parte em todas as demais e o efeito dessas outras partes sobre a que está em análise.

Uma visão sistêmica é de acordo com Moore e Kearsley (2007), “muito útil para a compreensão da educação a distância como um campo de estudo e que adotar a abordagem sistêmica é o segredo da prática bem-sucedida”

Trata-se pois, um sistema de um conjunto de elementos interconectados que formam um todo organizado com o objetivo de oferecer as condições para o bom funcionamento da EaD. De modo geral, pode-se ver um sistema através da análise, estudando separadamente cada uma das partes, para recompô-la posteriormente, ou sob a ótica de uma visão holística, em que se entende o funcionamento do sistema como um todo, irreduzível em suas partes.

Moore e Kearsley (2007) ressaltam a respeito de sistemas de EaD que:

Os sistemas existem em diferentes níveis de complexidade, que um sistema pode ser parte de sistemas maiores, que estão integrados e funcionando na condição de um sistema mais amplo, que embora possamos optar por estudar separadamente cada um desses subsistemas, também precisamos tentar compreender essas inter-relações. (Moore e Kearsley, 2007, p. 9).

Concordando com esse pensamento, que é no todo que a parte se realiza, bem como é da relação entre as partes que emerge a totalidade como algo distinto da soma das partes, que busquei analisar o sistema de EaD da UDESC, numa visão, portanto, holística.

Essa concepção sistêmica foi a que determinou a necessidade de uma organização coletiva do trabalho. Constituiu-se, portanto, um desafio que requereu dos profissionais envolvidos na proposta da EaD uma revisão de seu pensamento fragmentado, em direção ao pensamento complexo. Para isso, recorreu-se, também, a Morin (2007), para subsidiar essa transição do pensamento simples para o pensamento complexo.

O pensamento de Morin se contrapõe à fragmentação do conhecimento, à disciplinarização excessiva dos currículos, departamentos, universidades e dos próprios professores.

Morin (2004) nos mostra, assim, que a nossa maneira de pensar é incapaz de conhecer a realidade, “o que está tecido em conjunto” isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo:

Mais radicalmente os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos defrontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável, com os desafios da complexidade. Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária, nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las(...).O pensamento que fragmenta e isola permite a especialistas e *experts* terem grandes desempenhos em seus compartimentos e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das máquinas artificiais. A lógica a quem obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão, determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta, e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador. (Morin, 2004, p.18).

Por isso, sugere Morin a “reforma do pensamento”, a necessidade de substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Ou seja:

Que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes. (Morin, 2004, p.20).

A partir do pensamento complexo de Morin, compreendeu-se que o sistema de Educação a Distância que seria implantado, deveria ser estruturado, tendo em vista possibilitar que as ações a serem desenvolvidas acontecessem de maneira articulada, contextualizada. Para que isso fosse possível, para evitar a visão fragmentada de todo o

processo, organizou-se o sistema de EaD de maneira que assegurasse que as ações acontecessem de forma coletiva, cooperativa e solidária.

E na dimensão pedagógica, o enfoque dado foi na interdisciplinaridade, aqui compreendida como a compreendem Briggs e Muchaud, (1975, apud Gonçalves, 1990, p. 140):

A interdisciplinaridade é, sobretudo um estado mental que requer de cada pessoa uma atitude de humildade, abertura, curiosidade, vontade de dialogar e finalmente uma aptidão para a assimilação e para a síntese. Exige desde o início a aceitação do trabalho de equipe entre os representantes das diversas ciências e a necessidade de se estabelecer conjuntamente uma linguagem comum.

Evidentemente, que isso representou um imenso desafio para todos nós, dotados de um pensamento e de uma prática que fragmenta e isola, contudo, foi possível, o diálogo com os pares, o planejamento conjunto, a transgressão das fronteiras das disciplinas.

Assim, entendo que à abordagem reducionista, individualista da docência no ensino presencial, se sobrepôs uma outra abordagem no modo como os professores entenderam seu trabalho na EaD, ou seja, como “professores coletivos” (Belloni, 2006) cujas ações são fundamentadas na colaboração, na autonomia, na interatividade, num clima de relações que se constitui na e pela afetividade.

Isto foi possível constatar na capacidade de realização coletiva e de cada um dos componentes da equipe de trabalho que se ampliava à medida que avançava o trabalho no tempo, tornando cada um e todos mais comprometidos e mais motivados pelo contínuo aprendizado em equipe, formando uma competência coletiva.

O trabalho coletivo e cooperativo aconteceu com a interdependência que crescia com o respeito mútuo, a aprendizagem em conjunto e a troca de experiência.

Exigiu, pois, para sua realização o respeito mútuo, atitude tolerante, aceitação das diferenças, relações não-hierárquicas e negociação constante. Exigiu espontaneidade, para enfrentar objetivos comuns com ações conjuntas e coordenadas, reciprocidade na interação.

Exigiu o encontro do pessoal com o profissional, para realizar em conjunto algo melhor, com mais qualidade, algo que não se consegue em separado e, portanto, foi menos estressante, mais eficaz e mais compensador. Foi, pois, desencadeador de Bem-Estar e satisfação profissional.

Como (Medeiros et al, 2003, p.129, citando Brotto, 2001) observam:

É a cooperação e não a competição que leva um grupo à maior coordenação dos esforços, diversidade na quantidade de contribuição dos participantes, produtividade por unidade de tempo, amizade, especialização de atividades, melhor qualidade dos

resultados e avaliação mais favorável do grupo e de seus resultados. Sempre que existe cooperação recuperamos o senso de participação e responsabilidade, tomamos consciência de ser parte-e-todo, colaboramos para a transformação de barreiras em pontes e de adversários e solidários.

E ainda, Medeiros, Franciosi e Colla (2003, p. 135-6):

Processos baseados na cooperação se caracterizam por objetivos comuns, ações compartilhadas, benefícios para todos, e pressupõem contato, respeito mútuo, confiança, liberdade, recreação, diálogo, paciência, entusiasmo e continuidade, afetos que se tocam se trocam. A base de sustentação desses processos é formada pela convivência-consciência-transcendência. A convivência refere-se à vivência compartilhada. Por sua vez, a consciência, ao clima de cumplicidade; incentivo a refletir sobre a vivência e sobre as possibilidades de modificar comportamentos e relacionamentos, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem. Finalmente a transcendência ajuda a sustentar a disposição para dialogar, decidir em consenso, experimentar mudanças, e interagir no jogo das transformações desejadas.

Para que o trabalho coletivo acontecesse, levamos em consideração as recomendações de Morin (2007) “requer o cuidado e o diálogo com o outro, bem como a solidariedade e a fraternidade (...). Pensar e a agir, segundo os princípios da complexidade exigem a virtude da solidariedade (Martinazzo, 2004, p.101).

Penso que a solidariedade e a fraternidade permearam a prática dos professores da EaD, possíveis de serem identificadas pelo comprometimento afetivo com os alunos, pela motivação expressa na disposição em realizar as atividades, pelo orgulho demonstrado no trabalho docente inédito de EaD, enfim, pelo envolvimento efetivo e ativo dos professores, facilitado pela organização do Sistema de EaD que foi estruturado de maneira a assegurar que as ações fossem interdependentes e oferecessem as condições de trabalho, ambientais, físicas e humanas para efetivá-las.

4.3.1. A estrutura do sistema de Educação a Distância da UDESC

Como observei anteriormente, vê-se que vários sistemas foram criados para a implantação de educação a distância, alguns planejados especificamente, para atender a EaD, outros para funcionarem integrados aos centros e/ou departamentos das universidades, sendo alguns deles virtuais. São bastantes diferentes uns dos outros em termos de objetivos, dimensionamento, princípios, apresentando, assim, maior ou menor complexidade. As estruturas se distinguem igualmente daquelas do ensino tradicional, o que repercute nos objetivos e na forma de gestão. E também que um sistema de ensino à distância deve ter claro

a concepção filosófica e teórica de educação à distância como eixo norteador das ações dos sujeitos envolvidos, o grupo de sujeitos que serão atendido, os recursos tecnológicos e o modelo que será implantado.

Neste sentido, o sistema estruturado, para dar sustentação às ações da EaD na UDESC, era bimodal, com 80% das atividades desenvolvidas à distância e 20% presencialmente, conforme exigência do Ministério da Educação e Cultura-MEC.

Inicialmente, foi constituído por uma Coordenadoria de Educação a Distância-CEAD, compreendendo um subsistema de Coordenação Geral, um Subsistema Tutorial e um Subsistema de Comunicação, cujo funcionamento facilitava a inter-relação entre os integrantes de cada subsistema, permitindo o desenvolvimento das atividades pedagógicas e técnico-administrativas de forma coletiva e cooperativa.

Essa estruturação se deu, tendo em vista atender as necessidades e as características da clientela do curso e, também, pela concepção de educação à distância escolhida pela UDESC, para fundamentar as suas ações educativas nesta modalidade.

A clientela do curso, constituída basicamente por professores com formação em nível de 2º grau, dispersos geograficamente em mais de 160 municípios, exigiu a estruturação de um sistema semipresencial, para garantir espaços de socialização e aprendizagem, a fim de que eles pudessem interagir entre si, com o professor-tutor e, também, com os professores das disciplinas do Curso. Para tanto, atenta à complexidade da educação à distância e preocupada com a interação, organizou o subsistema de comunicação com o objetivo primordial de alcançar os estudantes dispersos geograficamente, a fim de assegurar-lhes contatos regulares.

O contato regular, segundo Beloni (2006, p.59), “facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica, fundamental para a motivação do estudante e condição indispensável para a aprendizagem autônoma”.

A comunicação acontecia em encontros presenciais em que eram discutidos os conteúdos das disciplinas e através da plataforma UDESC VIRTUAL.

Como meio para a aprendizagem na modalidade à distância, recorreu ao material impresso, ou seja, à primeira geração tecnológica de recursos em EaD, complementado com a utilização da linguagem e meios audiovisuais (segunda geração) e também, com o uso das tecnologias de informação e comunicação, dentre elas a correspondência por correio, email, telefone, fax (terceira geração).

Essas três gerações encontram-se materializadas, em maior grau, nos recursos pedagógicos utilizados na formação dos professores no Curso de Pedagogia na modalidade à

distância. São eles, “os Cadernos Pedagógicos” da primeira geração, os “Vídeos Pedagógicos” da segunda geração, e a plataforma “UDESC Virtual” da terceira geração tecnológica.

A escolha dos meios se deu em razão da clientela, sobremaneira, do contexto geográfico em que os estudantes se encontravam à época de criação do Curso, ainda não alcançado pela Internet, também, pela especificidade de suas culturas, sobremaneira, quanto ao uso do computador.

Ao recorrer às três gerações de meios, a UDESC facilitou o acesso dos professores-alunos ao conhecimento, contemplando o seu propósito de oferecer um ensino com qualidade através da educação à distância.

Para dar conta das atividades com mais eficiência, a Coordenadoria foi transformada em Centro de Educação à Distância - CEAD, portanto, passando a ter uma estrutura diferente no organograma da UDESC.

4.3.2.1. O Centro de Educação a Distância - CEAD: estrutura, organização e gestão

Centro de Educação à Distância - CEAD integra a estrutura organizacional da UDESC como órgão setorial de execução das políticas, programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços, relacionados à educação a distância, cabendo-lhe funções deliberativas, normativas e executivas nos planos didáticos, científico, administrativo, financeiro e disciplinar.

Para o alcance de seus objetivos, o Centro contava com uma estrutura própria, na qual se destacavam o Conselho de Centro como órgão consultivo, normativo e deliberativo do Centro; Colegiado de Curso; Departamentos: Pedagógico; Administrativo; Pesquisa e Extensão; Planejamento e Relações Interinstitucionais; Multimídias; Diretoria de Centro; Secretaria Geral; Coordenadoria Executiva de Cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação.

Embora todos esses órgãos tivessem funções específicas, que não cabe aqui elencar, eles funcionavam integradamente. Interessa-me aqui destacar, por estarem mais diretamente relacionados ao objeto da minha tese, a Coordenadoria Executiva de Cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação, integrada pela *Coordenadoria Administrativa e Coordenadoria Pedagógica* e, em nível de Departamentos, o Departamento Pedagógico, com a *Coordenadoria Tutorial* e o de Multimídias, com a *Coordenadoria de Meios*.

A Coordenadoria Executiva, sob a responsabilidade de um Coordenador Geral, contava com o apoio da *Coordenadoria Administrativa* e da *Coordenadoria Pedagógica* e

tinha, dentre outras, como atribuição básica coordenar e supervisionar as atividades dos setores administrativo e didático-pedagógico, cuidar dos interesses dos cursos junto aos órgãos superiores, buscar recursos através de convênios junto a entidades públicas ou privadas, para a contínua melhoria das atividades relacionadas à educação a distância, operacionalizar as atividades didático-pedagógicas dos cursos oferecidos.

A *Coordenadoria Administrativa*, sob a responsabilidade de um Coordenador é a que buscava garantir a materialização dos propósitos do CEAD, mediante a gestão administrativo-financeira na qual se concretizam diversas ações, tais como: admissão de pessoal técnico e docente; manutenção do prédio e suas instalações; aquisição e manutenção de equipamentos, organização do fluxo de distribuição dos materiais instrucionais aos Núcleos, efetuação de pagamentos a terceiros; pagamento de diárias, transporte para os professores das disciplinas se deslocarem aos Núcleos para realização dos encontros presenciais, transporte para os Supervisores Regionais acompanharem o trabalho dos professores-tutor nos respectivos núcleos; organização do espaço para realização dos encontros semestrais de avaliação e de estudos com os professores-tutor e com os componentes do CEAD; responsabilizar-se pela preparação de convênios e/ou contratos com instituições para a oferta dos cursos oferecidos pelo CEAD/UEDESC na modalidade à distância, são algumas das atividades da Coordenação Administrativa.

A *Coordenadoria Pedagógica*, sob a responsabilidade de um Coordenador, era a executora das principais atividades de ensino do sistema e a responsável em dar apoio para planejamento, execução e controle da gestão pedagógica. Tinha como atribuições básicas: assessorar o planejamento, organização, implementação, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas; assessorar os professores e técnicos na produção do material didático dos cursos, propiciar consultoria de especialistas em EaD e nos assuntos específicos para avaliação do conteúdo desses materiais, quando fosse necessário; coordenar as ações com vistas a interação entre os subsistemas do CEAD, com as Coordenações, com os professores-tutores e com os estudantes dos Cursos; planejar as ações de capacitação de todos os professores e técnicos do CEAD; coordenar as ações de capacitação e de avaliação do curso; coordenar o sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A *Coordenadoria de Meios*, subordinada ao Departamento de Multimídias, responsável por garantir a aquisição e a produção de recursos instrucionais para um determinado Curso, era responsável pela produção do material impresso, representado pelo Caderno Pedagógico, que constituía a principal ferramenta de acesso ao conteúdo da disciplina pelo estudante. Era ao caderno pedagógico que o estudante recorria frequentemente

pela facilidade que este oferecia como meio de comunicação, sobremaneira, para aqueles que não tinham condições de acessar à Internet.

Era, também, a responsável pela criação e atualização de ambientes de aprendizagem on-line e ferramentas multimídias e da plataforma UDESC Virtual, bem como pela criação e elaboração de vídeos pedagógicos referentes aos conteúdos das disciplinas básicas do currículo e pela organização das teleconferências. Todas essas ações eram desenvolvidas, em sintonia com o professor conteudista e o ministrante da disciplina.

Os técnicos que integravam essa Coordenadoria eram os responsáveis pelos procedimentos tecnológicos relacionados à Secretaria Acadêmica como notas, relatórios dos professores-tutores, transferências, controle acadêmico, elaboração e emissão de histórico escolar, diplomas, certificados, declaração, atestado e outros, uma vez que todas essas ações estão informatizadas. Esta Coordenadoria era, também, a responsável pela capacitação dos professores das disciplinas, dos professores-tutores e dos demais servidores do CEAD no uso das ferramentas tecnológicas, bem como da capacitação dos servidores envolvidos na produção de material áudio-visual.

A Coordenadoria tutorial era exercida por um professor que tinha a responsabilidade de orientar todos os tutores envolvidos num determinado curso e dinamizar as ações de tutoria.

A tutoria pode ser definida como um conjunto de ações educativas de apoio e de orientação aos estudantes. Este apoio se dava, basicamente, através do professor-tutor em encontros presenciais e/ou à distância com o estudante ou estudantes, visando a ajudá-los em atividades de caráter acadêmico, ou seja, a apropriarem-se da metodologia e do conhecimento sistematicamente organizado e a desenvolverem a interação e a autonomia na aprendizagem e, às vezes, também, à solução de problemas pessoais.

A tutoria se dava em espaço físico especificamente destinado para este fim, com uma estrutura que contava com equipamentos de informática, televisão, vídeo, mini biblioteca, antena parabólica e outros, sob a responsabilidade desse professor-tutor.

Este espaço estava reservado na própria sede do CEAD, ou em outras localidades, ou seja, nos chamados Núcleos de Educação à Distância – NED.

Nessa estrutura organizacional, os professores, conforme veremos, tinham uma responsabilidade bastante ampliada, mas que não se constituía sobrecarga de trabalho, tendo em vista a forma coletiva, cooperativa e solidária de trabalho.

4.4. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A NECESSIDADE DO TRABALHO COLETIVO, COOPERATIVO E SOLIDÁRIO

Nos textos anteriores, procurei mostrar, num limite razoável para o propósito deste trabalho, estudos que sustentam teoricamente a temática da educação à distância e a do Mal-Estar e Bem-Estar docente. São eixos que me permitem um olhar sobre a docência no Curso de Pedagogia à Distância da UDESC, relacionando Educação a Distância e Mal-Estar/ Bem - Estar docente e, conseqüentemente, chegar às conclusões que validam esta pesquisa.

Afinal, o que é a docência?

Se ficarmos na origem do seu significado - *docere*, do latim, conduzir, levar - poderíamos dizer que é a arte de conduzir. Isto implica no entendimento de que esta ação sugere alguém que é o condutor e alguém que é o conduzido.

Ela nos ajuda, na medida em que coloquemos aí a figura do professor como condutor, e a figura do aluno como o conduzido. O professor seria o condutor, ou melhor dizendo, o trabalho dele, na medida em que cria e/ou organiza e promove a apropriação de conhecimentos em espaços escolares e não escolares e, o conduzido, todo aquele que com ele interage.

Assim, poderíamos entender a docência como a ação educativa do professor que se manifesta na sua interação com o outro, promovendo ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, na perspectiva de uma sociedade mais democrática, humana e justa.

Vemos, pois, nesta simples consideração a respeito da docência que o professor ocupa significativo papel na transformação da sociedade. Por isso, ele é o foco do meu interesse, como já referi na introdução deste trabalho.

Na Educação a Distância, ele é de fundamental importância para o sucesso de qualquer atividade que se queira desenvolver nesta modalidade de ensino, embora não seja essa a visão de todos aqueles que estão envolvidos com a educação nos diferentes níveis.

As novas tecnologias da informação e comunicação têm levado algumas pessoas a considerarem o professor como dispensável, dado os estimulantes e ricos recursos educativos de que hoje se pode dispor, que tornam cada vez mais fácil o acesso à informação.

Consideram até mais eficaz o uso desses meios, para adquirir conhecimentos e para treinar competências, do que recorrer aos morosos e falíveis processos de aprendizagem na sala de aula tradicional com a ajuda de um professor.

Esses argumentos poderiam até serem verdadeiros, caso se admitisse que o ensino tem como finalidade única “transmitir informação e as habilidades necessárias para a adquirir”, como coloca Nicholsson (apud Cortesão, 2006).

Como, além de obter a informação, o sujeito tem que compreender o significado dessa informação adquirida e isso as NTICs não conseguem fazer, o professor continua, portanto, imprescindível para a formação dos sujeitos, crianças, jovens e adultos.

Poder-se-ia até pensar que para o adulto, este sujeito autônomo e capaz de se autodeterminar, o professor seria dispensável, contudo, Ross Paul (1999, p.50) diz:

Que a noção do aluno adulto auto-realizado perpetuada em boa parte da literatura sobre educação continuada e de adultos é mais um mito do que realidade, e as instituições de educação a distância têm a considerável responsabilidade de ajudar seus alunos envolvidos neste tipo de educação.

Lembremos também que a educação é sempre um encontro entre pessoas, não importa se esse encontro se dá presencial ou virtualmente. Educamo-nos sempre em “comunhão”, dizia o grande mestre Paulo Freire. Toda forma de educação nesse sentido, de humanização do homem, do educar para a solidariedade humana, quer seja presencial, quer seja a distância, supõe relação, presença, conectividade. “Um encontro dá-se sempre num campus. O da Internet é virtual, com especificidade própria, mas um campus que não exclui a relação, a presença, a conectividade,” lembram Gadotti e Romão (2004, p.6).

Com uma educação que se torna produção, presença, interatividade, comunicação, mediação, acompanhamento, o professor é indispensável, mas evidentemente, com uma nova postura, pois, se trata de uma outra forma de ensinar, num outro contexto de trabalho muito diferente do contexto de trabalho do ensino presencial. Para começar, o professor precisa despir-se do individualismo que permeia seu trabalho, principalmente, o professor universitário, cuja cultura institucional é reforçadora dessa prática individualista.

Inovações tecnológicas, novas demandas sociais, um outro tipo de estudante, mais autônomo exigem um outro tipo de professor, que sozinho não tem como dar conta de tantas obrigações, para atender ao aluno que está distante fisicamente, mas que necessita de orientação, mesmo sendo um adulto.

Se no ensino presencial já não é mais adequada uma prática pedagógica em que o professor é apenas transmissor do conhecimento, se essa missão tradicional ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao papel de facilitador da aprendizagem, na EaD esse papel é ainda mais acentuado e mais complexo, uma vez que, outras variáveis interferem no processo

educativo, provocando, portanto, atitudes e posturas pedagógicas diferentes. Em outras palavras, exigem que o professor trabalhe solidariamente, ou seja, de forma cooperativa, coletiva e solidária.

A prática docente coletiva, interativa é sem dúvidas uma das fortes características da docência na EaD. Pelas suas especificidades, ela tem se mostrado bastante diferenciada comparada com a prática pedagógica do ensino presencial. A dicotomia é claramente percebida, tanto pelos que a analisam, quanto por aqueles que a vivenciam no seu fazer pedagógico.

E há razões para isso. Uma leitura não muito aprofundada, respeitada as semelhanças das práticas pedagógicas, ressalta que o professor de EaD vivencia um outro contexto educacional, que lhe faz professor enquanto pessoa e enquanto trabalhador, tendo uma outra postura, diria uma postura inovadora que se alicerça na cooperação e na solidariedade, diferentemente, daquela vivenciada pelo professor do ensino presencial, individualista e solitária.

A mudança da prática docente presencial para a prática docente a distância não é uma tarefa fácil, ainda mais quando a experiência como estudante e como profissional tem se efetivado totalmente voltada para o ensino presencial, como é o caso dos nossos professores. Contudo, não é uma tarefa impossível como eles demonstraram. Esses professores tiveram desempenho exemplar como professores coletivos, exerceram papel muito diferenciado do papel que até então haviam desenvolvido como docentes no ensino convencional.

Como veremos, esses professores superaram o individualismo da prática presencial e articulados em torno de uma proposta comum a todos, trabalharam de forma cooperativa e solidária.

Contribuiu para isso a forma como o sistema de EaD foi estruturado, tendo no professor a figura central como desencadeador de todo o processo.

Como observa Belloni (2006, p.79) “as funções que os professores desempenhavam de maneira solitária passaram a fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço”, com outros profissionais de outras áreas. Uma situação que, segundo a autora, torna difícil a identificação de quem é o professor na EaD.

Na realidade, vejo essa dificuldade pelo fato de insistirmos em querer olhar o professor na modalidade a distância com o mesmo olhar que dirigimos para o professor na modalidade presencial, esquecendo-nos que são modalidades diferentes nos objetivos, estratégias, estruturas, portanto, diferentes, também, são os professores.

A divisão do trabalho na EaD, como observa Aretio (2006), é uma necessidade pela própria complexidade dessa modalidade de educação e, evidentemente, também a docência é complexa. Por isso, a necessidade de uma equipe que envolva diferentes profissionais trabalhando integradamente.

Nesse sentido, Beloni (2006, p. 81) nos diz que “a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”.

Portanto, na EaD a comunicação que o professor faz com o aluno distante é mediada não apenas pelas tecnologias, mas por uma equipe docente.

No sistema de EaD da UDESC, a equipe docente era formada por professores com diferentes funções: professor de disciplina, professor de conteúdo, professor avaliador, professor supervisor, professor de tecnologias e professor tutor, assim constituída, para atender as múltiplas atividades do Curso.

Esses professores trabalhavam de forma integrada e estavam organizados em grupos suficientes para dar conta das atividades pedagógicas correspondentes ao atendimento presencial e virtual.

É o que se ve, a seguir.

4.4.1. O exercício da docência no Curso de Pedagogia a distância: as atribuições dos professores da EaD

Em tese, os professores envolvidos na implantação e implementação do Curso tiveram múltiplas funções. Além, daqueles comuns ao magistério, gostaria de destacar, até para melhor compreenderem o meu trabalho, aquelas relacionadas a determinadas funções específicas como as do *professor de disciplina*, responsável pela oferta e gerenciamento da disciplina; *professor conteudista*, responsável pela produção e organização de conteúdos relativos às disciplinas da grade curricular; *professor de tecnologias*, responsável pela produção, aquisição e organização de meios áudio-visuais; *professor de avaliação*, responsável pela organização, transporte, aplicação, de provas, sua correção e o encaminhamento dos resultados à Secretaria Acadêmica, bem como da avaliação do processo EaD do Curso; *professor supervisor*, responsável pelo acompanhamento das atividades acadêmicas em determinada região; *professor-tutor*, responsável pelas atividades didático pedagógicas e administrativas em um determinado Núcleo de Educação a Distância.

Para o alcance do propósito do Curso e sua filosofia, os professores organizaram-se em grupos de acordo com as suas atribuições específicas, por exemplo, grupo dos professores de disciplinas, grupo dos professores conteudistas, etc, porém, sempre agindo integradamente com outros grupos, ou melhor dizendo, com outros subsistemas, afinados nos princípios da interdependência e do trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

Para que se tenha uma visão dessas especificidades e da dimensão do trabalho desses docentes, passo a referi-las, a seguir.

4.4.1.1 O Professor de Disciplina

Os professores que integravam o grupo responsável pela oferta de uma determinada disciplina eram os responsáveis por ministrá-la, mas antes disso, eram também os responsáveis pelas atividades referentes a ela, desde o planejamento da mesma - definição dos objetivos, conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, a definição das estratégias de ensino, a escolha dos materiais instrucionais, a produção desses materiais (Cadernos Pedagógicos, Guias de Estudo, Vídeos, Udesc Virtual) e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem - além de orientarem os professores-tutores, quanto aos conteúdos da disciplina e a forma de trabalhá-la com os estudantes.

Essas orientações consistiam no esclarecimento de dúvidas decorrentes do estudo que o professor-tutor fazia com base no Caderno Pedagógico, recebido antes dos estudantes, justamente, para que o tutor tivesse tempo para se apropriar do conteúdo do mesmo e, assim, poder melhor sanar as dificuldades dos alunos. Este grupo, também, era o responsável por orientar a equipe de professores de correção da avaliação, esta estruturada com questões objetivas e proposta de dissertação.

Também tinham como função comparecerem nos encontros presenciais organizados pela Coordenação do Curso com o objetivo de atender presencialmente os alunos em diferentes regiões (pólos), a fim de dirimir suas dúvidas, quanto ao conteúdo da disciplina que estava sendo ministrada.

O professor de disciplina era também responsável pela tutoria virtual que implicava atendimento aos estudantes durante o tempo em que a disciplina estava em estudo.

Durante a realização destes estudos, em horários programados e previamente fixados em calendários semanais, o professor ficava de plantão no CEAD, para responder consultas dos estudantes, tirar dúvidas, ou mesmo orientá-los, o que podia acontecer via telefone, fax, email, Internet e “chats”, organizados para cada disciplina.

O professor da disciplina estava, assim, presente no processo de aprendizagem do estudante ao estar disponível para consultas, ao acompanhar as suas avaliações e através do contato com o professor-tutor. Dessa maneira, tinha subsídios, para ajudar a redirecionar o processo, caso fosse necessário, de forma a garantir a qualidade e o sucesso do estudo autônomo que o estudante estava empreendendo.

Em síntese, competia a ele familiarizar-se com a modalidade da educação a distância e desenvolver atividades relacionadas ao Curso, como:

- a) conhecer e participar das discussões relativas à produção e uso de material didático;
- b) produzir, revisar ou atualizar material didático;
- c) auxiliar o tutor a sanar as dificuldades do aluno;
- d) indicar ao tutor e ao aluno materiais didáticos complementares;
- e) orientar o tutor a respeito das atividades de recuperação de estudos dos alunos;
- f) participar do processo de avaliação de aprendizagem do aluno e do Curso como um todo;
- g) orientar os tutores no uso de materiais didáticos;
- h) responsabilizar-se, junto com os tutores, pelos encontros presenciais;
- i) dar plantão para atendimento de tutores e alunos, quanto aos conteúdos e atividades;
- j) elaborar as provas e as atividades de avaliação;
- l) elaborar o plano de recuperação de estudos do aluno.
- m) realizar outras atividades próprias à Educação a Distância.

Com tantas atividades a cumprir, como se sentia este professor?

4.4.1.2. O Professor Conteudista

O professor conteudista, revestido de todas as suas outras funções, teve com relação ao conjunto, a responsabilidade de produzir o material impresso. Na maioria das vezes, ele foi, também, o professor da disciplina. Creio que este foi o professor, dentre os demais, aquele que mais sentiu a diferença entre a docência presencial e a docência em EaD e, talvez, também, o que mais sentiu satisfação com o seu trabalho. Aliás, um trabalho que envolvia muita responsabilidade e autoconfiança.

A tarefa de produzir conteúdos para uma disciplina, não é fácil. Quero apenas ater-me à produção do Caderno Pedagógico, deixando de referir a elaboração de outros materiais impressos como os Guias de Estudo, já que o Caderno Pedagógico foi o material condutor do Curso.

O Caderno Pedagógico foi um recurso comparável ao livro didático que teve, primordialmente, uma função formadora, para o qual contava o alcance do seu propósito, diferente do livro de mercado para o qual conta a "vendagem".

Para o Curso, o Caderno Pedagógico foi preponderante em relação a outros meios, por ser um material impresso e, conseqüentemente, também, facilitador da leitura, portanto, de maior alcance prático para alunos em exercício no magistério das séries iniciais pelo seu caráter de escrita. O material escrito é, sem dúvidas, o de maior alcance prático.

O domínio do processo da leitura e da escrita era imprescindível para que o aluno apreendesse melhor os conteúdos curriculares. Era importante que o aluno percebesse que a leitura se constituía num meio diferente dos demais, pois, permitia mais tempo para a reflexão e apreensão de conteúdos através de releituras. O aluno podia recorrer ao Caderno no tempo que lhe interessasse e nas mais variadas vezes.

Na verdade, o material impresso tem sido apontado como um dos recursos mais próprio para a EaD, por se constituir em meio de comunicação que recorre ao código lingüístico de pleno domínio do falante, além de possuir características físicas que o tornam acessível em diferentes espaços e tempos.

Os professores estiveram, portanto, diante de uma responsabilidade ímpar, desafiadora, a de elaborar um material impresso que respondesse adequadamente aos fins do Curso, não só do ponto de vista da informação, dos conteúdos veiculados, mas também quanto a sua configuração, a sua apresentação.

O material impresso tinha que ser um veículo de aproximação, de diálogo do aluno com o escritor, melhor, com o professor. Tinha que ser eficaz, próximo da realidade, da prática do docente, algo vivo que permitisse ao professor-aluno extrair conhecimentos que lhe permitissem melhorar a prática pedagógica e interferir positivamente no seu meio.

Como se vê o professor conteudista teve pela frente uma árdua tarefa para, em interação com os demais grupos, produzir um material de qualidade que respondesse aos objetivos da disciplina, aos objetivos do Curso e às nuances próprias à elaboração de materiais impressos para a Educação a Distância.

É importante que eu reforce o trabalho do professor conteudista na elaboração do Caderno Pedagógico, a fim de que o leitor possa entender melhor, porque um professor com tantas atribuições e responsabilidade e, sobremaneira, expondo o seu nome e a sua obra a juízo da coletividade, se sentisse satisfeito, compensado como pessoa e como profissional.

A produção do Caderno Pedagógico exigiu, antes de tudo, a capacitação do professor para este trabalho não só em termos técnicos, mas em termos pedagógicos. Assim, o professor

recebeu continuamente, assessoria, inclusive externa, sobremaneira, de professores da UNED, com especial referência ao professor Jesus Cordero.

O professor conteudista tinha que estar atento aos objetivos do Curso e as nuances relacionadas ao material impresso, que no Curso da UDESC, foi o material didático básico, pois muitos municípios ainda não contavam com o acesso à Internet à época que oferecemos o Curso.

O professor conteudista era responsável pela elaboração de um material pedagógico que atendesse, as necessidades do estudante ou melhor, que orientasse o estudante na ausência do professor, por isso, devia ser organizado numa linguagem acessível, acessível no sentido de não buscar terminologias difíceis, e quando necessárias, o professor deveria procurar sinônimos ou traduzi-las com exemplos e/ou analogias.

A linguagem devia motivar o aluno, por isso, a necessidade de explicações claras a respeito do conteúdo de tal modo que o estudante pudesse fazer os exercícios sem recorrerem ao auxílio de terceiros.

O Caderno Pedagógico devia deixar claro qual o desempenho que o aluno deveria atingir, a fim de que ele pudesse auto-avaliar-se e, sobremaneira, saber aplicar esses conteúdo na sua sala de aula e na vida. Portanto, deveria produzir um material bastante, ou melhor, muito diferente das apostilas e textos usados no ensino presencial.

O professor conteudista teve que seguir outras orientações como de na organização dos conteúdos considerar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como a possibilidade do aluno vencer cada uma das unidades propostas sem atropelos, mas indicando o máximo de horas necessárias a vencê-los; de nos capítulos obedecer a uma estrutura ordenada com seções e subseções não muito extensas, a fim de que aluno captasse em cada uma delas os tópicos mais significativos e, quando importantes, usar também de ilustrações, não para enfeitar o texto, mas para facilitar a sua compreensão; de o Caderno estar voltado à consciência de que o aluno estaria em casa, trabalhando sozinho, e quanto mais claro e objetivo fosse o conteúdo, menos o aluno recorreria ao auxílio do tutor; de que este trabalho implicava um alto espírito de humildade que determinava a colaboração de outros grupos de professores.

E, para isso, não faltou cooperação, a começar entre os próprios professores conteudistas que compunham o grupo, daí a produção de Cadernos, contando com diversos autores, alcançado outros grupos que contribuíram no planejamento da formatação, os revisores de linguagem e conteúdo e os responsáveis pela prévia avaliação do próprio Caderno.

Como disse, inicialmente, não foram poucas as preocupações deste professor conteudista para com o processo educativo solidário vigente no Curso de Pedagogia em EaD.

E a pergunta!

Será que este professor, assoberbado pelas tantas atribuições específicas, e mais aquelas que demandaram interação e trabalho coletivo, significativamente, bem superiores, em termos quantitativo e de responsabilidade àquelas do ensino presencial, sentiu-se satisfeito em ser docente na EaD?

4.4.1.3. O Professor de Tecnologias

Não menos fácil era o trabalho do professor de tecnologias. Embora integrado aos demais grupos, foi aquele quem mais interagiu com o professor de conteúdos. Na verdade, havia uma afinidade, afinidade necessária, para que ele pudesse cumprir com os objetivos de uma determinada disciplina.

Nesse sentido, uma das suas primeiras tarefas era a de produzir vídeos que dessem conta dos conteúdos, sem repetir o Caderno Pedagógico. Quando falo em professor, falo da equipe de professores de tecnologias. Eles não só eram responsáveis pela produção, mas também por todo um processo de produção.

Para isto, havia um trabalho meticuloso que envolvia preparação de roteiro, redação das falas, busca de imagens, filmagens, repórteres, figurantes e até preparo de “professores-atores”, antes da edição, propriamente dita.

Produzido o vídeo, eles tinham a responsabilidade de fazer chegar ao destino, ou seja, aos tutores e alunos, devendo para isso mobilizar os encarregados da entrega de materiais didáticos aos núcleos de EaD, espalhados em 163 municípios da Santa Catarina.

Em cada um desses Núcleos, existia uma pequena videoteca, para favorecer o acesso do aluno a este tipo de material pedagógico. Os vídeos tinham como objetivo o enriquecimento dos temas e atividades propostas aos alunos, derivadas dos encaminhamentos pedagógicos indicados pelos Cadernos pedagógicos, guias de estudo e orientações complementares, repassadas pelo professor da disciplina.

Tanto os vídeos produzidos no CEAD, quanto os adquiridas abordavam temas específicos como forma de ampliar os conhecimentos dos alunos e permitir debates nos encontros presenciais que eram realizados com o tutor nos municípios, bem como nos seminários de fechamento da disciplina. Para isso, os alunos tinham em cada núcleo os

equipamentos de televisão e de vídeo que lhes possibilitavam o uso desse material, ou então, o empréstimo, para uso domiciliar.

O professor de tecnologias tinha ainda sob seus cuidados a organização das teleconferências, mantendo os contactos com a televisão e Embratel para veiculação de temas específicos de determinadas disciplinas, palestras, seminários, devendo também, para isso, propiciar os recursos técnicos a fim de que os alunos interagissem com o professor palestrante, ou equipe de conteudistas. Nesta área, ele foi também responsável pela produção de programas para a TVE (Cultura), administrada pela UDESC e UFSC, veiculando conteúdos harmonizados com os temas propostos através de outros meios, principalmente, do Caderno Pedagógico e Vídeos, visando a ampliar os conhecimentos do aluno e sua cultura.

O uso da TV adquiriu importância ímpar para veiculação de teleconferências, oportunizando palestras, debates, envolvendo o professor da disciplina, convidados, e, principalmente, os alunos do curso. Esses programas eram previamente agendados, e os alunos recebiam antecipadamente um "informativo" a respeito dos temas a serem tratados. Vale lembrar que os núcleos municipais dispunham de antena parabólica e equipamentos necessários ao estabelecimento da comunicação.

O trabalho destes professores não estava voltado só para a televisão, havia também a necessidade, embora esporádica, de oportunizarem a veiculação de entrevistas e informações relativas ao curso através da rádio UDESC. A rádio não foi um suporte para veiculação de conteúdos, o seu uso visava a estreitar laços entre os alunos, a Universidade e o Curso.

Ainda, tinham a responsabilidade do controle sobre outros veículos de comunicação, particularmente, o telefone e o fax, aos quais os alunos recorriam com bastante frequência, para sanar dúvidas. Cabia a eles não só o zelo pelos equipamentos, mas, sobremaneira, encaminhar as falas e manifestações dos alunos aos responsáveis pelas respostas.

Em cada núcleo municipal e no núcleo central, foram disponibilizados para acesso ao aluno, telefone e fax aos quais poderiam recorrer, para se comunicar, falando diretamente pelo telefone com o tutor e/ou professor da disciplina, a fim de sanar suas preocupações e dúvidas, ou via fax, conseguindo por esses mesmos meios respostas, praticamente, em tempo real.

Uma outra função, também, revestida de muita responsabilidade era aquela voltada ao uso das tecnologias, mais particularmente, à Internet com as suas múltiplas opções de uso.

Se o Caderno Pedagógico era um instrumento valioso para aprendizagem, não menos significativo era o uso da plataforma UDESC VIRTUAL, na qual estavam disponibilizadas as mais variadas ferramentas.

A responsabilidade do professor de tecnologias não estava tanto no uso, mas na criação das ferramentas a serem usadas via Internet. Foi a equipe de professores de tecnologias que criou os ambientes de interação entre as diversas equipes voltadas ao acompanhamento do aluno, à produção dos recursos pedagógicos, às orientações das diferentes coordenações e às ações de toda a equipe, mas, de modo prioritário, a criação de ambientes de aprendizagem, dentre os quais cabe ressaltar: o *correio eletrônico* (e-mail), o site <http://virtual.udesc.br>, próprio para o aluno do curso; *link's* que encaminhavam para diferentes fontes de informação, para auxiliar os alunos nas suas atividades acadêmicas, fornecendo-lhes outros acessos ao saber, a fim de complementarem os conteúdos dos Cadernos Pedagógicos; *fórum* que permitia ambientes de discussão e debates sobre temas os mais diversos, mas, sobremaneira, aqueles ligados ao propósito do curso; *chat* ou bate papo, uma ferramenta para “conversação escrita” em tempo real que permitia que diversos participantes entrassem em contacto, para discutir questões pertinentes ao curso; *cantina (virtual)* que servia para bate papo descontraído entre os alunos, visando a fomentar a recreação e a livre interatividade; *galeria de fotos* em que eram colocadas, sobretudo, fotos de alunos e de professores, a fim de que eles tivessem uma idéia mais aproximada das pessoas com quem estavam envolvidos na aprendizagem; *mural* que tinha por finalidade informar através de notas e recados alguns acontecimentos, tais como eventos, notícias ou avisos importantes. Era usado, principalmente, pela Secretaria Acadêmica, para dar conhecimentos das avaliações; *banco de dados* em que eram armazenadas as questões formuladas pelos alunos e as respectivas respostas aos problemas levantados; *hemeroteca*.

A hemeroteca era uma ferramenta que possibilita uma “armazenagem quantitativa” de informações e conhecimentos, e mais do que isso, possibilitava a interação dos alunos, dos professores, dos técnicos com todo o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento e da informação.

Para se ter uma idéia ela permitia o intercâmbio universitário como a troca de material literário, artigos etc, até em nível internacional, bem como o acesso a livros, enciclopédias virtuais, dicionários e tradutores; a serviço de pesquisa e documentação; a orientações quanto à elaboração de trabalhos acadêmicos; o acesso a monografias, dissertações de mestrado, tese de doutorado relacionadas ao curso de Pedagogia a Distância; à linkteca com um banco de links relacionados à educação em geral e à educação a distância; a reportagens, notícias, artigos, entrevistas e recursos afins como jornais, revistas e periódicos, boletins informativos, comentários de notícias, publicação de artigos; a trabalhos de alunos do Curso; à base de dados educacionais com dados relevantes do MEC, IBGE, UDESC e outros;

à mapoteca com mapas que o aluno podia usar para localização de lugares, ou para ilustrar trabalhos de pesquisa; a vídeos relacionados à prática pedagógica, filmes, enfim, o acesso, quase que ilimitado a fontes de saber e cultura.

Como se vê, não faltava trabalho para esses professores. Será que eles se sentiam satisfeitos com o que faziam?

4.4.1.4. O Professor de Avaliação

O professor de avaliação, ou melhor, os professores de avaliação formavam a equipe responsável pela correção das avaliações da aprendizagem, tinham como funções, além da correção, subsidiar os professores das disciplinas, avaliando o grau de dificuldades dos estudantes, quanto ao conteúdo e à produção escrita, bem como emitir juízos avaliativos quanto às questões das provas escritas e sua pertinência com o conteúdo ministrado. Isto implicava, também, a avaliação dos meios, pois, há uma relação direta entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação dos meios instrucionais, já que, basicamente, é através da primeira que se consegue estabelecer juízos avaliativos sobre os materiais instrucionais.

Como já referi, o material impresso representado, sobremaneira, pelos Cadernos Pedagógicos, foi a fonte principal de informação e veiculação dos conteúdos. E, foi sobre este que recaiu em maior grau a avaliação, ainda mais quando a equipe sabia que o material didático pedagógico na educação a distância tinha papel fundamental e quase decisivo para o sucesso do Curso. E, no caso, o sucesso de uma experiência pedagógica. Por isso, a necessária e responsável avaliação do referido material, já que o curso estava sendo desenvolvido basicamente, através do mesmo.

O grupo de coordenação, em que participavam todos os professores, de modo particular, os de avaliação, entendia que na fase inicial de implantação do curso podiam ocorrer alguns problemas na estruturação dos Cadernos, quanto à adequação dos conteúdos à vivência dos alunos e aos conhecimentos prévios de cada um deles, daí, a pertinência da avaliação.

Para tanto, a equipe testava previamente os materiais antes de serem aplicados, bem como após seu uso pelo aluno, a fim de subsidiar quem os produziu para as adequações, ou reelaboração dos materiais, tendo em vista não só o alcance dos propósitos dos materiais em si, mas, sobremaneira, a sua qualidade.

A equipe, também, era responsável pela análise de materiais a serem adquiridos, sugerindo, quando era o caso, as devidas adaptações ao contexto do Curso.

A avaliação foi, sem dúvida, o procedimento mais importante adotado na implantação do Curso. Primeiramente, por ser tratar de um projeto piloto, devendo por isso, estar sob permanente controle, para que em tempo hábil pudessem ser tomadas as providências para possíveis correções de rumo, redefinindo decisões tomadas no início da implantação do mesmo. Por isso, embora a avaliação tenha se centrado na aprendizagem, a equipe procurou avaliar diferentes tópicos do projeto, no sentido de permitir as adequações necessárias ao desenvolvimento do Curso e à concretização dos seus objetivos.

Assim, foi objeto, também, de avaliação:

- Curso em si, quanto à sua duração, no sentido de se conhecer se existia uma adequada relação entre a extensão do curso em suas etapas e a duração temporal estabelecida para cumprimento das atividades;
- A expectativa do aluno, no sentido de se saber se o curso respondia ao que o estudante esperava, quando tomou a decisão de matricular-se;
- O currículo, para se verificar a aplicabilidade dos conhecimentos, procurando conhecer a partir dos dados coletados, se os conteúdos oferecidos eram significativos para a atividade prática dos alunos.

A avaliação desses tópicos e a avaliação da aprendizagem e dos meios utilizados permitiam um constante *feedback* que facilitava as decisões para solução de problemas evidenciados no desenvolvimento do Curso e, mais, forneciam dados para o estabelecimento de juízos avaliativos a respeito dele num dado momento e conseqüentemente para a avaliação final.

Além do que já referi, a equipe de professores de avaliação fornecia indicadores quantitativos tais como: entrada, permanência e desempenho dos alunos nas diversas disciplinas e indicadores qualitativos através de mecanismos de acompanhamento dos alunos em serviço em suas escolas, o que de imediato resultava em melhoria de suas atividades e conseqüente melhoria da sua prática pedagógica, bem como acompanhava o trabalho dos docentes nesta nova maneira de ensinar, emitindo opiniões, sugerindo alternativas, de modo a tornar o trabalho mais eficiente.

Enfim, as contribuições dos professores de avaliação foram extremamente importantes para o sucesso do Curso. Foi um trabalho árduo. Será que eles se sentiram satisfeitos com o que fizeram?

4.4.1.5. O Professor Supervisor

O grupo de professores supervisores foi constituído com o objetivo de acompanhar e avaliar o Curso e o sistema de avaliação implantado. Responsáveis por supervisionar uma determinada região do Estado, desenvolviam funções administrativas e pedagógicas, tais como: acompanhamento, orientação e atendimento ao professor-tutor; acompanhamento do desempenho dos estudantes; participação nas decisões pedagógicas e administrativas; participação no planejamento integrado do CEAD; capacitação dos professor-tutores, dentre outras.

O professor supervisor era, na verdade, o responsável pela mediação entre os subsistemas e os núcleos de EaD. O atendimento, além de presencial, dava-se também a distância através de Chat, ativado todas as segundas-feiras, no horário específico das 19 horas às 21 horas.

Era, também, obrigação do professor supervisor zelar pela qualidade do ensino do Curso que a Universidade estava oferecendo, por isso, tinha que acompanhar de perto as responsabilidades assumidas pelas prefeituras quanto à infraestrutura dos núcleos para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas. O controle/fiscalização se dava através de visitas que tinham como função precípua acompanhar as ações do curso nas quatro regiões em que foi dividido o Estado para fins administrativos (Sul, Norte, Oeste, Serrana).

Além dessas visitas, ele era o responsável pela organização e a realização dos encontros mensais com todos os professores-tutores das referidas regiões, para aferir o processo pedagógico e administrativo, bem como pela realização dos encontros presenciais mensais com os alunos do Curso da região, para sanar dúvidas junto ao professor da disciplina que estava sendo ministrada.

Será que este trabalho e os dias e noites passados longe de casa, da família traziam satisfação ao professor supervisor?

4.4.1.6. O Professor Tutor

O professor-tutor, educador no pleno sentido da palavra, “*ser tutor significa assumir uma função de orientação*” (Rodrigues Espinar, 1989, cit. por Cechinel, 2000), tinha como função primordial a de ser facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e, também, avaliador. No desempenho de suas funções, tinha como fundamento de sua ação a concepção histórico-cultural de aprendizagem, proposta do Curso, que enfatizava o processo “aprender a aprender”, o ritmo de aprendizagem, os fundamentos e métodos de conhecimento, buscando sua efetiva apropriação pelos alunos.

Isto implicava um conjunto de ações educativas de apoio e de orientação aos alunos, não apenas de caráter acadêmico, mas também de caráter pessoal, desenvolvidas individualmente ou em grupo com o objetivo de ajudar os alunos a apropriarem-se do conhecimento sistematicamente organizado e a desenvolverem a interação e a autonomia na aprendizagem, bem como a vencerem seus problemas pessoais.

Para cumprir com este papel, o tutor devia possuir certas competências e capacidades, tais como: capacidade de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento; capacidade para estimular o pensamento crítico, a reflexão, o livre debate, o questionamento e a leitura crítica da realidade; ser capaz de desenvolver o sentido do trabalho em equipe; de estimular o aluno para a busca de soluções, para a busca de suas próprias respostas; promover clima de confiança e respeito entre os alunos; de acompanhar o desempenho do aluno; de enfatizar a aprendizagem e não o ensino; de orientar o processo de aprendizagem dos alunos; de ser agente facilitador da identificação dos obstáculos, problemas e dificuldades de aprendizagens conceituais, bem como da aplicação dos novos conhecimentos à prática pedagógica; de ser facilitador das interações dos professores-alunos, criando as condições para a troca de reflexões, formas e procedimentos de estudo e de resolução de dificuldades.

O trabalho do professor-tutor não acontecia de maneira isolada. Assim, para que suas ações fossem desenvolvidas com eficácia, deveria fomentar um bom relacionamento com os professores das disciplinas, procurando colaborar com eles, informando sobre a situação de aprendizagem dos alunos para que eles formassem a avaliação final de forma mais justa e coerente possível, deveria colaborar com os profissionais que se encontravam em atividade no CEAD, procurando sempre deixá-los inteirados de qualquer problema, para que buscassem, em tempo, a solução.

Suas funções, na verdade, implicavam que ele fosse: facilitador e mediador da aprendizagem; motivador; orientador, e avaliador.

Como facilitador e mediador da aprendizagem, ele devia familiarizar o aluno com a metodologia e o material didático; orientar o aluno no desenvolvimento de habilidades e competências; auxiliá-lo no planejamento (ritmo e intensidade) do seu trabalho; suprir deficiências do material didático; ajudar o aluno a superar dificuldades; orientá-lo na resolução de dúvidas e realização de consultas individualmente ou em grupo; aplicar e proceder as avaliações, conforme o caso, juntamente com os professores das disciplinas; proporcionar ao aluno recursos suplementares ao material didático.

Como mediador da aprendizagem, cumpria tarefas distintas da dos professores de disciplina. Portanto, não lhe cabia transmitir conteúdos, mas mediar o processo de

aprendizagem do estudante. Seu objetivo maior era otimizar o desempenho do estudante, mediante adequado assessoramento e ajuda, tanto na solução de problemas de estudo quanto, também, na busca de solução de problemas de ordem pessoal.

Como motivador, ele devia motivar o aluno para o estudo. Com o termo motivar, ou motivação, refiro-me aos fatores que regulam a vontade pessoal, para dedicar-se a uma tarefa concreta em um tempo determinado.

A motivação está determinada pelos êxitos ou fracassos anteriores e pelas expectativas de êxitos ou fracassos presentes ou futuros. A motivação foi fundamental, porque, embora se tratasse de alunos adultos com suas convicções e motivações intrínsecas e específicas, para estudar (melhoria pessoal e formação profissional, por exemplo), estavam como seres humanos sujeitos ao desânimo em função do trabalho solitário. Mesmo para o aluno adulto, não é fácil manter o entusiasmo inicial ao longo do Curso diante das expectativas do êxito ou do fracasso.

O aluno que estuda a distância tem de enfrentar, principalmente, dois problemas: a solidão e a não-participação na vida universitária. A ausência de companheiros é, segundo Ross (1999), um dos principais problemas dos estudantes na EaD.

Além dessas dificuldades, outra que se colocava, era a da falta de autonomia no estudo. Os alunos estavam acostumados a estudar no método tradicional, dependentes da explicação do professor, não possuíam ainda um grau de independência, exigindo, para isto, a ajuda do professor-tutor. Ser um estudante autônomo, por sua vez, como explica Paul (1999), implica mudanças no sistema pessoal de valores (abertura a novas idéias e reestruturação das antigas), nos comportamentos (automotivação) e no desenvolvimento de novas capacidades (para organizar o tempo, para adquirir técnicas de estudo, para compreender o porquê de suas dificuldades, para adquirir um pensamento crítico, ou seja, o estudante da EaD precisa “aprender a aprender” e, para isso, o papel do professor-tutor era sumamente significativo.

O professor-tutor tinha que estar atento a esses problemas, para ajudar os alunos a superá-los, pois, quando o aluno conseguia definir metas a alcançar e estudar adequadamente, via facilitado o processo da sua aprendizagem e o seu sucesso no Curso.

Como Orientador da aprendizagem, o seu papel era o de indicar aos alunos o que fazer e que passos deviam seguir, para alcançar os objetivos em cada momento de seus estudos.

A orientação não era uma atividade realizada em um determinado momento do Curso, mas durante todo o tempo.

O tutor ficava à disposição dos alunos no Núcleo, para atendê-los em grandes grupos, em pequenos grupos ou individualmente, em horário previamente combinado entre ele e os alunos.

Dentre as tarefas do professor-tutor, que não eram poucas, destaco: orientar sobre a modalidade de educação a distância; orientar com relação a como estudar: ritmo, intensidade, local, estratégias de estudo, o estudo autônomo, independente, consultas a outras fontes de informação; promover a interação do grupo de alunos sob sua responsabilidade nos momentos presenciais, organizando “círculos de estudos” e outras atividades socializantes; propor ao aluno tarefas e atividades, para estimular o estudo e o melhor alcance dos objetivos estabelecidos; reforçar os materiais de estudo, avaliando-os sistematicamente, interpretando-os e suprindo suas deficiências por meio da discussão e do esclarecimento de dificuldades; incentivar o estudo em grupo e o trabalho cooperativo nos encontros presenciais; estimular o uso de bibliotecas e visitas a museus, laboratórios e outros espaços que contribuíssem efetivamente para a aprendizagem; responder sempre às solicitações recebidas e procurar respondê-las de imediato, evitando “dar aulas”; estimular a discussão de textos e/ou vídeos, a pesquisa, bem como a busca de explicações para determinadas situações ou fenômenos; estimular o pensamento crítico e a criatividade; saber ouvir e intervir adequadamente; orientar, acompanhar, controlar e avaliar o desempenho dos alunos, mediando seus processos de auto-aprendizagem nas diferentes etapas de sua formação; orientar o aluno quanto à realização das atividades de estudo dos Cadernos Pedagógicos, Guias de Estudo, observando se o aluno realizou todas as atividades sugeridas; propor atividades para superação de dificuldades encontradas nos Cadernos Pedagógicos e/ou Guias de Estudo; estimular o exercício do diálogo para a discussão de novas idéias e de pontos de vistas diversos, visando à construção de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento da auto-estima e da criatividade dos alunos; estimular o desenvolvimento da auto-imagem e da identidade profissional; criar oficinas pedagógicas e/ou espaços pedagógicos que proporcionassem ao aluno o desenvolvimento de atividades que articulassem conteúdos teóricos com a prática pedagógica; elaborar, selecionar e/ou solicitar ao professor da disciplina recursos complementares de forma a atender às necessidades individuais e/ou coletivas dos alunos; oportunizar aos alunos o contato com a instituição promotora do Curso, de modo que se sentissem alunos da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Uma outra função importante desempenhada pelo professor-tutor era a de avaliador. Como avaliador, era ele quem acompanhava, permanentemente, o aluno. Além do seu envolvimento com a avaliação da aprendizagem, o professor-tutor tinha responsabilidade de

colaborar na avaliação do Curso, quanto à metodologia, aos recursos instrucionais, aos encontros presenciais com os professores das disciplinas e demais atividades que eram desenvolvidas sob a responsabilidade do CEAD.

Todas as atividades desenvolvidas com os alunos, quer individuais, quer em equipe, deviam ser avaliadas, para identificar progressos, dificuldades, levando em conta o desempenho individual e dos grupos, observando se as competências relacionadas ao fazer coletivo, ao compartilhamento das decisões e se as competências e habilidades relacionadas aos objetivos específicos das disciplinas estavam sendo cumpridas; fazendo o registro de todas as informações, pois, elas eram necessárias para formulação de juízos, quanto ao processo de ensino; procedendo, no final do estudo de cada Caderno Pedagógico, a avaliação dos resultados alcançados individualmente e pelo grupo, bem os resultados dos encontros presenciais, do material didático e do próprio trabalho, este, também, avaliado pelos alunos.

O professor-tutor, quando falo nele, quero me referir à equipe, ou melhor, à tutoria, que foi fundamental, para assegurar que o estudante encontrasse as condições necessárias, para superar as dificuldades que, inevitavelmente, se colocavam em seu caminho, para que ele tivesse êxito.

O baixo índice de evasão no Curso é prova disto. Durante todo o Curso a evasão girou em torno de 3%, conforme dados do Relatório de Avaliação do CEAD, elaborado semestralmente.

O apoio tutorial foi um dos elementos do sistema de EaD que acredito, graças ao trabalho do professor-tutor, possibilitou aos estudantes desenvolverem os comportamentos e as habilidades necessárias, para serem bem sucedidos no Curso.

Além de suas funções básicas, como as de facilitar a aprendizagem, motivar, orientar e avaliar, o tutor tinha que cumprir algumas funções administrativas, não menos importantes que as funções pedagógicas, pois, a não realização e/ou o atraso no cumprimento das mesmas interferiria de forma negativa no desenvolvimento do Curso.

Como o Curso estava organizado de forma a garantir que o aluno tivesse encontros presenciais semanais com professor-tutor, de acordo com as necessidades de cada aluno; encontros presenciais com o professor das disciplinas, sendo 1 (um) encontro presencial por disciplina e um encontro presencial para realização da avaliação, esses encontros eram, também, planejados com a participação do professor-tutor.

Nesses encontros, com a contribuição dele, também, se procedia a avaliação do Curso, dos materiais autoinstrucionais, do sistema de apoio tutorial, da estrutura dos núcleos, enfim, de todo o trabalho de orientação administrativa e pedagógica.

Diante dessas inúmeras atividades e preocupações, o CEAD tinha uma atenção muito especial para com o tutor, por se constituir num elemento intermediário do sistema, na sustentação do processo ensino-aprendizagem. Na verdade, ele era o responsável direto pela eficiência de todo o processo em sua base, no seu núcleo. Por isso, ele tinha, para desenvolver suas funções, o assessoramento e o acompanhamento contínuo de suas atividades, o que era realizado pelos profissionais do CEAD e, também, por especialistas em EaD, especialmente convidados para capacitá-lo.

Além disso, para desenvolver o seu trabalho com eficiência e eficácia recebia mensalmente orientações pedagógicas e administrativas do seu professor supervisor, bem como orientações do professor de disciplina, para trabalhar o conteúdo que estava sendo ministrado, de modo a poder resolver as dúvidas suscitadas pelos alunos.

Semestralmente, era convidado a participar de curso de capacitação durante o período de uma semana, compreendendo esta capacitação o estudo de temas relacionados à concepção teórico-filosófica do Curso, à Educação a Distância e, em geral, às funções do professor-tutor, à avaliação da aprendizagem, ao trabalho coletivo e colaborativo, ao estudo autônomo, ao uso das TICs como ferramentas pedagógicas e outros temas que contribuíssem para uma maior compreensão da EaD e uma maior compreensão do papel dele no processo ensino-aprendizagem a distância.

Toda esta atenção voltada ao professor-tutor, dentro do espírito do trabalho coletivo, cooperativo e solidário visava a ajudá-lo, não somente na construção da sua competência, mas, também, na segurança emocional, para que desenvolvesse as suas atividades dentro dos propósitos do Curso. Na verdade, o professor-tutor é um profissional substancial e singular na Educação a Distância.

Por isso, estou de acordo com Aretio (2001, 2006), ao dizer que a tutoria na EaD: “costuma ser o rosto, a imagem desta forma de ensinar-aprender ao estabelecer um sentimento de relação pessoal entre quem ensina e quem aprende”.

Feitas essas considerações a respeito das atividades dos docentes e de como estava estruturada a docência na EaD, é possível afirmar que os professores tinham uma agenda de trabalho muito intensa com inúmeras atividades desenvolvidas com os estudantes, entre eles e as chefias e com a própria aprendizagem o que induz que estavam sobrecarregados de trabalho. Na verdade, embora houvesse uma diversidade de atividades, muitas delas pouco conhecidas dos professores, elas eram planejadas e realizadas em equipe, pois, o que não se constitui um processo solidário e coletivo, se torna um problema e não um desafio a ser enfrentado.

Da mesma forma, as dificuldades resultavam de uma intensa faina de construção/reconstituição do trabalho docente, construído no coletivo docente. Em geral, as dificuldades que pareciam deixar os professores ansiosos tinham relação com a limitação dos prazos para produção dos Cadernos Pedagógicos que aconteciam no transcorrer do Curso. Em alguns casos, implicava a reelaboração do todo, ou partes por não atender às orientações atinentes à confecção do material impresso específico para a EaD, ou mesmo em razão de conteúdos que não atendiam os objetivos da disciplina.

Por outro lado, também, considerando que o processo de adaptação às mudanças é um processo de cada um, alguns professores tinham mais dificuldades em se adaptarem à produção coletiva do conhecimento, outros tinham dificuldades na produção escrita, portanto, eram dificuldades que só poderiam ser sanadas no trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

Assim, embora existisse um clima bem agradável, de produção intensiva, os conflitos existiam, contudo, em geral, eram conflitos de idéias e não entre pessoas, o que garantia um clima harmonioso, possível de ser percebido nas amizades construídas que continuam até hoje entre a maioria dos professores e técnicos, manifestadas em reuniões freqüentes de confraternização.

Enfim, o momento dos professores da EaD, era um momento de superação do sujeito compartimentado, dividido no conhecimento, nas emoções e nos afetos, em direção ao sujeito coletivo que se via envolvido na construção de si e do outro, o que exigia a consciência de suas ações, emoções e sentimentos, a consciência de que o ser e o fazer estão imbrincados.

Essa mudança, como se sabe, não é fácil, exige paciência e perseverança de todos os envolvidos, principalmente, das chefias e coordenações. Exige a compreensão, a solidariedade, a motivação para a construção de si e do outro, e só acontece, quando no ambiente existe a solidariedade, a cooperação, a amizade e pelo prazer que se tem no que se faz. Exige uma nova consciência, não somente em relação aos aspectos educacionais, mas também, no que se refere às relações entre os pares.

Nesse processo de (re)construção do professor e da prática docente, tem um papel fundamental a organização do sistema, que dependendo da forma como está organizado, torna mais fácil ou mais difícil as relações entre os envolvidos e, conseqüentemente, o desempenho de cada um.

Como lugar de trabalho, como observam Tardif e Lessard (2005, p.55), “a escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto

por outros”(...). O contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores”.

Em nossos dias, como observam esses autores, na escola como na maioria das organizações sociais predomina o trabalho individual e a burocratização do trabalho, dois condicionantes na construção do prazer/desprazer, da satisfação\insatisfação no trabalho.

Isto posto, entendo que a forma como o sistema de EaD da UDESC foi estruturado, possibilitou aos professores o desenvolvimento das atividades docentes, a construção de novas competências e habilidades, a construção do professor coletivo de que fala Beloni (2006) e em decorrência, o sucesso dele e do Curso.

Em resumo, os professores que atuaram na docência em EaD foram bem sucedidos nessa passagem do trabalho individual para o trabalho em grupo. Acredito que essa passagem foi facilitada pelo trabalho coletivo, cooperativo, solidário, a fonte de onde brotaram as energias que contribuíram para o Bem-Estar na docência, facilitadas pelo sistema de EaD e a forma como este estava estruturado.

Como se pode ver, cada professor tinha suas atribuições, mas que eram desenvolvidas pelo conjunto dos professores de forma integrada, cada qual tendo consciência de que sua contribuição era fundamental para o sucesso do Curso.

Diante de um contexto tão diverso de atuação do professor de EaD e diante das múltiplas e diferentes funções, a pergunta que se faz é, em que medida essas atribuições, comparadas às do professor do ensino presencial interferiam no *animus* do professor, em termos de Mal-Estar e o Bem-Estar com a profissão?

Bem, a resposta aos questionamentos que ficaram em aberto, é o que veremos, quando da análise das falas dos próprios professores. Mas antecipo que elas revelam um gratificante estado de Bem-Estar docente.

5. INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA

Escolher um caminho, quando as alternativas são múltiplas e, ainda, em determinados pontos eles se bifurcam em novos caminhos, não é opção fácil. Assim, também o foi a minha escolha, uma escolha que exigiu leituras para, responsabilmente, poder enquadrar o meu trabalho.

Enfrentei desafios e questionamentos como, por exemplo: que metodologia escolher, qual a mais apropriada ao problema? Que métodos, que procedimentos seguir? Pautar o trabalho pelo paradigma positivista ou pelo paradigma interpretativo? E tantas outras preocupações inerentes a uma pesquisa.

Enfim, após as muitas leituras e estudos não me restaram mais dúvidas quanto à pertinência de enquadrar esta investigação como de natureza qualitativa, voltada a um estudo de caso. Ela insere-se, pelas suas características, neste paradigma, uma vez que seu objetivo básico foi o de compreender qual o sentido e o significado que teve para os professores a prática docente, desenvolvida no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância, partindo da identificação dos fatores que contribuíram para o Bem-Estar e Mal-Estar, ou seja, os motivos provocadores de satisfação e/ou de insatisfação profissional.

O objetivo da pesquisa qualitativa é interpretar os significados e as intenções dos atores. A ênfase da pesquisa qualitativa está, pois, nos processos e nos significados. O ambiente natural é a fonte direta dos dados e tem como preocupação básica a compreensão do fenômeno, a partir da visão dos participantes e não dos (as) pesquisadores.

O pesquisador deve, pois, ter um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Sua ação deve estar voltada, para focalizar processos, significados e compreensões, sendo o produto do estudo ricamente descritivo. O pesquisador qualitativo não está em busca de relações causais, mas na apropriação gradativa de um fenômeno social, “na compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram”. (Goldoi e Balsini 2006, p. 91).

A pesquisa qualitativa é, pois, a que faz a coleta de dados, a partir das interações sociais do (a) pesquisador (a) com o fenômeno pesquisado e a análise dos dados acontece, a partir da hermenêutica do próprio pesquisador.

Pesquisadores qualitativos se interessam em compreender o significado que as pessoas constroem, isto é, como elas criam o sentido do seu mundo e a experiência que têm no mundo.

Defini, assim, como objeto de minha pesquisa, que é qualitativa, um Estudo de Caso, seguindo a concepção de Stake (1988) que, conforme ele diz, “busca a compreensão particular de um caso, em sua idiossincrasia, em sua complexidade”.

O Estudo de Caso, ainda segundo Stake, trata “não de uma escolha metodológica, mas fundamentalmente, à escolha de um determinado objeto a ser estudado, que pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência”. Stake (1988, p.256, cit. por Godoi e Balsini. (2006, p. 119).

Adotei, pois, o Estudo de Caso nesta pesquisa, para delimitar e aprofundar o estudo de um problema que está claramente voltado à identificação dos fatores de Mal-Estar e Bem-Estar dos professores que atuaram no Curso Superior de Pedagogia a Distância, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

5.1. OS OBJETIVOS DA PESQUISA

5.1.1. Objetivo Geral

Identificar fatores que contribuíram para que os docentes do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância manifestassem sensação de Bem-Estar ou Mal-Estar, destacando pontos que possam ser socializados, visando à implantação e implementação de cursos em EaD que dignifiquem a docência e à melhoria da educação tanto presencial, quanto à distância

5.1.2. Objetivos Específicos

1. Explicitar as compreensões que os professores tinham sobre a Educação a Distância.
2. Explicitar as compreensões que os professores tinham quanto à docência na EaD.
3. Identificar como foi experienciado pelo professor da EaD o trabalho coletivo e cooperativo.
4. Identificar as situações que se evidenciam nas falas dos professores como de Mal-Estar na docência.
5. Identificar pelos depoimentos dos professores as situações de Bem-Estar na docência.
6. Identificar se a infraestrutura organizacional implantada para a oferta do Curso de Pedagogia na modalidade a distância contribuiu para que o ambiente de trabalho fosse cooperativo, colaborativo e solidário.

5.2. A ÁREA TEMÁTICA

A área temática do presente estudo versa sobre o Mal-Estar e o Bem-Estar dos Professores na Modalidade de Educação a Distância.

5.3. AS QUESTÕES NORTEADORAS

A busca de respostas para as minhas indagações foi guiada pelas seguintes questões:

1. Como se evidenciam as compreensões que os professores têm sobre a Educação a Distância?
2. Como se evidenciam as compreensões que os professores têm sobre a docência na EaD ?
3. Como foi experienciado pelo professor da EaD o trabalho coletivo, cooperativo e solidário?
4. Quais as situações de Mal-Estar que aparecem nas falas dos professores da EaD?
5. Quais as situações de Bem-Estar que aparecem nas falas dos professores da EaD?
6. A infraestrutura organizacional implantada para a oferta do Curso de Pedagogia na modalidade a distância contribuiu para que o ambiente de trabalho fosse cooperativo, colaborativo e solidário?

Com base nestas indagações, foram formuladas 9 (nove) questões para as entrevistas com o objetivo de definir as possíveis categorias e subcategorias:

1. O que você pensa sobre a EaD?
2. O que você pensa sobre a docência na EaD?
3. Quais os motivos que levaram você a trabalhar na EaD ?
4. O ambiente da UDESC facilitou seu trabalho na EaD ?
5. O que significou para você o trabalho coletivo, cooperativo e solidário na EaD?
6. Quais foram as emoções e os sentimentos que você experimentou como docente na EaD?
7. Qual ou quais foram as questões que incomodaram você na docência na EaD?
8. Que momentos ou fatos foram significativos e fizeram com que você se sentisse compensado e satisfeito em trabalhar no Curso de Pedagogia a Distância, bem como aqueles que determinaram insatisfação e vontade de abandonar a docência?
9. Que diferenças positivas ou negativas você observa entre EaD e a Educação Presencial?

5.4. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada, tendo como sujeitos docentes que atuaram no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância, oferecido no período compreendido entre 1999 e 2005, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Foram selecionados 15 professores de um total de 42 (quarenta e dois) professores que enviaram as respostas das questões das entrevistas, realizadas via on-line. 5 (cinco) destes professores são efetivos e 10 (dez) colaboradores. A faixa etária dos mesmos situa-se entre 33 (trinta e três) e 64 (sessenta e quatro anos). 6 (seis) deles estão na faixa etária de 33 (trinta e três) a 43 (quarenta e três anos); 5 (cinco) na faixa etária de 44 (quarenta e quatro) a 50 (cinquenta e quatro anos) e, 4 (quatro) na faixa etária de 50 (cinquenta e cinco) a 60 (sessenta e quatro anos), sendo 5 (cinco) homens e 10 (dez) mulheres, destes 5 (cinco) professores são solteiros, 7 (sete) casados e 3 (três) separados legalmente.

A formação desses professores é bem variada: História, Psicologia, Filosofia, Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Administração e Educação Física. Essa variedade atendeu o Currículo do Curso que contempla em sua grade curricular disciplinas referentes aos Fundamentos da Educação, além das disciplinas relacionadas aos conteúdos e metodologias do ensino da área de formação (Magistério do Ensino Fundamental e de Educação Infantil).

Do total dos 15 (quinze) sujeitos da pesquisa, 3 (três) deles possuem especialização, sendo 1 (um) na área de Educação (Ensino Supletivo), 1 (um) na área de Educação Física e 1 (um) na área de Psicopedagogia. 10 (dez) professores têm titulação de pós-graduação, de Mestrado e 2 (dois) com o título de Doutorado. O Mestrado contempla as áreas de História, Psicologia, Filosofia, Letras, Pedagogia (Orientação Educacional), Ciências Biológicas, Administração e Educação Física. Quanto ao doutorado, os temas de pesquisa estão focados na área de Letras (Psicolinguística) e na área de Educação Matemática.

Esses professores tinham experiência como docentes no ensino superior presencial, mas nenhum deles havia já trabalhado em EaD. Como docentes no ensino superior presencial, o quadro era o seguinte: 4 (quatro) professores tinham experiência em torno de 1 (um) a 5 (cinco) anos; 5 (cinco) professores, de 6 (seis) a 10 (dez) anos; 1 (um) professor contava com 13 (treze) anos de experiência docente no ensino superior presencial e 2 (dois) professores já haviam se aposentado e retornado à docência na EaD, como professores colaboradores.

A escolha dos participantes se deu de forma aleatória dentre os professores convidados pela pesquisadora com os quais vivenciou a experiência e mantinha (e mantém) um contato freqüente com eles. Foi realizada sem a preocupação da representatividade estatística, para que seu pudesse ter a flexibilidade de, tomando como base o desenvolvimento teórico do trabalho, ampliasse o número de sujeitos da pesquisa. A evolução da compreensão

analítica que dá consistência ao tema de investigação foi, em última análise, o critério que orientou a seleção dos respondentes ao trabalho investigativo.

Os sujeitos selecionados foram comunicados da preservação da privacidade pela utilização de códigos de identificação, para facilitar o trabalho com os dados de forma a identificá-los durante a pesquisa.

5.5. INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS

Os instrumentos e procedimentos de coleta e registro de informações estão intimamente relacionados ao tipo de pesquisa desenvolvida.

Ao optar pela pesquisa qualitativa, eu o fiz, porque ela possibilita o uso de várias técnicas de coleta de dados, bem como várias estratégias, para registrar e analisar os dados. Os dados podem ser traduzidos em transcrições de entrevistas, anotações de campo, em protocolos de observação, diário de campo, das interações do dia-a-dia na sala de aula, documentos, fotografias, aplicação de questionário. Evidentemente, que a escolha das técnicas e instrumentos depende do problema a ser pesquisado, dos objetivos da pesquisa, do quadro teórico e da metodologia da pesquisa.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 1), que assegura o sigilo das informações e os aspectos éticos da pesquisa e o *Roteiro de Entrevista*, contendo os dados pessoais (Apêndice 2), encaminhado aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Para a coleta dos dados, optei pela entrevista qualitativa, enquanto evento comunicativo pleno, numa perspectiva interativa e de estilo aberto. Elaborado o roteiro da Entrevista, o mesmo foi submetido à apreciação do orientador que fez as correções necessárias, sugerindo a troca de algumas questões e a inclusão de outras.

A entrevista foi realizada via Internet, através de *site* elaborado para este fim, o que na minha compreensão, se constituiu em cenário viabilizador da livre manifestação dos sujeitos.

Penso que, se tivesse realizado a entrevista face a face, poderia influenciar no seu resultado, uma vez que, além de ter exercido a função de professora, portanto, colega, fui também, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Ensino e Diretora Geral, funções diretivas, que poderiam provocar constrangimentos, inibindo o desvelamento das manifestações dos sujeitos da pesquisa.

Ainda, o uso da Internet constitui-se um mecanismo facilitador tanto no contato com os sujeitos da pesquisa, quanto para a resposta às questões da Entrevista, principalmente, por parte dos professores que estavam trabalhando em outros estados e que puderam fazer uso do computador.

Além disso, os professores tiveram flexibilidade no tempo, para escolher o melhor horário e responder as questões da entrevista.

Para a entrevista, as questões foram enviadas para mais de 50 professores que trabalharam no Centro de Educação a Distância-CEAD. Destas entrevistas, recebi resposta de 42 delas, das quais selecionei 15 (quinze) professores que me proporcionaram os dados para este estudo.

A entrevista foi encaminhada em forma de convite e continha questões abertas, organizadas com a preocupação de que o entrevistado pudesse expressar-se a seu juízo, de modo que a fragmentação e a ordem das respostas não prejudicassem a livre expressão.

5.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Existem diferentes formas, para se analisar dados em pesquisas qualitativas. A escolha da forma de análise depende da fundamentação teórico-metodológica do pesquisador. Por isso, com base na fundamentação exposta, procedi a análise dos dados, valendo-me da Técnica de Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1977) e Moraes (2007) e descrita por Bardin (1977, p.38) como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Ao recorrer à análise de conteúdo, procurei descrever as características das mensagens, etapa essencial e necessária, mas não permaneci apenas nelas, por isso, procedi a interpretação que é a significação atribuída a essas características e a inferência, procedimento intermediário que possibilita a passagem da descrição à interpretação, conforme sugere Bardin (1977).

É oportuno registrar que a análise de conteúdo tem como finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e do significado desse conteúdo, tendo como referência sua origem (emissor) e o contexto da mensagem, ou os efeitos dela.

O propósito da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos, ou seja, a extração de conseqüências, a dedução de maneira lógica de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que ela foi emitida.

Optei pela a análise de conteúdo, porque ela possibilita o aprofundamento e a compreensão dos fenômenos, constituindo-se um processo auto-organizado de construção da compreensão em que novos entendimentos emergem, a partir de uma seqüência de procedimentos tais como: *desconstrução*: implica a desmontagem ou desintegração dos textos do *corpus* (os “dados”), destacando seus elementos constituintes com fim de perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, “ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido”, conforme refere Moraes, (2008, p. 5).- a *unitarização*: implica o estabelecimento de relações entre os elementos unitários - a *categorização*: implica o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Assim, diante dos depoimentos dos sujeitos, procedi o diálogo com eles, numa tentativa de captar o que pretenderam dizer e o que não disseram expressamente, mas que foi significativo para a pesquisa. Descrevi e interpretei a fala dos sujeitos para, a partir disto, construir novos sentidos e significados, sem esquecer que o discurso do sujeito não podia ser abandonado.

Transitei da ordem para a desordem, das partes para o todo, construí e desconstruí os textos, para destacar seus elementos constituintes, as unidades de análise, para, em seguida, iniciar o processo de categorização, que possibilitou a construção de novas compreensões em relação ao fenômeno investigado, processo esse essencialmente de auto-organização.

Finalmente, a escrita, a produção do meta-texto, a expressão da descrição e interpretação dos sentidos e significados construídos a partir do *corpus* (o material) da pesquisa.

Em síntese, a análise dos resultados foi realizada, seguindo as etapas de pré-análise, análise e categorização dos temas, conforme relato a seguir.

6. AS CATEGORIAS

Fundamentada nos objetivos, nas questões norteadoras da pesquisa, nos pressupostos teórico-metodológicos e nos dados coletados através das entrevistas, defini duas expressivas categorias: O Bem-Estar na Docência em EaD e O Mal-Estar na Docência em EaD, divididas em subcategorias e dimensões, conforme quadro abaixo:

Quadro1. Categorias, subcategorias e dimensões

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSÕES
O Bem-Estar na Docência em EaD	Concepção de EaD para o professor	Importância da EaD; Credibilidade da EaD; Exigências (Comprometimento Institucional); (Qualificação Pessoal, Compromisso Ético-político dos Profissionais da EaD, Seleção criteriosa do Professor da EaD); Educação a Distância e Presencial: Diferenças Positivas e Negativas.
	Concepção da Docência na EaD para o Professor.	Importância da Docência, Crescimento Pessoal e Profissional; Capacitação em Serviço; Trabalho em Equipe, Colaborativo e Cooperativo.
	Infraestrutura Organizacional da EaD na UDESC: Condições de Trabalho	Sistema de EaD implantado para a oferta do Curso de Pedagogia; Recursos Materiais; Condições Ambientais, Físicas e Humanas.
	O "animus" dos professores com Relação à Docência na EaD.	Competência Profissional; Reconhecimento Profissional: Gratidão dos Alunos e das Comunidades dos Alunos; Orgulho por estar contribuindo com a construção pessoal e profissional dos professores-alunos; Realização Profissional; Exercício da solidariedade no ato educacional; Entusiasmo face à necessidade de estar em constante busca do conhecimento; Exigências comunicacionais crescentes entre as pessoas; Relacionamento Interpessoal com os alunos, com os colegas, com as chefias; Motivação constante do grupo e dos alunos; Sentimento do dever cumprido; Alegria com o progresso e dedicação do estudante; Vibração; Entusiasmo; Alegria com os resultados alcançados pelos alunos.
O Mal-Estar na Docência em EaD	Falta de Comprometimento Individual e Institucional com a EaD	Competitividade; Falta de compromisso profissional; Falta de responsabilidade; Ingerência Política Partidária; Desestruturação da EaD; Reações Emocionais: raiva, decepção, tristeza, impotência desvalorização.

6.1. O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA EM EAD

6.1.1. Concepção de EaD para o professor

Nesta sub-categoria, são dadas respostas às questões da entrevista de número 01 e 09 que tratam das compreensões dos professores quanto à EaD e às diferenças entre a EaD e a Educação Presencial. De modo geral, os professores consideram a EaD importante, referem sua credibilidade, apontam diferenças entre ela e a educação presencial e defendem a necessidade da qualificação profissional, bem como a seleção criteriosa de professores para o exercício da docência nesta modalidade e o compromisso ético-político desses profissionais para com a educação.

Inicialmente, procurei saber qual a concepção que o professor tinha a respeito de EaD, uma vez que essa modalidade de educação era, à época em que o Curso de Pedagogia fora implantado, pouco conhecida, e também com um nível de aceitação incipiente na comunidade acadêmica, pois, havia um número significativo de educadores que a rejeitavam, considerando-a como de nível inferior à formação dada no ensino presencial.

Assim, um primeiro aspecto a considerar era o de conhecer como os professores viam a EaD e como passaram a vê-la após a experiência docente nessa modalidade.

O depoimento de alguns professores mostram que eles tinham uma compreensão equivocada, uma visão preconceituosa quanto à EaD, considerando-a como de qualidade inferior, ou, então, uma visão idealizada, visões que, como os próprios professores dizem, foram sendo modificadas ao longo da prática docente na EaD.

Nesse sentido, o professor (P3) diz que não acreditava ser possível através da EaD oferecer formação de qualidade.

Minha experiência como docente na EaD me mostrou que é possível sim, se fazer um bom ensino na EaD, tanto quanto é possível se fazer na educação presencial, uma vez que, a qualidade é assegurada pelos que nelas estão envolvidos, desde os que têm poder de decisão política, os que dirigem o processo educativo nos diferentes níveis e os que realmente fazem educação, os professores. Isto pude constatar, na EaD da UDESC, a seriedade da proposta do Curso, as condições adequadas de trabalho e o nosso comprometimento como educadores, me fizeram ver a EaD como uma modalidade de educação tão importante quanto a educação presencial. Foi a EaD que me propiciou mudar minha prática docente, e olha, que eu já tinha alguns anos de experiência na docência no ensino superior.

Nessa mesma linha de raciocínio, fala o professor (P4): “somente fui conhecer, entender, respeitar, admirar e me tornar um entusiasta da EaD, depois de passar a trabalhar com ela”.

Como se vê, antes do ingresso, o professor fazia uma leitura pouco convincente e até duvidosa sobre a EaD, depois, com seu envolvimento, ele passa a perceber seus equívocos conceituais, aceitando-a como uma modalidade de educação com possibilidades educacionais, tão viáveis quanto à educação presencial.

Os professores, segundo os depoimentos, foram modificando suas maneiras de pensar, de compreender a EaD, de ver suas possibilidades educativas como alternativas para inovar a prática docente a distância e presencial. Gradativamente, a partir do envolvimento com a EaD, mudam crenças, atitudes e comportamentos e passam a vê-la como uma modalidade de educação inovadora, adequada aos tempos atuais.

Como expressa o professor (P11):

A EaD representa um trabalho inovador e integrado aos tempos atuais, por suas características próprias no que se refere à base tecnológica que a sustenta e ao domínio necessário de ferramentas da informática, de comunicação e de solidariedade, conforme exige o trabalho educacional em rede.

Essa mudança de concepção não foi feita, contudo, sem esforço, dedicação e muito estudo, pois, como observam, a EaD exige muito mais do professor do que o ensino presencial: “trata-se de uma modalidade de educação que exige muito mais empenho do que a presencial, pois há que se acompanhar o próprio avanço do desenvolvimento tecnológico e do conhecimento, em geral.” (P11).

Como se nota, os professores manifestam uma visão bastante otimista sobre a EaD, porém, esse otimismo não se distancia da reflexão crítica, da observação de suas dificuldades e problemas. Há um olhar observador sobre os efeitos benéficos sem perderem de vista os problemas e os desafios desta modalidade de educação.

Neste sentido, apontam vantagens e desvantagens dessa modalidade de educação. Com relação às vantagens, destacam dentre elas o: “dinamismo do ensino, o desenvolvimento da autonomia do estudante, a utilização de novas ferramentas educativas, a autonomia na organização do estudo por parte do aluno”.(P3, P9)

Outras vantagens apontadas são:

Possibilidade de estudar e trabalhar simultaneamente; número de pessoas atingidas, menor custo, espaço de construção do conhecimento pelo professor; capacitação continuada dos docentes em serviço; inserção do aluno e do professor no mundo da informática. (P5,P11, P12).

E ainda:

Desenvolvimento de novas competências e habilidades necessárias tanto ao educador à distância quanto para o educador presencial, o trabalho em equipe com outros profissionais de outras áreas do conhecimento; aproximação das pessoas no processo e espaço de trabalho; acompanhamento ao trabalho do professor e uma maior possibilidade de inclusão, principalmente, de alunos com necessidades educativas especiais, como cegos e surdos-mudos. (P3, P8, P6).

Um outro aspecto bastante enfatizado pelos docentes com relação à EaD foi o desenvolvimento da autonomia do estudante, a qual eles consideram com maior possibilidade de ser desenvolvida na EaD do que no ensino presencial.

Como observa o professor (P3):

Na EaD é possível desenvolver a autonomia, a reflexão, a crítica e a criatividade dos estudantes, desafiando-os para que percebam a necessidade de se apropriarem do saber, assim como aplicá-lo significativamente em seu respectivo cotidiano, expressa o professor. A EaD proporciona o desenvolvimento de um espaço de aprendizagem bastante significativo, incluindo aqui o exercício pleno de desenvolvimento de autonomia discente, afirma o professor. (P7).

E ainda, o professor (P10):

Percebe-se que o processo é diferente dos programas presenciais, eficiente e rica nas trocas entre a teoria e a prática, que ocorrem simultaneamente, possibilitando condições de uma aprendizagem autônoma enriquecedora da prática educativa do professor-aluno.

O professor (P12) também considera a EaD como, “uma forma de educação autônoma, que tem muito a contribuir para a educação em geral, tanto quantitativa como qualitativamente e o professor (15) aponta entre os pontos positivos da EaD a autonomia do aluno na construção do conhecimento”.

Esta importância dada pelos sujeitos da pesquisa à autonomia é, também, bastante enfatizada na literatura sobre a EaD, constituindo-se um grande desafio para os educadores à distância, uma vez que ainda não se tem muito claro o grau de autodeterminação e autonomia que deve ser permitida aos alunos e o tipo e a natureza do suporte de supervisão, propostos ou impostos a eles.

A autonomia do estudante na EaD é caracterizada pela tomada de decisões que o estudante precisa fazer, como definir horário de estudo, desenvolver atividades e trabalhos, buscar de forma independente materiais de apoio e se inserir no processo educativo.

A autonomia é considerada pelos professores uma competência fundamental para o estudante da EaD. Inculir no estudante o espírito da autonomia depende para os professores,

não apenas dos estudantes, mas também da proposta do curso ou do projeto, dos princípios educativos estabelecidos, para fundamentar uma educação voltada para a construção de sujeitos ativos, críticos, criativos, com autonomia no pensar e no agir.

Os professores, contudo, apontam, também, algumas desvantagens na EaD, entre as quais citam a redução do contato físico (que algumas pessoas necessitam mais do que outras), a desmotivação decorrente do menor convívio e interação com colegas e professores, facilidade em burlar avaliações e trabalhos e ainda:

O fato do aluno se limitar apenas ao estudo do Caderno Pedagógico (material impresso autoinstrucional) e não ler as obras originais dos autores; menor controle (no sentido de acompanhamento sobre o processo de aprendizagem); a ausência de ambientação em campus, o que deixa de facultar ao aluno a vivência paralela de outros tipos de relações, de outros tipos de processos, de outros tipos de movimentos altamente enriquecedores em sua caminhada de formação. (P5), (P9), (P4).

Junto às desvantagens, os professores citam algumas dificuldades oriundas de fatores externos, principalmente, no início do Curso, como as reações de algumas universidades que se sentiam prejudicadas e ameaçadas com a perda de clientela para seus cursos de Pedagogia fazendo com que, obviamente, se colocassem contra a EaD da UDESC.

Citam, também:

O preconceito de alunos e professores da modalidade presencial, pois, estes tinham muita resistência em aceitar o novo. (P10). As críticas infundadas na própria Instituição, provenientes do ensino presencial e o estigma de que a EaD é de baixa qualidade. (P15). A desqualificação que havia com relação à EaD, coisas como cursinho fácil ou todo mundo passa. (P 2).

Aliás, essa referência confirma o que na verdade existia com relação ao posicionamento de alguns professores da Instituição, contrários à EaD e à política de alguns Departamentos de não liberarem docentes, para atuarem no Curso.

O que se pode extrair dos depoimentos dos docentes, quanto a concepção de EaD é que a EaD é uma modalidade que não pode ser ignorada, sobretudo, no caso de um país com proporções continentais como o Brasil, com tamanha taxa de analfabetismo e falta de escolaridade superior como o nosso, todavia:

E uma modalidade que ainda requer muito estudo e aperfeiçoamento para suprir as carências advindas da distância e nossas carências, dado que pouco sabemos ainda sobre como se processa a aprendizagem a distância e também não temos muito claro ainda, nosso papel como mediadores na EaD.

Reconhecem, assim, a EaD como uma modalidade de educação viável para a nossa realidade, mas não deixam de reconhecer as implicações, dificuldades e necessidades que precisam ser atendidas, para que não se transforme em problema mais do que em ajuda à resolução de problemas educacionais como o da falta de vagas no ensino presencial. Assim, reconhecem a EaD como uma modalidade que pode ser implantada sem risco de perda da qualidade no ensino, desde que observadas as condições necessárias para seu funcionamento, com especial ênfase ao professor e à infraestrutura organizacional.

Neste sentido, deixam transparecer a crença na EaD, ao lado da educação presencial, como possibilitadora da democratização do acesso à educação superior de qualidade. Como uma possibilidade de: “promover a qualificação e a capacitação de indivíduos em diferentes áreas atendendo demandas da atualidade de modo inovador, superando práticas tradicionais sem comprometer a qualidade e a eficiência”. (P13).

Contudo, alguns professores consideram que a EaD é uma modalidade de educação que pode servir para atender todos os estudantes, enquanto outros acham que deve ser utilizada, somente, para atender demandas específicas. Os professores que advogam o uso generalizado da EaD a consideram viável para formação em todos os níveis de ensino, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada. Deste grupo, alguns indicam que a EaD deve funcionar integradamente com o ensino presencial, enquanto outros professores pensam que deva funcionar independentemente dessa modalidade de ensino.

Como diz o professor (P8): “considero a EaD uma modalidade de ensino importante para a formação em todos os níveis da educação, contribuindo para o acesso e democratização da educação”.

Portanto, para este grupo de professores a EaD tem tanta importância quanto à educação presencial, é considerada também como uma modalidade mais inclusiva que a educação presencial, “uma vez que facilita o acesso de uma clientela que encontra mais dificuldades para ingressar no ensino presencial, como os surdos-mudos, cegos, deficientes físicos e outras pessoas com necessidades educativas especiais”. (P 3).

Já, o grupo que vê a EaD, para atender demandas específicas, argumenta que ela não tem o mesmo status da educação presencial, portanto, deveria ser, então, utilizada somente, para atender demandas pontuais e onde não fosse possível a oferta do ensino presencial. A EaD, para esses professores, parece que deveria ser adotada apenas como uma forma de superar problemas emergenciais.

Para eles, os destinatários para a EaD seriam:

Aqueles seguimentos da população que estão alijados das universidades públicas e impossibilitados de arcar com o ônus de um ensino superior presencial privado. No caso de tais populações, no meu entendimento, a EaD representa uma possibilidade cidadã de acesso à graduação. (P6).

Ou para atender: “as pessoas que não têm tempo nem condições financeiras ideais para freqüentarem um curso na modalidade presencial” (P1).

Ou ainda, “especialmente indicada para a expansão do ensino superior, porque mais adequada para o público adulto”. (P2).

Embora tenham posições diferentes quanto ao uso da EaD, se generalizado ou restrito, os depoimentos manifestam, porém, que ambas as modalidades de educação são importantes e que não são excludentes.

Em resumo, pode-se concluir a respeito do que dizem os professores sobre a EaD que eles a reconhecem como uma modalidade de educação inovadora, válida e propiciadora, tanto ao professor, quanto para os alunos, os sujeitos da aprendizagem, a construção de uma nova forma de aprender e de ensinar, portanto, de um novo saber e um saber-fazer e ser docente, inovador, interativo e autônomo.

Neste sentido, vêem a EaD como uma alternativa, para enfrentar o desafio da formação docente, desde que fundamentada numa concepção didático-pedagógica subjacente ao suporte tecnológico e à sua utilização.

Entendem que é uma modalidade de educação que deve ser feita de maneira compartilhada, por muitas mãos, pelo entrelaçamento de pessoas, sentimentos, saberes e fazeres. Uma modalidade de educação que não prescinde do professor, pois, ele é o responsável pela humanização dos ambientes de trabalho, o orientador do processo de aprendizagem do estudante, o criador de espaços e tempos de colaboração, de cooperação, de relações de troca de afeto, de solidariedade, de orientação, enfim, responsável pela construção do sujeito aprendiz autônomo.

Nesse sentido, os professores indicam nos seus depoimentos a necessidade da (re) significação do papel do professor, que deve estar voltado, para facilitar o processo ensino-aprendizagem, para uma perspectiva de autogestão do conhecimento.

6.1.2. O sentido da docência na EaD para o professor

Nesta sub-categoria, são dadas respostas às questões da entrevista de número 02, 03 e 05 que tratam das compreensões dos professores, quanto à docência em EaD, os motivos que

os levaram a trabalhar no Curso e o significado do trabalho coletivo, cooperativo e solidário para eles.

Em síntese, eles destacam que a docência foi importante para eles, oportunizando-lhes crescimento pessoal e profissional, capacitação em serviço, além do trabalho em equipe.

Uma questão que ainda não está bem resolvida na EaD é, se o professor é, ou não é importante nessa modalidade de educação

As respostas dos professores que determinam esta sub-categoria deixam claro que ele é imprescindível no processo e, conseqüentemente, revelam o importante significado da docência na EaD.

Os depoimentos, também, revelam o quanto a docência na EaD foi significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional, oportunizando-lhes novas aprendizagens e formação continuada, e em serviço. Deixam claro igualmente o significado que teve o trabalho coletivo, cooperativo e solidário para o desenvolvimento de uma nova forma de ser e de fazer educação. Apontam, ainda, a importância da infraestrutura organizacional instalada para a oferta do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância, revelando, assim, que tiveram as condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento das atividades docentes.

Com relação a importância do professor na EaD, os professores manifestam que não há como prescindir do seu trabalho, que o professor é indispensável na EaD: “é absolutamente necessário” (P10). E da mesma forma o professor (P3) afirma que: “é de vital importância no processo educativo em EaD, mas, o professor que reconheça seu papel como mediador, facilitador, problematizador, desafiador, intermediador”.

Falam com base na experiência que tiveram, evidentemente, cada modelo de EaD oportuniza um maior ou menor valor à prática docente. No modelo de sistema de EaD implantado na UDESC para a oferta do Curso, o professor teve seu lugar assegurado, com o importante papel de participar de todo o processo pedagógico.

Assim, desde o planejamento do Curso, a definição da proposta teórico-metodológica, dos recursos tecnológicos que foram utilizados como ferramentas pedagógicas, da produção do material instrucional como os Cadernos Pedagógicos, Guias de Estudo, Plataforma Virtual, Vídeos Educativos, a definição dos critérios de avaliação da aprendizagem e os instrumentos próprios para isso, assim como a orientação aos professores-tutores para o encaminhamento dos trabalhos com os alunos nos Núcleos, e ainda, a orientação aos professores avaliadores que procediam à correção das avaliações das disciplinas, o professor se fez presente de forma ativa e efetiva, o que justifica a imprescindibilidade do mesmo na EaD.

Daí, porque os professores se posicionam como indispensáveis na EaD. Reconhecem a importância deles no processo educativo, mas deixam claro de que profissional estão falando, isto é, tem clareza de que se trata de um outro tipo de docência, mais complexa e mais trabalhosa que a docência no ensino presencial.

Em função dessa complexidade, consideram que ser professor na EaD exige muitas outras competências para que o docente possa desempenhar com eficiência seu trabalho. Como observa o professor (P11):

Na EaD o profissional é obrigado, necessariamente, a mostrar sua competência como educador: ou é, ou não é. São muitas as situações em que se vê forçado a manifestar suas condições formativas e mesmo qualidades pessoais: na comunicação, nas habilidades com as ferramentas pedagógicas, na redação, no domínio de conhecimentos, etc.; basta lembrar o que significa responder o e-mail de um aluno, participar de um fórum ou de um Chat, elaborar um material didático, como um Caderno Pedagógico ou a produção de um vídeo, entre outras atividades. É preciso ter o domínio da língua falada e escrita, saber comunicar-se bem, ter liderança, dispor de carisma e postura para apresentar-se em público, seja de forma presencial ou não, enfim, requisitos fundamentais que não são muito levados em conta no desempenho presencial, ainda notadamente tradicional quanto à forma como se dá o trabalho pedagógico, em que predomina a intervenção do educador.

Tendo em vista a complexidade da docência na EaD, alguns professores se posicionam favoravelmente pela seleção criteriosa do professor que deseja atuar na EaD, pois, entendem que nem todos estão conscientes quanto às responsabilidades inerentes à docência em EaD. Como observa o professor (P6):

Para mim, a docência na EaD é um desafio para o qual nem todos os profissionais estão efetivamente preparados, não por limitações de capacitação, mas por natureza de suas concepções políticas e filosófico-epistemológicas. A meu ver, atuar em EaD requer um comprometimento político singular com a educação, um olhar ideológico para a formação profissional como objeto, e mais, um comprometimento específico com um código de ética que mova o profissional em ações conseqüentes e responsáveis.

Isto posto, vê-se que a docência na EaD se constituiu para o professor um rico e amplo espaço de possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal profissional. As suas falas revelam que a docência na Educação a Distância foi um importante espaço de aprendizagem, não apenas para os iniciantes no magistério superior, com pouca experiência na docência nesse nível de ensino, mas também para os experientes que sentiram que seus saberes e seus saberes e fazeres não eram suficientes, para darem conta de um cotidiano extremamente desafiador, exigente de inovações e de práticas renovadas.

Segundo os professores a EaD oportunizou um espaço de múltiplas aprendizagens, de trocas de experiências, do exercício da criatividade, do respeito ao outro, da convivência solidária, da humildade, do saber enfrentar os medos, as angústias, de aprender a não ter medo do novo, a enfrentar os desafios do cotidiano, que exigiam muita luta, persistência, coragem, comprometimento e muita competência. Ela exigiu e possibilitou novas competências e habilidades que os professores entendem, também, como válidas para a docência presencial. Essas aprendizagens manifestam-se no aprender a trabalhar coletiva, cooperativa e solidariamente, no aprender a ser um professor mediador, no saber utilizar as TICs como ferramentas pedagógicas interativas, na produção de material instrucional impresso e virtual e em diversas situações que podem interferir positivamente para o alcance de uma educação inovadora, quer seja a distância, quer seja presencial.

Essas aprendizagens são frutos da interação dos profissionais, trabalhando em equipe, brotaram também dos estudos coletivos que eram sistemáticos e envolviam todos os componentes do CEAD, das interações com os alunos que desafiavam os professores, principalmente, nos encontros presenciais, com seus questionamentos, suas ansiedades e vontade de aprender.

O processo de construção de um novo fazer pedagógico, portanto, de um novo professor, pode ser constatado nas falas desses docentes que dizem ter sido a EaD, como uma possibilidade:

De estudo e produção intensos, o que me oportunizou um crescimento profissional enorme. (P8);

Oportunizou uma vivência de construção–transformação, a troca de experiências e saberes compartilhados na interlocução e ações em parceria. (P1) e (P14);

Tive a oportunidade de crescer como pessoa e como profissional, ao escrever diversos materiais didáticos, ao participar de teleconferências, ao produzir roteiros para os vídeos educativos e participar da elaboração dos mesmos, ao ministrar aulas em encontros presenciais com os estudantes e ao discutir e estudar junto com os tutores as disciplinas a serem trabalhadas com os estudantes. (P1);

Foi realmente um grande desafio e um espaço de muitas aprendizagens, que hoje avaliando, servem para ambas as modalidades. (P7);

Além de aprender muito, o sentimento de importância do trabalho, de poder democratizar a educação superior a regiões com muitas dificuldades de formação. (P 15).

Um outro ponto significativo, ressaltado nos depoimentos, foi o da formação continuada em serviço. Os professores destacam que a formação continuada em serviço era constantemente realizada através de estudos, discussões pedagógicas e encontros de capacitação.

Esses encontros de estudos, seminários, eram planejados em cima das necessidades dos professores, e tendo sempre em conta a proposta do Curso.

Conforme deixam transparecer em seus depoimentos, foram extremamente significativos, uma vez que todos os componentes da equipe eram principiantes na EaD, portanto, eram imprescindíveis que os estudos, as reflexões na prática e sobre a prática acontecessem continuamente. Esses encontros oportunizavam ricas discussões teóricas, momentos de reflexão sobre a prática docente, de tomada de consciência dos erros e acertos e funcionavam como incentivadores do grupo, tal era o entusiasmo dos professores nesses encontros.

Cabe, ressaltar que os professores viam na formação continuada o interesse da Instituição para com eles e para com a qualidade do Curso, ao assegurar as condições e o apoio pedagógico para que desempenhassem com competência as responsabilidades assumidas.

A garantia de que os princípios do Curso de Pedagogia fossem observados pelos professores - interdisciplinaridade, relação teoria x prática, aprendizagem coletiva e cooperativa e aprendizagem significativa - exigia que eles tivessem incorporado em sua prática estes indicadores.

E isso, implicava em novas aprendizagens e muitos estudos, muitas reuniões de reflexão e de avaliação, a integração de todos os profissionais das equipes, para assegurar a coesão no trabalho.

Assim, os professores manifestam que a formação continuada e, em serviço, realizada no coletivo, foi importante para o crescimento profissional e para que realizassem com mais segurança suas atividades.

Nesse sentido, se observa que os professores se sentiam satisfeitos com a formação propiciada, o que não acontece com o professor no ensino superior presencial que, em geral, já se acha preparado para exercer a docência nesse nível de ensino e que não necessita de orientação pedagógica, para exercê-la.

Assim, os professores entrevistados, reconhecendo a necessidade de formação continuada e considerando-a adequada às suas necessidades de trabalho, afirmam:

Bons momentos foram aqueles em que a equipe efetuava estudos e discussões pedagógicas. (P6);

Foi gratificante a oportunidade de capacitação (estudos, seminários, encontros, etc). (P15);

As constantes discussões pedagógicas com os colegas me ajudavam a esclarecer minhas dúvidas, amenizar minhas angústias, meus medos, me fazia sentir mais encorajada a enfrentar as dificuldades postas pelo cotidiano sempre muito desafiador. (P5);

As nossas capacitações eram muito significativas para o aperfeiçoamento de nosso trabalho, que por ser inédito, tínhamos sempre a insegurança sobre se o que se estava fazendo estava correto. Nas capacitações em grande grupo e nos estudos continuados dos pequenos grupos, a assessoria pedagógica que tínhamos continuamente, serviam para sanar nossas dúvidas, trabalhar nossos medos e as incertezas. Daí, que os estudos realizados eram bastante produtivos, tinham sempre uma grande contribuição a dar para nosso crescimento profissional, uma vez que eram realizados em função de nossas dificuldades e necessidades. (P9).

Foram os momentos em que foram disponibilizadas capacitações para os professores e que serviram como reflexão sobre a prática como docente em EaD, de grande significado para mim. Perceber minhas possibilidades após anos de magistério superior, que podia construir uma nova forma de ser professor, era muito animador. Sempre me questionava porque no ensino presencial não se tem essa mesma oportunidade de formação em serviço, porque é tão difícil se reunir os professores no presencial para estudo, para discussão das questões pertinentes aos Cursos, porque tanto individualismo quando o trabalho em grupo é enriquecedor para todos. (P7).

Se os professores demonstram em suas falas que os estudos continuados foram importantes para o desempenho eficiente da ação docente, apontam, também, que a infraestrutura organizacional implantada assegurou que pudessem desenvolver as ações docentes, como veremos na análise da sub-categoria, referente a este tópico.

Dentre os tantos depoimentos dos professores sobre a concepção da docência na EaD, entendo que a mais significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos entrevistados tenha sido a do trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

Sem dúvidas, estou convencida de que este foi um fator relevante no processo e que propiciou aos docentes vivências de Bem-Estar, razão pela qual pretendo deter-me um pouco mais em minhas considerações a respeito dele.

6.1.3. O trabalho coletivo, cooperativo e solidário

Há um antagonismo claro na concepção de trabalho coletivo, cooperativo e solidário entre o ensino presencial e o ensino a distância.

Como se sabe, ele é pouco desenvolvido no ensino superior presencial que tem se pautado no trabalho solitário, individualizado. Como observa Zabalza (2004), “o individualismo, a fragmentação curricular, a defesa da liberdade de cátedra, a opacidade das atuações docentes, etc., criaram uma cultura favorável ao deslocamento da atividade docente para uma espécie de território privado”.

De fato, em nenhuma instituição a divisão do conhecimento se instalou tão decisiva e profundamente quanto na universidade. Enquanto os cientistas em seus laboratórios tornam seus trabalhos cada vez mais próximos, a ponto de criarem interciências, a exemplo da Biofísica, da Engenharia Molecular e outras, no âmbito pedagógico, o diálogo entre as disciplinas é cada vez mais difícil.

À formação fragmentada que o professor recebeu, se junta o modelo industrial de divisão do trabalho que penetrou na escola e determinou um ambiente nada propício ao trabalho interdisciplinar.

Lembremos que todos os níveis hierárquicos que coordenam o nosso sistema de ensino, pela sua estrutura, acabam por reforçar a divisão do trabalho e a crescente identificação do profissional com sua especificidade, dificultando-lhe a visão do que existe para além do que lhe é específico.

O ideal da especialização parece ter penetrado de forma tão vigorosa na formação de nossos profissionais nas várias áreas que, procurar saber algo além dos seus domínios específicos, é prestar-se ao charlatanismo, faltar com a ética profissional e sofrer outros impropérios ainda mais severos, como a falta de espírito científico, competência ou responsabilidade para com o trabalho.

É preciso, pois, que se tenha em mente que, para coletivizar o trabalho, é necessário socializar as idéias e isso acontece num processo constante de estudo, reflexão e discussão. Um professor, antes de ser especialista numa determinada área de conhecimento, é alguém que dirige o processo educativo em parceria com todos os outros. Se, à primeira vista, há um isolamento em virtude da especificidade de cada disciplina, este isolamento ameniza-se, quando se discute o processo pedagógico na sua abrangência maior e os conceitos comuns a todas as disciplinas científicas.

Sabe-se que existe muitas reações naturais adversas dos professores do ensino presencial ao trabalho coletivo e cooperativo, principalmente, as resultantes da própria formação fragmentada do educador. Este desafio pedagógico requer do profissional da educação uma verdadeira e profunda revisão de sua postura frente à realidade.

Como observam Tardif e Lessard (2005), a “colaboração é entre os professores do ensino presencial, mais desejada, que real”.

No ensino superior, afirma, (Zabalza, 2004, p 119):

Os professores têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual “Frente ao individualismo, mesmo com raras

possibilidades de superar a inércia em que se apóia, está a necessidade do exercício profissional mais coeso e institucional.

Já, na EaD, a essência da docência é o trabalho coletivo, portanto, é impossível se trabalhar de forma individual, haja vista a complexidade da função docente e a multiplicidade de papéis que o professor tem que desempenhar. Pela própria natureza da função docente que se complexifica pelo uso dos meios tecnológicos, resultando na segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, não há como o trabalho não ser coletivo, cooperativo e solidário e ser exercido por um coletivo de profissionais plenamente articulados.

Como Keegan (1983, p. 13) afirma, “quem ensina na EaD é uma instituição”, o que revela a necessidade de um outro papel, funções e tarefas docentes, diferentes das desenvolvidas no ensino presencial tradicional.

São múltiplas tarefas que exigem um trabalho de integração e coordenação de equipe, que requer mais do que conhecimento, necessitando que seja colaborativa, o que exige, segundo Lins (2005, p.7) que, além da motivação, haja um comportamento baseado em valores criados pela observância de princípios e pelo exercício de virtudes. No dizer do autor: “motivação decorrente dos desafios e com os valores surge a ética, criando-se assim, as condições básicas para a busca de uma parceria, cuja força da sinergia será tão maior quanto existirem confiança mútua e espírito de colaboração”.

A confiança, explica Lins (2005 p.7), “ativa talentos, possibilitando que as pessoas sejam bem-sucedidas” e “depende de como cada um percebe a atitude do outro com relação aos desafios que se apresentam” e ainda, “vai se fortalecendo à medida que o outro realiza seus compromissos, criando e mantendo credibilidade mútua”.

E a colaboração depende da disposição de cada um, para apoiar o outro na realização das atividades, dos desafios. Enquanto a confiança é “motivada pela iniciativa mútua e pela comprovação de competências para a realização das atividades de interesse comum, a colaboração acontece pelo exercício dessas competências na obtenção de resultados mutuamente vantajosos” (Lins, 2005, p.8).

A colaboração engloba o trabalho coletivo simultâneo, visando a alcançar um objetivo comum cuja realização exige: respeito mútuo, atitude tolerante, aceitação de diferenças, relações não-hierárquicas e negociação constante.

O alcance de objetivos comuns depende de “quão sólidas sejam as parcerias que por sua vez dependem do desenvolvimento da interdependência”, esta se constituindo e se

fortalecendo, pelo respeito mútuo, a aprendizagem em conjunto e troca de experiência. (Lins, 2005).

A interdependência é explicada pelo autor como “uma espécie de encantamento com a troca mútua de experiências, amplificando o valor de tudo que é feito em conjunto”.

Este *encantamento* expressa, no meu entendimento, o Bem-Estar e a satisfação do professor na EaD, é expressão do prazer, é a alegria, o sentir-se competente e comprometido em fazer seu trabalho da melhor maneira possível, tendo em vista, também, o Bem-Estar do outro, de seus colegas e de seus alunos. Expressa-se na solidariedade que se constitui pelos mesmos sonhos e valores universais que criam a possibilidade de “comunhão”:

Como expressou o professor (P11):

Trabalhar em equipe na EaD foi uma experiência enriquecedora que me trouxe o exercício mais efetivo da solidariedade no ato educacional e um grande entusiasmo face à necessidade de estar em constante busca pelo conhecimento e às exigências comunicacionais crescentes entre as pessoas.

Também, nas falas de outros professores, o valor do trabalho em equipe manifestou-se, quando se dizem “motivados pelo dinamismo, entusiasmo e alegria e a cooperação entre os diversos setores do CEAD”, o que demonstra a integração com a proposta de trabalho e com os colegas.

A cooperação expressa a vontade e pensamento de cada indivíduo, no desejo de reciprocidade e só se constitui num clima de agradável convivência, na qual se efetivam encontros e desencontros, polêmicas e cumplicidades. Compartilham-se idéias e afetos, em que cada um busca seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do outro, através de relações que se instituem em outras bases, diferentes das velhas hierarquizações que privilegiam decisões unilaterais. Fortalecem-se no aumento da reciprocidade, do respeito e da confiança, não sendo um processo espontâneo, podendo até seus efeitos serem negativos.

Assim, depende da vontade de cada indivíduo, do respeito mútuo, da aprendizagem em conjunto e da troca de experiência.

Esse clima de agradável convivência, esse encantamento, ou sinergia, ou ainda, essa magia de realizar em conjunto algo com mais qualidade, é fundamental para o sucesso de qualquer proposta educativa, quer seja presencial, quer seja à distância e só é possível pela interação, que por sua vez só é possível na união de todos os integrantes em torno de objetivos comuns.

Na Educação a distância, como já observei anteriormente, o trabalho docente exige a ação coletiva, cooperativa e solidária, pois, lida com seres humanos que se constituem como tal nas relações com os outros seres semelhantes. Daí, sua pertinência, daí ser, também, essencial na educação presencial, daí, a necessidade de mudança na cultura profissional dos professores, os protagonistas das mudanças na Educação.

Trata-se de se efetivar, como diz Zabalza (2004), uma mudança fundamental na “cultura profissional dos professores”, para afastar o professor desse individualismo, para se sentir membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação.

Essa mudança de cultura não pode se limitar ao professor, pois, como disse anteriormente, a própria instituição reforça o individualismo, por isso, também a própria instituição tem que rever sua cultura, para estar junto do professor para que este tenha as condições adequadas a fim de poder desempenhar bem o seu trabalho.

O trabalho coletivo, cooperativo e solidário determina, pois, o envolvimento, não só dos professores, mas de todos aqueles comprometidos com a ação educacional à distância.

Exige que o olhar de cada um se estenda sobre toda a organização a fim de melhor apreendê-la, compreendê-la para que possam trabalhar em sintonia.

A EaD se insere em uma estrutura global, requer meios humanos e materiais, utiliza recursos e uma organização, para tornar viáveis e eficazes os esforços pedagógicos. Nesta modalidade, mais que em nenhuma outra, o funcionamento eficaz da estrutura se converte em condição fundamental, para garantir o próprio funcionamento do sistema. Todos precisam trabalhar em harmonia e os professores precisam conhecer os serviços administrativos e com eles integrar-se, contribuindo permanentemente na sua melhoria para que seus esforços pedagógicos cheguem adequadamente aos alunos, sem essa organização eficaz, qualquer esforço do professor à distância poderá não alcançar os objetivos. Os responsáveis pela gestão administrativa podem cair na tentação de centrarem-se em suas tarefas, esquecendo de que as mesmas só têm sentido na medida em que apóiem a docência, o processo de ensino. O gestor nesse caso deve estar consciente de que para o atendimento adequado aos alunos na EaD, todos os envolvidos deverão se preocupar tanto com a qualidade dos materiais e serviços pedagógicos oferecidos, quanto com a infraestrutura administrativa que os sustenta.

Coerente com essa condição e perspectiva, qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso, exige a condição do trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

Os depoimentos dos docentes revelam o quanto foi significativo para seu desenvolvimento pessoal e profissional o diálogo com seus pares, o planejamento em conjunto, a transgressão das fronteiras de sua disciplina, a ruptura com a ordem tradicional do caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão, que desampara o professor, impedindo a transformação.

Em vista disso, somente uma proposta de trabalho com algum eixo comum que potencialize a integração e a continuidade das ações é viável para o desenvolvimento da EaD.

Assim, o trabalho coletivo, cooperativo e solidário na EaD pode se constituir um fator de Mal-Estar, quando esta articulação não existe e, ao contrário, em Bem-Estar para aqueles docentes que gostam e se sentem bem no trabalho em equipe.

Sabe-se que nem todas as pessoas se sentem bem trabalhando em equipe, tendo que dividir as decisões no grupo, para elas, portanto, a docência em EaD é desaconselhável.

Para os professores entrevistados, o trabalho coletivo, cooperativo e solidário, constitui-se, como pude constatar, elemento desencadeador de Bem-Estar na docência.

Dizem esses professores que:

O trabalho coletivo foi realmente um grande desafio, aprendi muito com conversas, trocas, reuniões de equipes e coletivas. (P15).

Parece-me que o grupo constantemente experienciou o aprender-aprender, pois tudo era novo, diferente do cotidiano de rotina da docência presencial. (P3).

O professor (P11) diz que o trabalhar em equipe na EaD:

Foi uma experiência enriquecedora que me trouxe o exercício mais efetivo da solidariedade no ato educacional e um grande entusiasmo face à necessidade de estar em constante busca pelo conhecimento e às exigências comunicacionais crescentes entre as pessoas.

Também, na fala do professor (P14), o valor do trabalho em equipe se manifesta, quando observa que:

Sua maior motivação era perceber que a grande maioria participava com dinamismo, entusiasmo e alegria na construção coletiva de algo novo em que todos acreditavam. Havia a cooperação entre os diversos setores e a vontade de acertar permeava o dia a dia, mesmo porque a magnitude do projeto exigia uma participação efetiva e um trabalho cooperativo.

Ou como expressa o professor (P8):

O trabalho coletivo e cooperativo na EaD, representou para mim uma quebra de paradigmas, já que no modelo tradicional o professor trabalha de forma isolada e individual. Na EaD a necessidade do trabalho coletivo e cooperativo permitiu a troca

de experiências, me mostrou minhas limitações e permitiu a amplificação de meus conhecimentos. Permitiu também a construção de novas amizades sólidas que até hoje perduram.

Esses professores revelam, assim, seu momento de transformação, rumo à construção de uma nova profissionalidade docente, engendrada num movimento coletivo, de compartilhamento de saberes e ações, cujo pressuposto básico foi o compartilhamento do conhecimento que implicou num processo de participação e de transformação, de um processo interpessoal num processo intrapessoal, pelas trocas cognitivas que envolveu, além do conhecimento, o processo de reflexão, dinâmico, metacognitivo.

Assim, se expressa o professor (P4): “a faceta mais importante da docência em EaD é a partilha de planejamento e execução das atividades e, sobretudo das avaliações com outros docentes, coisa inexistente no presencial”.

E como diz o professor (P6):

Aprendizado, sob todos os aspectos. Trabalhar em equipe, pensar em equipe, escrever em equipe, ministrar aulas em equipe compuseram um conjunto de fatores que me fez negociar, todo o tempo, posicionamentos teóricos e epistemológicos, me desafiou a construir outras formas de lidar com o ser humano e me fez amadurecer no sentido de aprender a me filiar as idéias e não a pessoas.

Tanto o professor (P4), quanto o professor (P6) deixam implícito o significado do trabalho coletivo, cooperativo e solidário para o desenvolvimento pessoal e profissional, apontam a mudança tanto no papel, quanto na compreensão do processo educativo que se constitui no exercício profissional mais coeso e interativo. Também, os professores (P12) (P15) apontam a importância da colaboração para o alcance dos objetivos do grupo: “sem a colaboração dos pares seria praticamente impossível uma ação pedagógica condizente com nossa linha teórica. Ao contrário, o trabalho coletivo é que tem dado sustentação a nossa prática”.

Percebe-se, pois, nos depoimentos que, na EaD, os professores tiveram um espaço de construção coletiva, onde novas formas de saber, de fazer e de ser foram se constituindo numa caminhada em direção ao novo, alicerçada em valores como a interatividade, a cooperação e a afetividade, cujo sentido é expresso pelo professor como:

Significou e ainda significa enriquecimento para a minha prática, possibilidade de reflexão, aquisição de mais conhecimentos e fortalecimento da própria modalidade.
(P2)

Um processo de aprendizagem com os outros professores, com os tutores e com os alunos. (P3).

Um processo muito diferente do presencial:

Foi fundamental, diferentemente da docência presencial, onde o professor é o único responsável pela sua disciplina, que planeja individualmente, na EaD o processo todo (desde a elaboração do planejamento, a produção dos materiais até a avaliação da disciplina) era sempre um processo coletivo e cooperativo. (P9).

O significado da docência coletiva, cooperativa e solidária na EaD, também, pode ser verificado nas seguintes falas:

Na EaD, estudávamos muito e produzíamos intensamente, sendo nossa produção voltada para os estudantes, pois distantes do professor, eles tinham que ter um material instrucional muito bem elaborado, para facilitar a aprendizagem. Isso era muito gratificante, pois no ensino superior presencial não temos muito tempo para produzir, pouco tempo temos para preparar nossas aulas, e por isso, usamos e abusamos do texto xerografado. Quando produzimos um artigo seu objetivo maior é a publicação e não o nosso aluno. Me sentia feliz e gratificada cada vez que um Caderno Pedagógico ficava pronto. Era o resultado do esforço de um grupo de professores que tinha preocupação com a aprendizagem dos alunos, muitos deles há muito tempo que não estudavam, pois moravam e residiam muito distantes das sedes dos municípios que também, na sua grande maioria, não possuíam bibliotecas. (P8)

Na EaD, o professor produz para o aluno, tendo em vista o que o aluno necessita, o que é muito diferentemente da produção no ensino presencial, produção para publicação, status, aumento do salário. (P1)

Na EaD a realização de pesquisas era em equipe, grupos de professores desenvolviam projetos de pesquisa sobre a EaD, portanto, produziam conhecimento sobre a prática que desenvolviam e não de temas que muitas vezes não tem nada a ver com a disciplina do professor. (P5)

Os professores manifestam, assim, a satisfação com a produção coletiva do conhecimento, principalmente, pelo fato de ser uma produção voltada para os estudantes do Curso e sentem-se orgulhosos pelo material instrucional que produzem coletivamente, cooperativamente e solidariamente.

Os professores revelam, pois, que experimentaram formas de trabalho mais complexas e desafiadoras do que as atividades até então desenvolvidas no ensino presencial. Tiveram dificuldades, mas estas foram gradativas e mais facilmente superadas pelo trabalho coletivo, cooperativo e solidário, pois, tiveram a oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências, tendo sido esse partilhar bastante motivador, embora não tenha sido uma tarefa fácil, pois, exigiu de todos um intenso ritmo de trabalho, eficiência, autonomia e a superação de uma concepção e prática de ensino individualista.

Os professores, pelos seus relatos, demonstram que apreenderam e aprenderam a lidar com a complexidade da docência na modalidade à distância. Aprenderam a ser professor,

no exercício da prática docente, sentiram medo, angústia, mas sentiram também o prazer de aprender, sentiram alegria ao identificarem-se como professores com capacidade de produção.

Nessa travessia do presencial para a Educação a Distância, percebem que a atividade docente implicou mudanças significativas que alteraram o papel e a identidade profissional do professor.

Vivenciaram, assim, a sua transformação e a transformação do cotidiano de seu trabalho. Vivenciaram o Bem-Estar docente que emana do trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

6.1.4. Infraestrutura organizacional da EaD na UDESC: Condições de Trabalho

Nesta sub-categoria, são dadas respostas à questão da entrevista de número 05 que trata da infraestrutura organizacional, particularmente, se ela facilitou o trabalho na EaD. As referências ao sistema de EaD implantado para a oferta do Curso de Pedagogia a Distância, aos recursos materiais e, de modo especial, ao local de trabalho, abordando as condições ambientais, físicas e humanas as quais dão provas de que a infraestrutura organizacional foi fator decisivo não só para o alcance dos objetivos do Curso, mas, sobretudo, facilitadora do trabalho, com conseqüências positivas para a harmonia e bem estar dos docentes.

A infraestrutura organizacional, no caso, diz respeito a um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades do professor, constituem as condições de trabalho - subjetivo e objetivos - que devem estar disponíveis, para que ele realize suas atividades de maneira menos desgastante, mais confortável, mais prazerosa e, portanto, mais produtiva e mais saudável.

Na EaD, mais do que na educação presencial, o funcionamento eficaz da estrutura se converte em condição fundamental, para garantir o próprio funcionamento do sistema. Enfim, infraestrutura, formas de organização, recursos materiais, equipamentos são, sem sombras de dúvidas, as bases objetivas indispensáveis para que o professor renove seu trabalho.

Como observam Tardif e Lessard (2005, p. 276 - 7):

A estrutura organizacional da escola, no plano de trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade do ensino. (...) A organização do trabalho docente não é apenas um dispositivo espacial, mas também temporal e social, visto que ela rege o tempo de trabalho bem como as formas de colaboração no seio da coletividade de trabalho dos estabelecimentos.(...).O trabalho em classe, leva pois, as marcas da organização escolar.(...). Esse dispositivo organizacional se reflete na maioria dos outros aspectos do trabalho. Ele modela primeiramente a identidade do professor e

definem a relação com o trabalho, o Mal-Estar ou o Bem-Estar no trabalho cotidiano.

Embora esses autores estejam se referindo ao trabalho docente no ensino presencial, não tenho dúvidas de que seus postulados aplicam-se aos professores da Educação a Distância. Adquirem significativa importância, se levarmos em conta a influência para o Mal-Estar/Bem-Estar dos professores, pois, o funcionamento da estrutura organizacional é determinante da eficiência do trabalho do professor na EaD.

O desafio que se coloca é o de superar o paradigma que favorece o desenvolvimento de práticas individualistas, fragmentadas e hierarquizadas na gestão dos sistemas educacionais. É um imperativo gerado no bojo da sociedade tecnológica que, ao provocar um forte impacto sobre o mundo do trabalho, exige o repensar das organizações e sua gestão. Neste particular, é mister analisar os sistemas de EaD, na perspectiva da construção de sistemas nos parâmetros da gestão democrática, que favoreçam a construção de redes solidárias com o objetivo de apoiar a produção e o desenvolvimento do conhecimento humano. (Gomes, Ullastres e Lopes, 2003).

A estrutura do Centro de Educação a Distância-CEAD da UDESC estava organizada, tendo como princípio a interdependência entre os diferentes setores com foco na ação cooperativa e solidária e uma gestão colegiada que articulava a interação entre os diferentes setores, o sistema tutorial e as mídias e os recursos materiais e humanos disponibilizados. Segundo os relatos dos professores, esta estrutura organizacional facilitou a ação docente e o atendimento aos alunos.

Também como diz o professor (P5) “as instalações físicas e os recursos materiais e tecnológicos eram adequados, possibilitando, a realização de um trabalho de “altíssimo nível educacional”.

Tal como menciona o professor (P4):

Instalações físicas, com amplo espaço, com salas equipadas com computadores e outros equipamentos e em número suficiente para uso de todos, ambientes próprios para a produção dos materiais instrucionais como estúdio, salas para estudo e reuniões dos grupos de professores, e outros, configuram o espaço de trabalho que era disponibilizado aos professores da EaD.

Assim, analisando as respostas dos professores entrevistados, constata-se que, praticamente, todos os professores dizem-se satisfeitos com as condições infraestruturais, reconhecendo-as como facilitadoras do trabalho e citam:

O planejamento conjunto das atividades; as instalações físicas adequadas; a capacitação continuada; o trabalho em equipe, coletivo e cooperativo; a interação com os professores-tutores nos núcleos; a possibilidade de criação de espaços compartilhados de aprendizagem eficazes, presenciais e virtuais, que facilitavam a interação entre os professor e os estudantes, situados nas diferentes localidades do Estado.

Essas referências confirmam que o sistema EaD da UDESC oferecia as condições necessárias para o professor desenvolver com eficiência o seu trabalho.

Os professores entrevistados referem-se ao sistema tutorial, presencial e virtual, como de grande contribuição para o trabalho do professor da disciplina. Os professores-tutores foram, conforme, expressam:

Extremamente significativos para o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que realimentavam nosso trabalho com as avaliações dos alunos sobre o Curso e sobre as disciplinas, sobre o material instrucional do Curso, os encontros presenciais, as teleconferências, as avaliações da aprendizagem, o atendimento Virtual, o que permitia que fossem feitas as mudanças de rumos necessárias com mais segurança. (P7).

Também se referem de forma positiva ao sistema tutorial-virtual e presencial:

Foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente no sentido de melhor atender as necessidades dos alunos. (P4, P5).

A estrutura de EaD da UDESC, semipresencial, com elaboração de materiais e com a possibilidade de contactar com os alunos nos encontros presenciais e Via Internet, bem como com os professores-tutores, a partir da capacitação dos mesmos, facilitou, meu trabalho e a dos demais professores, ajudou-nos a melhor desempenharmos nossas atividades de forma coletiva e cooperativa. (P2).

Por outro lado, diz o professor (P9):

Ajudou a diminuir minha ansiedade pelo fato de os alunos estando distantes de nós, o retorno do nosso trabalho ficava mais distante de acontecer. Ainda não estava bem acostumada com os alunos longe fisicamente de mim e cada encontro presencial que fazia me deixava sempre angustiada até saber como eles (os alunos) haviam se manifestado. Embora sempre aos finais dos encontros presenciais fizesse a avaliação com eles, e em geral era “aprovada”, eu sempre aguardava ansiosa o que os professores-tutores tinham a me dizer. As redes de aprendizagem com o atendimento aos estudantes, em horário, local e ritmo do ensino, com atendimento via computador, linha telefônica, encontros virtuais, eram eficazes na comunicação com os alunos. A princípio, a comunicação via Internet não era muito efetivada, pois, os alunos, não tinham experiência com essa meio de comunicação pois a grande maioria dos municípios não tinham acesso a Internet, mais tarde lá pela metade do Curso, as comunicações se intensificaram, passando a ser altamente estimulantes tanto para os alunos como para nós professores. (P11).

Este também é o pensamento de outros professores que se referem à infraestrutura organizacional do CEAD como “facilitadora das ações e relações entre os professores na EaD”.

Como revelam em seus depoimentos, as condições ambientais, físicas e humanas foram asseguradas, tornando viáveis e eficazes os esforços pedagógicos deles, o que por certo, determinaram momentos de satisfação profissional. Indicam que o sistema de EaD implantado contribuiu de forma significativa para que fosse possível o trabalho docente, o atendimento aos estudantes, a produção dos materiais instrucionais (Cadernos Pedagógicos, Vídeos Educativos e outros).

Com relação ao ambiente de trabalho, os professores indicam que as condições ambientais, no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, também, foram determinantes para o bom andamento nos trabalhos. Nessas condições, estão incluídos o clima da instituição, as relações interpessoais, o grau de participação nas decisões, o reconhecimento e as expectativas acerca do próprio trabalho.

Neste sentido, as respostas dos professores manifestam que as condições sociais e organizacionais foram fatores desencadeadores de Bem-Estar e satisfação no trabalho.

O relacionamento interpessoal, em situação de trabalho - as relações com os colegas, chefias - desempenham um papel determinante na satisfação do professor. Isto, porque são nas relações que se estabelecem com o grupo de trabalho, com os estudantes, que o professor constrói sua identidade profissional e atribui um sentido a sua experiência de vida e a sua realização profissional.

Os estudos investigativos têm apontado que, em geral, para os professores, a relação com os colegas pode ser um fator de recompensa e satisfação, ou um modo de superar o isolamento no trabalho. Um contexto, onde predomina as relações de amizade, pode ajudar no enfrentamento das dificuldades. Da mesma forma, também as relações amistosas com as chefias, também, são indicativas de satisfação no trabalho.

Neste sentido, o depoimento dos professores, sobremaneira, quando se referem ao relacionamento com os colegas, deixam claro a importância dessas relações e o quanto elas favoreceram às amizades e ao trabalho.

É possível, portanto, dizer que eles tiveram no espaço de trabalho, um clima favorável ao relacionamento interpessoal com os colegas e com as chefias.

Os professores deixam evidente que trabalhar em equipe, interagir com os colegas, sentir-se fazendo parte de um grupo de trabalho, sentir-se valorizado e valorizando cada um dos colegas, vivenciando a elevada coesão interna do grupo, foi significativo para

concretização das atividades pedagógicas, para o crescimento pessoal e profissional, fazendo com que se sentissem mais seguros para o enfrentamento dos desafios postos pela docência na EaD e, conseqüentemente, mais felizes:

O ambiente disponibilizado para o desenvolvimento das atividades facilitou os trabalhos e instaurou um clima de aprendizado coletivo sobre as diferentes facetas da metodologia de ensino a distância proposta para o projeto. (P3).

Possibilitou a consolidação de grandes amizades que duram até hoje. (P6).

De modo geral havia espírito de grupo, respeito, solidariedade, admiração. As trocas realizadas entre pessoas com semelhante entusiasmo e credibilidade, foram muitos compensadores. (P7).

O relacionamento com as chefias foi, também, significativo para os professores que no dizer deles, “demonstraram interesse, respeito, confiança, afetividade, compreensão diante dos erros, mantendo, assim, uma relação amistosa e compreensiva”.

Reconhecem, assim, a importância do apoio das chefias no êxito da docência em EaD:

Tínhamos liberdade para dirigir qualquer dúvida ou questionamento aos coordenadores e até mesmo ao reitor. (P10).

O grande estímulo por parte da coordenação e direção do Curso para que os professores realizassem pesquisas, as divulgassem e participassem de eventos na área. (P9).

Foi significativo o reconhecimento pelas chefias do trabalho do professor, a valorização e o incentivo dado nas reuniões de estudos e de avaliação, diz o (P 4).

Nos fragmentos das falas, aqui apresentadas, os professores demonstram que a docência na EaD, quanto à infraestrutura, entendida no seu sentido amplo, foi determinante de uma experiência significativa que lhes propiciou construir uma nova prática docente que podem aplicar na docência presencial.

Enfim, o que pode extrair dos depoimentos dos professores foi que a estrutura organizacional do CEAD atendeu às necessidades dos professores, propiciando condições materiais, físicas e ambientais para o desenvolvimento de suas atividades, facilitando, também, o relacionamento interpessoal com os colegas, chefias e com os estudantes, o que constituiu fator de Bem-Estar e satisfação profissional e pessoal para os docentes.

6.1.5. O “animus” dos professores com relação à docência na EaD

Nesta sub-categoria, que responde as questões de número 09 e 08, emprego o termo “animus” num sentido amplo, contendo nele o verdadeiro sentido de espírito, de

espiritualidade, de coisa boa, de Bem-Estar, de satisfação, pois, nela estão contidos os relatos de emoções dos docentes que se manifestam no sentimento do dever cumprido, na realização profissional, no reconhecimento profissional, no entusiasmo de estarem em constante busca do conhecimento, no exercício da solidariedade, no orgulho por estarem participando da construção pessoal e profissional dos professores-alunos, na gratidão dos alunos e das comunidades, no relacionamento interpessoal com os alunos, com os colegas, com as chefias, na motivação constante do grupo de professores e dos alunos, na alegria com o progresso e dedicação do estudante, na vibração, entusiasmo, alegria com os resultados alcançados pelos alunos. Tudo isto, sem dúvidas, como veremos foram fortes determinantes para que os professores sentissem a EaD como “locus” do Bem-Estar docente.

Os estudos realizados por Timm (2006, p. 107) sobre o “Bem-Estar na Docência, dimensionando o cuidado de si”, apresentam entre os indicadores do Bem-Estar na docência, os relacionados a alteridade, manifestada por um dos professores entrevistados como:

Sentir-se bem por sentir-se capaz de colaborar com o processo de formação dos alunos e como diz outro professor é vivenciar o gosto de ajudar o outro no seu processo de auto-construção humana, o que faz com que a gente também se auto-construa nessa interação.

Os professores manifestaram, assim, que se sentem bem na docência, quando se sentem gerativos, ou seja, quando o professor, “se sente valioso, respeitado e amado” ou “se sente bem, quando se sente bem sucedido depois de muito esforço”.

Os professores pesquisados revelam, assim, um comprometimento afetivo com o estudante, o que os leva a se sentirem bem, mesmo quando as condições de trabalho não são adequadas.

Da mesma forma, também, Codo (2006) observou em pesquisa realizada com professores brasileiros (Educação Básica e Médio) que 86% dos professores da rede pública mostram-se satisfeitos com seu trabalho, apesar das dificuldades.

Codo (2006, p. 104) diz que empenho e dedicação são colocados a serviço da arte de ensinar e que os professores apresentam uma visão positiva em relação à educação e que, segundo ele interpreta, é o que faz com que nossos professores não caiam na descrença em relação à instituição escola.

Observa ainda, que:

Junto com os sentimentos de satisfação e comprometimento outras atitudes acompanham a realização do ofício “como autonomia e controle sobre o trabalho, ser capaz de tomar decisões e assumir responsabilidades na medida certa da

necessidade profissional e que associado ao comprometimento estão as boas relações no trabalho. Ou seja, professores comprometidos com o trabalho também se sentem comprometidos com boas relações sociais, demonstram um forte sentimento de equipe com o grupo de companheiros da profissão.

Portanto, como observa Codo (2006), os educadores, apesar das condições muitas vezes desfavoráveis, estão satisfeitos, gostam daquilo que fazem, sentem-se realizados com os resultados que produzem, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho. Tudo isso, porque nutrem pelo estudante afeto e gostam da profissão que exercem.

Estas manifestações de satisfação profissional, também, aparecem nos depoimentos dos professores da EaD.

Esses professores indicam estar satisfeitos pelo sucesso dos alunos e por estarem contribuindo para isso. Assim, dizem que se sentiram satisfeitos, quando verificaram o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (P12):

Pelo esforço dos alunos em tornarem-se autônomos do e no processo de formação. (P7).

Quando verificaram a evolução dos alunos, da habilidade de escrita, considerando o momento que iniciaram e o momento em que estavam prestes a concluir o curso. Foi um grande avanço. (P5):

Satisfação quando percebi a abrangência do nosso trabalho e o quanto eu estava contribuindo para que os alunos tivessem uma boa aprendizagem. (P 6)

Uma satisfação imensa de acrescentar na formação de muitos professores e, finalmente, uma imensa alegria pelo resultado obtido. (P10).

Verifica-se, pois, que os professores se sentem satisfeitos, quando se sentem contribuindo para o sucesso do aluno. Sentem-se felizes, quando os alunos são bem sucedidos e descontentes, quando eles não conseguem bons resultados. Por isso, quando comentam sobre os “momentos ou fatos significativos” na docência no Curso de Pedagogia que levaram à satisfação profissional, destacam:

Os momentos presenciais com os alunos sempre foram muitos significativos pelo fato de propiciarem a troca de experiências, a constatação do interesse dos alunos pelo Curso, o desenvolvimento progressivo dos alunos. (P6);

Todas as aulas presenciais que dei e todas as videoconferências que fiz, foram motivos de muita satisfação profissional. (P9);

Verificar a evolução da habilidade da escrita nas provas dos alunos, o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. (P11);

O relato emocionado dos alunos sobre a transformação da sua prática pedagógica, sobre a bagagem adquirida. (P2);

Ter sido testemunha da evolução na construção do conhecimento pelos estudantes, (P15).

Nestes depoimentos, como se pode constatar, os professores demonstram estar felizes com os resultados que os alunos apresentam, resultados esses que dependeram, também, do seu trabalho, do compromisso e da competência com que realizaram. Sentem-se, por isso, realizados profissionalmente.

Satisfação enorme ao verificar de que estava tendo a oportunidade de construir novas competências e habilidades e poder utilizá-las em favor de uma proposta inovadora de educação que estava permitindo o acesso de milhares de professores ao ensino superior (P12).

Esse crescimento profissional propiciado pela EaD que o professor faz questão de expressar como sendo de grande significado para a sua vida profissional e que ele expressa como tendo propiciado satisfação e Bem-Estar, está relacionado ao sentimento de competência profissional, cujo sentido maior está no poder ser um novo profissional que desenvolve uma prática de ensino inovadora e que, portanto, lhe faz sentir-se bem naquilo que ele considera que lhe pode conferir Bem-Estar na docência, que é o sucesso do aluno.

Eis um expressivo depoimento (P5):

Entre tantas emoções que a EaD me propiciou, me dar conta do meu processo de construção de ser professor facilitador e mediador do conhecimento, portanto, desenvolver uma prática pedagógica diferente da prática que até então vinha desenvolvendo no ensino superior presencial, foi extremamente significativo para mim, que já havia deixado esmorecer meu entusiasmo pela educação. Quando me lembro que pouco sabia fazer uso do computador, tinha um pouco de resistência a trabalhar com as TICs, aliás, pouco uso se faz delas no ensino presencial, e na EaD necessariamente tive que trabalhar com estas ferramentas tecnológicas, eu mesma não acreditava no que estava acontecendo comigo. Depois, ter que produzir os Cadernos Pedagógicos, os Vídeos Educativos que acompanhavam esses Cadernos, coordenar os encontros com os alunos via Chat, participar como professor conferencista, “ao vivo”, me causava perplexidade com o meu envolvimento e capacidade, assim como também ficava perplexa com a vontade e a capacidade de meus colegas, cuja experiência docente no presencial fora marcada pelo individualismo. Na EaD, o espírito de grupo predominava, talvez pelo fato de que todos éramos aprendizes e todos estávamos comprometidos com o nosso trabalho. É bem verdade que havia alguns professores que pareciam não estar nem aí para o processo, mas a grande maioria vibrava com o trabalho docente, de múltiplas tarefas a ser desenvolvidas, mas de múltiplos prazeres obtidos.

Esse comprometimento afetivo com o estudante pode ser percebido nas manifestações de insatisfação apresentadas por alguns professores, quando alguns estudantes não demonstravam interesse.

Nesse sentido, alguns professores manifestaram insatisfação com a atitude de alguns alunos:

Não demonstram o compromisso com sua aprendizagem. (P2);

Mentalidade era apenas de estar ali para obter o diploma e criticavam a seriedade com que eu costumava coordenar o andamento da turma. (P15);

Tivemos também sentimentos não tão bons, pois tínhamos também pessoas que estavam no processo oportunisticamente, apenas querendo um “diploma”. (P7);

Com alunos não conscientes das suas funções como gestores de seu conhecimento. (P15).

Ou como diz o professor (P13): “quando demonstram desinteresse frente às dificuldades enfrentadas em relação às dificuldades na escrita/redação e com a informática”.

Ora, esta visão preocupante, revela o compromisso que tinham os professores para com o processo de aprendizagem dos alunos, o comprometimento com uma educação de qualidade.

No relato dos professores afloram os mais diversos sentimentos, comprovando um “animus” compensado pela alegria, pelo prazer, pelo reconhecimento, pelo sentirem-se mais humanos.

Eis alguns depoimentos que revelam esses sentimentos de Bem-Estar na docência:

Alegria ao perceberem o interesse dos estudantes, o progresso fantástico deles, por estar contribuindo para o crescimento dos professores-alunos, por sentir a gratidão dos alunos pela oportunidade única que estavam tendo na vida. (P7);

Alegria e orgulho, cada vez que um material novo era produzido e impresso, orgulho ao chegar nas cidades e ver a auto-estima elevada de todos diante da Universidade. (P8);

Satisfação de trabalhar em um projeto novo e em construção, perceber a importância social de um projeto que estava realizando o sonho de milhares de pessoas. (P2).

Os depoimentos dos professores deixam claro que vivenciaram os sentimentos do dever cumprido com as emoções que dele brotaram, da solidariedade, do exercício profissional com competência, do bom relacionamento com as chefias, com os colegas, com os alunos, enfim de serem um professor diferente, um professor “transformado”, um professor animado pelo espírito e pelo trabalho.

6.2. O MAL-ESTAR NA DOCÊNCIA EM EAD

6.2.1. Falta de Comprometimento Individual e Institucional com a EaD

Nesta sub-categoria que responde as questões de número 07 e parte da número 08, referencio os depoimentos dos professores, quanto a questões que os incomodaram como a competitividade, a falta de compromisso e responsabilidade de alguns professores, bem como a intervenção político-partidária no CEAD que gerou a insatisfação docente expressa em sentimentos de raiva, decepção, tristeza, impotência.

Deixo claro, já, de início que há duas vertentes, segundo os depoimentos dos entrevistados causadoras do Mal-Estar docente, uma provocada pelo comportamento reprovável de alguns professores e outra pela ingerência político-partidária, ambas conduzindo à falta de comprometimento com a EaD.

Pela análise que fiz, fundamentada nos depoimentos dos professores, é preciso que se diga que não encontrei qualquer referência sobre a prática da docência na EaD que possa ser considerada como fator de Mal-Estar, pelo contrário, as falas dos professores, como foi possível perceber, são bastante elucidativas do Bem-Estar e manifestam o prazer, a alegria, a satisfação propiciados pela docência na EaD.

Nas falas dos professores, o que vamos encontrar como indicadores de Mal-Estar, é importante que se diga, não decorreram da modalidade em si, ou das condições de trabalho, mas de comportamentos individuais, assim mesmo, restrito a um pequeno número de professores e, sobremaneira, a um fator externo à EaD, como o da intervenção político-partidária no CEAD.

Com relação ao comportamento de alguns professores descompromissados, há que se ter a perspectiva dos que se sentiram incomodados, por estarem engajados e comprometidos afetivamente no processo, valorizando o trabalho cooperativo e solidário, não aceitando, por isso, a omissão e a falta de comprometimento de alguns colegas para com as ações decorrentes do Curso.

Concordo com Codo (2006) que diz que o comprometimento afetivo leva o professor a ter um comprometimento maior com o trabalho e com os colegas, daí a razão de alguns professores entrevistados manifestarem um sentimento de insatisfação contra alguns colegas que demonstravam falta de compromisso e comprometimento com o trabalho.

Esta insatisfação aparece em alguns relatos como este denunciando: “a competitividade entre colegas e a falta de empenho demonstrado por alguns profissionais em relação à especificidade desta modalidade”. (P1).

A falta de compromisso profissional aparece na fala do professor (P6), quando se refere:

Ao estigma com que muitos docentes vêem o processo e, a despeito disso, rendem-se a ele por razões econômicas, Houve também algumas decepções com colegas que não desempenhavam com responsabilidade as tarefas e funções que lhes cabiam exercer. Falta de profissionalismo de colegas professores; não compromisso de profissionais com poder de decisão em relação ao EAD. (P14).

Estes sentimentos de insatisfação foram manifestados por alguns professores de EaD, o que me leva a concluir que não são indicativos de uma situação de Mal-Estar que se possa generalizar como geradoras de Mal-Estar na docência em EaD.

Um outro ponto bastante evidenciado como causador de Mal-Estar foi o da falta de comprometimento institucional, sobremaneira, manifestado em um determinado período, quando da ingerência político-partidária nos rumos da instituição e conseqüentemente no Curso de Pedagogia a Distância. Na verdade, como já referi, trata-se de um fator externo que não decorreu da modalidade em si, mas repercutiu negativamente junto aos docentes, desestimulando-os e gerando sentimentos de tristeza, raiva, angústia, pesar, decepção, conforme eles apontam em seus depoimentos.

O único incômodo, foram questões políticas partidárias que destruíram a EaD na UDESC e o sonho de muitos educadores em ter um curso superior nesta modalidade de ensino. Isto é uma outra história. (P10);

O que mais me incomodou nesses anos de EaD são as questões políticas que deixam de lado os interesses coletivos para servir os interesses pessoais de poucos. (P12.);

Momentos de intervenção na UDESC, momentos de regras não claras, momentos de incerteza, de desmotivação, de ameaças me fizeram repensar meu papel no CEAD. (P2);

A ingerência político-partidária na Instituição que atingiu drasticamente a EaD. (P8).

A falta de comprometimento institucional, sobremaneira, de gestão, influenciada pela ingerência político-partidária afetou a EaD, minou suas bases, desestimulou o trabalho que vinha sendo realizado com sucesso, gerou nos professores insegurança, medo, instabilidade quanto ao futuro da EaD e o futuro deles na instituição. Sentimentos que os professores expressam, para indicar o sofrimento sentido diante do “caos instalado” no CEAD como observou um professor, para expressar a intensidade dos efeitos sobre eles.

Assim, enquanto a Universidade manteve seu compromisso político-pedagógico com a sociedade catarinense, os professores da EaD dispuseram de condições de trabalho adequadas para o desempenho de suas atividades, fazendo com que sentissem prazer, alegria e satisfação com a docência.

Quando a instituição deixou de lado seu compromisso político-pedagógico, para atender interesses de ordem político-partidária, modificou-se a política da EaD e, em decorrência, modificaram-se as condições ambientais de trabalho, provocando uma série de problemas que tumultuaram o dia-a-dia da Instituição com conseqüências nefastas para a EaD e para os professores.

Em resumo, os professores vivenciaram significativos e expressivos momentos de grande alegria, prazer e Bem-Estar na docência, mas também tiveram, embora poucos, os momentos de Mal-Estar. Os momentos de Bem-Estar e satisfação pessoal e profissional foram bem mais intensos do que os momentos de Mal-Estar, como indicam os depoimentos.

Por isso, quando falam sobre as emoções e os sentimentos experimentados como docentes na EaD, expressam por um lado, sentimentos de alegria, prazer, satisfação, orgulho, valorização profissional, espírito de grupo, respeito, solidariedade, admiração, e por outro, tristeza, pesar, desânimo, frustração, indignação, raiva, quando relatam as interferências político-partidárias.

Eis alguns depoimentos que revelam esses sentimentos de Mal-Estar na docência:

Tristeza pelo desmantelamento do projeto por problemas de ordem política na Instituição. (P14).

Indignação com os novos gestores admitidos politicamente que questionaram a competência dos profissionais do CEAD, sem conhecimento sobre a EaD e sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo. (P11);

Sentimento de impotência, de raiva, ao presenciar o Curso sendo extinto por questões políticas partidárias. (P8).

Em síntese, valendo-me dos depoimentos dos professores, posso dizer que essas situações de Mal-Estar, se assim podemos considerá-las, foram apenas inibidoras de um pleno bem estar-docente, pois, em suas trajetórias, diz o professor (P1): “foram muitas as emoções que a EaD despertou”. E, eu diria de alegria, satisfação e Bem-Estar.

6.3. AGLUTINANDO OS OLHARES

De modo geral, os depoimentos relevam que trabalhar num Curso a Distância, fundamentado em princípios teóricos e experiências consolidadas em instituições de renome e levado a sério e com o comprometimento de todos os sujeitos facilita o alcance dos objetivos, por difíceis que sejam, sem causar estresse às pessoas envolvidas no processo. Ao contrário, oportuniza a todos satisfação na realização do trabalho, sobremaneira, ao professor,

proporcionado-lhes alegria, prazer e Bem-Estar como revelam os múltiplos olhares deles a respeito da EaD e as suas experiências como docentes nesta modalidade de educação. São olhares críticos, reflexivos que apontam as possibilidades educacionais da EaD, assim como, também, seus problemas, seus desafios.

Nesses olhares, constatei que os professores vivenciaram uma experiência de docência na EaD extremamente significativa, que contribuiu para o crescimento pessoal e profissional de cada um e do grupo e para a melhoria da qualidade do desempenho docente, não somente na EaD, já que os seus resultados refletiram-se, também, no ensino presencial.

Os professores identificaram a docência na EaD como um espaço de construção-transformação no qual foram se constituindo e (re) constituindo-se pela ação e reflexão, superando dificuldades, ousando, tecendo novos saberes e práticas, novas construções teóricas, que lhes permitiram a intervenção num cotidiano que se mostrou intensamente desafiador, muito diferente da experiência até então desenvolvida como docentes no ensino presencial.

A EaD constitui um espaço de criação, recriação, prazeroso, desafiador, instigante que desacomodou práticas já estabelecidas em direção ao novo, na busca de realizações mútuas, criativas e cooperativas, em um ambiente de muita alegria e Bem-Estar.

Revelaram-se na EaD como sujeitos ativos, críticos, contrapondo-se ao sujeito passivo das práticas tradicionais centradas no professor e na transmissão de conteúdos, do professor que age como repassador de conhecimentos produzidos por outros. Foram, portanto, autores e co-autores de um processo educativo e não, apenas, executores de propostas definidas por outros.

Foram professores que se constituíram em grupo multifacetado, mas imbuídos dos mesmos ideais, compartilhando os mesmos objetivos, solidários na superação das dificuldades que iam surgindo ao longo da caminhada e desejosos de fazer da melhor maneira possível o trabalho docente, para assegurar melhores espaços para a aprendizagem dos alunos.

Reconheceram-se e demonstraram ter iniciativa própria, ousadia, criatividade. Não se sentiram incomodados ao terem que compartilhar suas responsabilidades de ensino com outros colegas.

Desenvolveram com propriedade a prática solidária, cooperativa, a troca de saberes e de afetos, foram, pois, sujeitos coletivos, capazes de buscar e oferecer ajuda, percebendo-se como parte de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, mais ainda, se reconheceram como sujeitos produtivos, com capacidade de responder de forma competente aos desafios e dificuldades do cotidiano do trabalho.

Demonstram emoções e sentimentos positivos com relação à EaD e à prática da docência à distância. Crescimento profissional, respeito e valorização pessoal e profissional, o “construir juntos”, trabalhar coletiva e cooperativamente, experimentar uma nova forma de diálogo, de interação, o desejo de reciprocidade, num clima de agradável convivência, onde o ensinar/aprender eram constantes, são sentimentos manifestados pelos professores e que indicam o prazer, a alegria, a satisfação com a Educação a Distância. São esses, pois, indicativos que revelam um profissional comprometido com o trabalho e satisfeito com o que faz.

O comprometimento aqui é entendido como uma adesão, um forte envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho (Bastos, 2008) entre os quais destaco o afetivo, que os professores deixam transparecer no esforço desenvolvido em prol da EaD, no interesse demonstrado pela busca de qualidade das ações do trabalho docente, no sentimento de equipe, no sentimento de satisfação com o sucesso alcançado pelos alunos, no esforço de integração, de cooperação, na disponibilidade para o bom relacionamento entre os colegas.

Os professores se revelaram como profissionais que não realizavam mecanicamente suas atividades, mas que viam sentido e significado no que faziam, movidos pela vontade de poder, ou seja, pelo desejo de imprimir forma, de criar, de serem co-autores da criação.

Pelo teor dos depoimentos, é possível se identificar um entusiasmo, certo encantamento com a docência na EaD, o que me levou a concluir que os professores apesar de algumas apreensões e temores, sobremaneira, motivados pelas interferências político-partidárias no processo educacional, encontraram na docência na modalidade de educação a distância, o sentido e o significado do ser professor, ou seja, a experiência e o trabalho com EaD, de modo particular, as ações desenvolvidas no Curso de Pedagogia a Distância determinaram uma vivência de Bem-Estar e satisfação profissional, tal como imaginava ao enveredar-me por esta pesquisa, por isso, a aglutinação dos olhares positivos com relação a EaD.

Enfim, diante das expressivas manifestações dos professores não tenho dúvidas em afirmar que Educação a Distância da UDESC interferiu positivamente no “animus” do professor, propiciando-lhe mais prazer, satisfação, Bem-Estar e realização pessoal do que a docência exercida no ensino presencial.

7. Comentários Finais

Estas considerações me levam ao fim da viagem, às vezes penosa, às vezes gratificante, mas sempre comprometida com a seriedade e a vontade de contribuir para com uma educação de qualidade e para com a satisfação e Bem-Estar de colegas professores. Ao decidir-me por esta pesquisa, tive como objetivo, a partir da análise de relatos de professores, identificar fatores determinantes de Mal-Estar e Bem-Estar em docentes que atuaram no Curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância, oferecido pela UDESC. Minha preocupação era não só identificar esses fatores, mas constatar se os conflitos e tensões que interferem no “animus” dos professores do ensino presencial, provocando o Mal-Estar, se faziam presentes ou não, nos professores da EaD.

Parti do pressuposto de que o sistema de Educação a Distância, estruturado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, foi muito mais preditor de Bem-Estar do que de Mal-Estar para os professores porque foram asseguradas as condições imprescindíveis e necessárias para sua operacionalização, sem as quais, a prática docente na EaD se tornaria inoperante e ineficaz.

Havia um planejamento detalhado para a implementação do sistema, elaborado coletivamente; uma infraestrutura compatível com o projeto; disponibilidade de recursos humanos, tecnológicos e financeiros; material de apoio; apoio contínuo ao professor nas suas atividades de ordem técnica e pedagógica e o incentivo à capacitação, dentre outras condições. Este contexto favorável permitiu, acredito, a transição da maneira de atuar do professor de ensino presencial para uma prática bem sucedida de ensino a distância, oportunizando Bem-Estar aos docentes.

Considerando que a EaD é uma modalidade de ensino diferente daquela do ensino presencial, pois, implica uma nova forma de ensinar e de aprender, uma postura diferente dos professores no modo de ensinar e de interagir com os estudantes e no saber fazer do uso das tecnologias da informação e comunicação, a EaD poderia ter sido propiciadora de Mal-Estar para esses professores que até então não haviam experienciado essa modalidade de docência, já que poucos a conheciam e apreendê-la significava ter que empreender esforço, dedicação e estudo para, simultaneamente, colocá-la em prática.

Nesse contexto de novas exigências e de múltiplas funções e tarefas, de necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas das práticas até então exercidas no ensino presencial, o professor poderia não ter se adaptado a essa nova forma de ensino na qual, obrigatoriamente,

teria que fazer uso dos recursos tecnológicos para se comunicar com o aluno fisicamente distante, trabalhar de forma coletiva, cooperativa e solidária, portanto, adaptar-se às novas funções, principalmente, a de integrador e coordenador de equipe e de parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Assim, o Mal-Estar poderia se fazer presente entre os professores, se estes não encontrassem na EaD, as condições adequadas de trabalho - físicas, materiais, ambientais, sociais, - para dar conta das exigências de um novo contexto de trabalho.

Por outro lado, o fato da EaD se apresentar como uma possibilidade de inovação da prática docente, poderia, sim, motivar aqueles professores que já não se satisfaziam com uma prática docente inadequada aos tempos e necessidades educacionais do atual momento histórico, marcado por um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, a buscar um novo rumo ao seu trabalho, a um trabalho que lhes proporcionasse prazer, satisfação e Bem-Estar.

Diante, pois, de um outro cenário educacional, a docência na EaD tinha sido desencadeadora de Mal-Estar ou propiciadora de Bem-Estar para esses professores que pela primeira vez atuavam nessa nova modalidade de educação?

Teria a Instituição assegurado as condições adequadas de trabalho para que eles fossem inovadores ?

Os professores tiveram o apoio necessário, para transitarem da docência presencial para a docência a distância, de transmissores tradicionais para facilitadores da aprendizagem à distância?

Considerando que o Bem-Estar docente não depende somente dos aspectos organizativos, mas também daqueles relacionados ao professor, enquanto pessoa e às suas necessidades individuais, incluindo aí o próprio exercício profissional, houve por parte da Instituição, preocupação em dar uma resposta efetiva às necessidades dos docentes?

Essas e outras questões conduziram-me à busca de respostas para as minhas inquietações como educadora que acredita na EaD como uma modalidade inovadora da educação, mas vem, infelizmente, constatando que muitas propostas de cursos e/ou programas que estão sendo implantados não atendem as especificidades da EaD, contribuindo para a sua desqualificação, porque, simplesmente transpõe para a EaD o modelo e a prática de cursos presenciais.

Nesses casos, portanto, também não estão sendo atendidas as necessidades pessoais e profissionais dos docentes que acabam tendo que assumir novas funções e tarefas, para muitas das quais não se sentem preparados e vêm aumentadas suas responsabilidades, sendo

sobrecarregados, pois, precisam dar conta tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância. Dessa forma, repete-se com a EaD o mesmo descaso que se tem para com a educação presencial e para com os professores.

Acreditando nas possibilidades educacionais da EaD e do professor, desejando contribuir para sua credibilidade e, ainda, contribuir para o reconhecimento da importância do professor nessa modalidade de educação e, obviamente, também na educação presencial, foi que empreendi a presente pesquisa, cujos resultados confirmaram minha crença nas possibilidades educativas da EaD e na crença da impossibilidade de se fazer educação de qualidade sem o professor, pois, a ele se deve, principalmente, o sucesso de qualquer proposta de educação, quer seja desenvolvida na modalidade presencial, quer seja desenvolvida na modalidade a distância.

A experiência com o Curso de Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância me levou, pois, a crer na possibilidade de mudança da prática pedagógica do ensino presencial pela influência da EaD e a certeza de que a mudança nos processos educacionais só se efetivará com investimentos no professor como ser humano e profissional, o que significa reconhecê-lo e valorizá-lo, valorização que necessariamente passa pela melhoria das condições de trabalho. Condições de trabalho em que o professor se sinta à vontade e no qual seja possível aprender novas formas de interagir, de relacionar-se com colegas, estudantes e chefias, relações interpessoais que possibilitem a construção da auto-identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio, amizade (Neuman & Neuman, 1998).

Entendo, assim, que as condições adequadas de trabalho asseguradas pelo sistema de Educação a Distância, implantado pela UDESC, contribuíram para que os professores se sentissem bem e satisfeitos com a docência na EaD, conforme revelam suas falas, expressivas do entusiasmo, do prazer e satisfação com que vivenciaram o processo de aprender a aprender e aprender a ensinar num ambiente virtual de aprendizagem.

Por outro lado, um outro fator que considero ter sido desencadeador de Bem-Estar na docência em EaD foi o trabalho em equipe, que como vimos, é indispensável para a construção de uma identidade profissional.

Seco (2002) nos diz “a construção da identidade profissional passa necessariamente pela estruturação das competências sociais dos atores e das relações que se estabelecem, nomeadamente, com o grupo de trabalho”. Assim, “o estabelecimento de laços com um grupo de pertença, a facilitação da divisão de tarefas e o aumento do poder e influência, pode contribuir para o aumento da eficácia e da satisfação profissional”.

Outros estudiosos que citamos neste trabalho como Esteve (1999), Jesus (2002), Mosquera e Stobäus, (2005) também indicam que, para os professores parece ser importante o relacionamento interpessoal, uma relação de apoio, por parte dos colegas e das chefias, não apenas pela motivação e pelo sentimento de sentir-se amparado para dar conta das novas exigências da função docente, mas também, pelo espírito de equipe que gera, em ordem à concretização das tarefas pedagógicas.

E, ainda, que as relações entre os colegas podem funcionar, também, como fator de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento de ensino. Já, o relacionamento com as chefias é apontado como sendo importante para os professores se sentirem bem no trabalho, que a satisfação aumenta, quando elas estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, quando mantém relações de apoio aos professores.

Os resultados desta pesquisa encontram ressonância nos estudos que fundamentaram a análise dos depoimentos dos professores, comprovando, também a importância das instituições educacionais em possibilitarem aos seus profissionais a participação nas decisões relativas ao trabalho, porque isso contribui para satisfazer as necessidades de auto-realização, aumenta o sentimento de competência e de controle pessoal dos professores.

Assim, posso afirmar que a satisfação e o Bem-Estar no trabalho para os professores da EaD dependeu não só das condições materiais de trabalho, mas, também, das condições sociais, pois, estas favoreceram o bom relacionamento interpessoal entre os colegas e entre eles e as chefias.

Neste sentido, penso que esses indicadores devem ser levados em consideração, quando se elaboram propostas de Cursos e/ou programas para serem desenvolvidas na modalidade de educação não só a distância, mas, também, presencial, pois, em ambas as modalidades o relacionamento interpessoal entre os pares e entre esses e as chefias são de fundamental importância para a criação e sustentação de um ambiente propício à troca de idéias, de saberes, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, de atitudes críticas e analíticas.

Um ambiente propício implica que os professores trabalhem de forma coletiva, cooperativa e solidária, e considero ser este um fator significativo para que eles se sintam mais confiantes e seguros para o enfrentamento dos desafios e obstáculos que toda a mudança coloca àqueles que decidem pela construção de um novo modo de vida e de trabalho.

Portanto, acredito que toda a proposta que pretende ser inovadora, deve considerar a imprescindibilidade do professor juntamente com as condições adequadas de trabalho -

físicas, materiais, ambientais, sociais -, pois, estas são fundamentais, para assegurar a o sucesso de qualquer projeto. Deve também levar em conta que o professor para se sentir feliz e satisfeito na docência e realizar eficientemente seu trabalho, necessita se sentir fortalecido, interagindo e compartilhando experiências, idéias e afetos.

Assim, se outros fatores são indicadores do Bem-Estar na docência como os de ordem pessoal, segundo mostram diferentes estudos, não tenho dúvidas, amparada nos resultados desta pesquisa que as condições adequadas de trabalho possibilitaram aos professores da EaD experienciarem o Bem-Estar, fruto de um trabalho docente coletivo, cooperativo e solidário.

Portanto, posso afirmar fundamentada nos relatos da experiência dos professores do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, objeto desta pesquisa, curso em que atuei ativamente não só como professora, mas no exercício de outras funções que me permitiram acompanhar de forma sistemática todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de profissionais envolvidos no e com o Curso, que a estrutura organizacional e o sistema de EaD implantados possibilitaram aos professores experienciarem com alegria, satisfação, prazer e orgulho a docência em EaD. Os depoimentos são bastante elucidativos e os indicadores a seguir, revelam que a docência na EaD para esses professores foi muito mais propiciadora de Bem-Estar do que de Mal-Estar.

Eis:

- Sentimentos de crença na EaD como fator de modificações básicas no processo da aprendizagem dos alunos;
- Filosofia do Curso conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada;
- O interesse pessoal no trabalho, manifestado no desejo de atuar na docência em EaD;
- Aceitação da idéia de mudança como necessidade pessoal, frente às exigências da EaD;
- Enfrentamento das inovações sociais sem o sentimento de ansiedade;
- Enfretamento do “desconhecido” e das situações conflitivas, sem inibição;
- Sentimento de responsabilidade, motivação, autonomia e realização profissional;
- Consciência da sua capacidade para fazer frente aos desafios presentes na EaD;
- Enfrentamento de trabalho mentalmente desafiante;
- Aceitação e valorização do trabalho coletivo, cooperativo e solidário;
- Envolvimento nas tomadas de decisão e no planejamento participativo;

- Sentimentos de desafio ante problemas reais da prática da educação em EaD, em oposição à prática do ensino presencial;
- Percepção do grau de importância e de eficácia pessoal no trabalho manifestado na diversidade das tarefas e na oportunidade de utilização de competências e capacidades,
- Prazer intelectual e motivação no estudo para o alcance de metas de aprendizagem propostas pela EaD;
- Alto-estima elevada, idealismo e realismo conscientes;
- Sentimento de competência para o exercício da docência na ED.
- Desenvolvimento de novas competências e habilidades que também podem ser aplicadas no ensino presencial;
- Oportunidade de crescimento pessoal e profissional.
- Sentimento de satisfação pela produção do material de auto-instrução a distância, bem como pelos os resultados avaliativos de feedback;
- Sentimento de interação e satisfação diante da motivação dos estudantes, reconhecendo sua participação no êxito deles;
- Relações interpessoais facilitadoras da realização dos valores profissionais e pessoais, provocadas pelo bom relacionamento entre os colegas, as chefias e os estudantes;
- Clima de convivência amistoso, influenciando no relacionamento interpessoal, definidores de novas amizades.
- Condições físicas e ambientais de trabalho adequadas, traduzida em conforto, segurança, localização, equipamentos, espaço físico, horário de trabalho, tempo adequado para o preparo das atividades pedagógicas que permitiam a realização dos seus objetivos profissionais;
- Desempenho recompensado de forma justa e objetiva e de acordo com as aspirações do professor, traduzido em compensação material e financeira,
- Reconhecimento de “status”, oportunidades de progresso, participação em eventos e seminários;
- Reconhecimento do trabalho do professor pelos estudantes e pelas Prefeituras conveniadas com a UDESC para oferta do Curso de Pedagogia;
- Oportunidade de desenvolvimento de competências e estratégias apropriadas a docência na modalidade a distância;
- Possibilidade de desenvolvimento de esquemas próprios de trabalho, como forma de realizar o trabalho com prazer.

Alguns destes fatores, também, são indicados nos estudos e pesquisas realizados por Seco (2002), junto a professores, caracterizados pela autora, como fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho. Seco (2002, p.160), em seus estudos, concluiu que ambos os fatores “parecem apontar para a possibilidade de a satisfação/insatisfação dos professores se situar num *continuun* único, regulado simultaneamente, pelos efeitos tanto dos fatores intrínsecos como extrínsecos ao trabalho”.

Este estudo, também indica que foi a ação recíproca dos fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho a desencadeadora do Bem-Estar na docência na EaD da UDESC, o que me remete à compreensão de que os dois grupos de fatores precisam ser levados em consideração, quando se pensa na definição de estratégias, para se assegurar que os professores encontrem no trabalho o prazer e a satisfação.

Também caminham nesse sentido os estudos de Esteve (1999), Jesus (2002), Mosquera e Stobäus (2005) que indicam uma multiplicidade de fatores que interferem nos sentimentos dos professores, de Mal-Estar ou Bem-Estar no trabalho, fatores relacionados ao trabalho em si como os relacionados ao contexto social e educacional, ou seja, fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho.

Como se pode observar pela análise dos depoimentos dos docentes, a proposta de EaD da UDESC teve essa atenção e preocupou-se com ambos os aspectos, para garantir que seus professores desenvolvessem seu trabalho de forma a se sentirem seguros, confiantes, satisfeitos no processo de construção de si e do outro como educadores coletivos e cooperativos, um processo que por ser inovador provoca o medo, a insegurança, a ansiedade.

Assegurar as condições adequadas e, principalmente, um ambiente motivador e essencialmente interativo, colaborativo e cooperativo, se constituiu, pois, condição para que os professores se sentissem felizes e satisfeitos com a docência em EaD.

Embora a pesquisa não buscasse verificar que fatores de Mal-Estar e Bem-Estar foram mais evidenciados, se os intrínsecos ou extrínsecos, sobressaem os fatores intrínsecos ao trabalho como os que mais influenciaram para o sentimento de Bem-Estar e satisfação profissional desses professores.

É possível portanto, verificar nas falas dos docentes um “animus” compensado pela alegria, pelo prazer, pelo reconhecimento; um profissional que se sentiu gratificado em poder contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus alunos, falas reveladoras de que é possível o exercício da função docente com alegria e prazer, que é possível encontrar

sentido e significado no trabalho educativo, quer seja ele desenvolvido no ensino presencial ou no ensino a distância.

É possível, pois, a realização profissional dos professores, desde que sejam reconhecidos pelo seu trabalho, que disponham de condições para a realização de uma prática educativa eficiente, que encontrem possibilidades de colocarem em ação suas habilidades e competências, sejam participantes ativos na construção coletiva do conhecimento

Essas determinantes, posso afirmar, os professores encontraram durante todo o percurso, daí os sentimentos de realização pessoal e profissional, sobremaneira, emanados do trabalho coletivo, cooperativo e solidário. Foi, pois, a oportunidade de partilhar cooperativa e coletivamente conhecimentos, experiências, emoções e sentimentos, o elemento motivador de Bem-Estar profissional.

Isto posto, é possível, pois, concluir que os professores da EaD da UDESC experienciaram de forma gratificante a docência nessa modalidade de educação, porque tiveram condições adequadas para desenvolver suas atividades sem que essas fossem estressantes, mas, ao contrário, propiciadoras de desenvolvimento pessoal e profissional e de Bem-Estar.

Assim, diante dos depoimentos dos professores e com base nos elementos indicativos de Bem-Estar e Mal-Estar docente referenciados, sobremaneira, por Esteve, Jesus, Mosquera, Stobäus, Aretio, Nóvoa, Locke, Porter & Steers, Newman & Newman, Robbins, Seco, dentre outros, os quais em sua maioria coincidem com os que identifiquei, permitem-me reiterar que a docência em EaD oferece maiores condições do exercício prazeroso da atividade docente se comparada com a do ensino presencial e que os conflitos e tensões que interferem no “animus” dos professores no ensino presencial, provocando o Mal-Estar, acontecem em menor grau na docência em EaD.

E ainda, considero que a Educação a Distância, por sua própria natureza, é preditora de Bem-Estar e satisfação profissional, desde que implantada, levando-se em conta suas especificidades como uma modalidade de educação que depende de uma determinada infraestrutura, de recursos tecnológicos para sua operacionalização e de professores motivados para esta nova maneira de ensinar, para que se possa garantir uma educação de qualidade, sobremaneira, quando se trata da formação de professores.

Diante do que até aqui foi exposto, é possível afirmar que a satisfação profissional, o sentir-se bem na profissão resulta de uma força motriz que emana do trabalho coletivo e solidário, ou seja, o bem estar docente resulta da ação coletiva. Em outras palavras, é a ação coletiva e cooperativa que determina o bem estar, o prazer, o sentir-se responsável pelo outro

e pela ação que o outro realiza. É saber que a ação que o outro executa está imbricada na ação que cada um faz no grupo. Ou seja, há uma responsabilidade pactuada em palavras ou no espírito de cada um, gerando a confiança que impõe o avanço mesmo diante de dificuldades ou temores. Cada um torna-se responsável pelo outro, cada um confia no outro, e nisso encontram a motivação para vencer os obstáculos que se apresentam no cotidiano de trabalho. É a ação coletiva, cooperativa, solidária, que faz com que um objetivo tenha o significado de ser alcançado, e quando este objetivo é humano, a ação adquire um significado ainda maior e fortalece, ou melhor, eu diria amarra as pessoas com um matiz de solidariedade, que provoca a satisfação profissional e pessoal. As pessoas ficam iluminadas profissionalmente e espiritualmente. E, é aí que mora o bem estar docente.

Para concluir, importa dizer que essa pesquisa não esgota o tema e nem foi minha pretensão fazê-lo, pois, há outras variáveis apontadas em pesquisas realizadas com professores do ensino presencial que precisariam ser contempladas em outros estudos e pesquisas com relação aos professores da EaD.

Ainda, citando Seco (2002), ao investigar algumas características de personalidade geradoras de satisfação profissional, mostra ser a satisfação profissional “influenciada, de forma significativa por um *locus* de controle tendencialmente interno, uma orientação motivacional mais intrínseca, uma auto-estima positiva, uma boa satisfação com a vida em geral e um certo sentido de autonomia no trabalho”. Essas determinantes ocorreram também com os professores da EaD? Há, pois, um caminho de pesquisa para se investigar se as características pessoais dos professores de EaD foram ou não determinantes de Bem-Estar pessoal e profissional.

Cito ainda outras situações que merecem ser investigadas com relação à satisfação/insatisfação dos professores.

Por que, conforme mostram as estatísticas das Secretarias de Educação, em diferentes Municípios e Estados brasileiros que é cada vez maior o número de professores que se ausentam do trabalho, entram em licença para tratamento da saúde, física e psíquica, ou quando podem solicitam afastamento definitivo da sala de aula, principalmente, os que atuam em turmas do Ensino Fundamental e de Educação Infantil e, assim mesmo muitos deles se dizem satisfeitos com a profissão?

Por que professores que atuam em escolas do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, que apresentam boas condições de trabalho, que percebem bons salários, que ao se afastarem do trabalho, para frequentar Cursos de Pós-Graduação, como mestrado ou doutorado, quando regressam para suas escolas não desejam mais voltar à sala de aula? Será

porque ao avançarem em seu nível de formação passam a ter uma maior consciência do descaso com que a educação e o professor são tratados pelas autoridades responsáveis pela Educação?

Fica a questão: O que explica o afastamento da sala de aula desses professores? Estariam também, no próprio professor, como diz Jesus (2002) as causas do Mal-Estar na docência?

Penso que essa é também uma problemática que pode ser investigada num próximo estudo.

8. Recomendações

Acabei de fazer um longo registro de indicativos de Bem-Estar, extraídos dos depoimentos dos professores que atuaram no Curso de Pedagogia Distância da UDESC, para demonstrar que a Educação a Distância, por múltiplas razões, foi propiciadora de Bem-Estar docente. Diante do que expus, espero ter dado muitos motivos, para pensarmos e agirmos, para termos uma educação de qualidade e um professor satisfeito e feliz com o seu trabalho. Olhei para a Educação a Distância e para os professores que trabalharam no Curso de Pedagogia nesta modalidade. Dela e deles extraí as contribuições que foram reveladas neste trabalho.

Creio, pois, que não é demais dizer que esta tese contribui para que as autoridades entendam que o problema do Mal-Estar docente existe e que ele se manifesta de diferentes modos, dentre os quais, no absentismo, que aos olhos dos governantes traduz-se como incúria e irresponsabilidade do professor, o qual é tratado com punição, ao invés do respeito e consideração.

Contribui para que a sociedade organizada abomine a interferência político partidária nos assuntos educacionais, pois, esta interfere negativamente no processo educacional, criando grupos antagônicos, entre os que pretendem fazer educação e os que pretendem angariar votos, o que evidentemente conspira contra um dos princípios básicos da EaD que é o trabalho cooperativo, coletivo e solidário.

Contribui para que os governantes não só reconheçam o “status” de professor, mas que também o valorizem de forma justa e objetiva, através de compensação, inclusive financeira, e em oportunidades de crescimento pessoal.

Contribui para a construção de uma nova prática docente e para a construção de uma nova consciência do que é ser professor, independentemente da modalidade em que ele atua ou irá atuar.

Contribui para a formulação de políticas para a implantação de cursos na modalidade a distância e, em especial, para a formação de professores, para a docência em EaD.

Contribui para a implementação de cursos visando ao atendimento das demandas por ensino superior, de modo particular, aqueles destinados à formação de docentes.

E penso que a melhor contribuição que esta pesquisa possa dar, dentre as que referi e outras provocadas por esta tese, à educação, é permitir a reflexão de que o trabalho cooperativo, coletivo e solidário se constitui em elemento fundamental e, diria, imprescindível, para se garantir uma vivência saudável, harmoniosa, prazerosa e de Bem-Estar ao professor, tanto ao de EaD, quanto ao do ensino presencial.

O trabalho cooperativo, coletivo e solidário é condição *sine qua non* para se poder operacionalizar a EaD. As ações que envolvem a EaD determinam a necessidade deste tipo de relação, diferentemente do ensino presencial cuja estrutura é extremamente conservadora.

O que tenho observado é que as instituições presenciais não estão conseguindo romper com suas estruturas arcaicas e caminham cada vez mais para a valorização do trabalho individual. Este quadro só é rompido, às vezes, na área da pesquisa, com os chamados grupos de pesquisa. No ensino presencial, sobressai o individualismo e a competição, porque a estrutura organizacional não privilegia o ensino. Não há um trabalho coletivo, cooperativo e solidário para as ações de ensino. Defende-se, portanto, a qualidade de ensino, mas as políticas universitárias e de governo voltam-se para a qualidade das pesquisas. Na EaD, há espaço para a pesquisa e para a extensão, mas o que vimos é que EaD privilegia o ensino e, é no ensino que os professores, contrariamente aos do presencial, se sentiram mais felizes e satisfeitos.

Nesta mesma perspectiva, este elemento gerador de bem estar, que é o trabalho coletivo, cooperativo e solidário, deve servir de parâmetro, para se analisar a própria EaD, pois, uma EaD que desconsidere este indicativo, por certo, não proporcionará satisfação aos professores e, muito menos, oferecerá uma educação de qualidade. E baixa qualidade e insatisfação profissional é o que se tem verificado na oferta de alguns cursos de graduação nesta modalidade, porque desprezam o trabalho solidário e atuam sem sintonia com seus colaboradores, nos quais se incluem os professores, sobremaneira, os professores-tutores, resultando daí um ensino descomprometido com a qualidade, mas comprometido com lucro dos donos dessas instituições que, infelizmente, colaboram para o descrédito da EaD.

Portanto, o que o meu trabalho oferece, também, como contribuição, creio, é mostrar certos antagonismo entre a educação presencial e a educação a distância e a seriedade com que esta última também deve ser tratada. E, ao constatar essas situações, evidentemente, suscito a preocupação de transferirmos para a educação presencial aqueles elementos provocadores de Bem-Estar, de satisfação presentes na EaD, porque os professores, todos, independentemente da modalidade de ensino em que estejam atuando, merecem ser felizes. Suscito também que a EaD, levada a sério, constitui-se numa modalidade de educação que amplia às pessoas o acesso à educação e aos professores a possibilidade de encontrarem nela a satisfação e o Bem-Estar docente, como resultado, principalmente, do trabalho solidário.

Reitero a importância do trabalho cooperativo, coletivo e solidário para o sucesso da EaD e, conseqüentemente, para o Bem-Estar docente.

Enfim, uma última recomendação, compartilhe comigo a esperança de ter levado a crença na EaD como uma alternativa de educação de qualidade e mais democrática que permite o acesso de mais pessoas à universidade, a esperança de que os professores sejam respeitados e considerados humana e profissionalmente, a fim de que se sintam felizes e encontrem no trabalho condições que propiciem um permanente Bem-Estar.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo G. **La Educación a distancia**. De la teoría a la práctica. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.2006.

BARCIA, R. M., STEIL, A. V. "La enseñanza a distância, la ingeniería y La producción". In **Encuentro Internacional sobre Educación Superior Virtual e Interactiva**, 14-16 marzo, Tec Monterrey/UNESCO, México, 2001.

BARCIA, R., VIANNEY, J. "Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro". In: **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, ano 16, n. 23, pp. 51-70, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. De Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, Ltda, 1977.

BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt. **Organizações e os processos de construção da realidade social**. LANELLI, José Carlos e SILVA, Narbal. Integração humana e gestão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 2006.

BIANCHETTI, L. MACHADO, A.M.N. **reféns da produtividade**: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. IN: 30º Reunião Anual da ANPED, 2007. Caxambú – MG. Anais da 30º Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro – RJ: ANPED, 2007, p. 1-15.

BRUNNER, José Joaquim. **Globalização e o futuro da educação**: tendências, desafios, estratégias. In Educação na América Latina. Brasília : UNESCO, OREALC, 2000,446p.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação a distância**: estratégias de formação continuada de professores.Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2005.

CECHINEL, José Carlos. **Manual do estudante**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000.

CODO, Wanderley (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.- (Coleção educação contemporânea).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ESTEVE, José M. **El malestar docente.** Barcelona- Buenos Aires- México: Ediciones Paidós, 1994.

_____. **Formação em gestão de stress.** Revista Mal Estar e Subjetividade, Fortaleza- CE, v. 2, n.4, p. 358-371, 2004.

_____. A ambivalência da profissão docente: mal-estar e bem-estar no exercício do ensino. Revista PRELAC

ESTEVE, José M., FRANCO, S. e VERA, J. **Los profesores ante el cambio social.** Barcelona; Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación Pública, 1995.

EVANS, Terry e NATION, Dariyl **De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia.** In: RODRIGUES, Eustáquio Martin e QUINTILLAN, Manuel Ahijadol (coord.). La educación a distancia em tiempos de câmbios: nuevas generaciones viejos conflictos. Madri: Ediciones de la Torre, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo, Cortez Editora, 2004.

_____. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** IN: DA SILVA, T.T e GENTILE, P. (org) Escola S.A. – Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, V., p. 75-105.

FURLANETTO, Ecleide Lunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulis, 2003.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, JE. Prefácio. GOMEZ, Margarita Vitoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

GOLDOI, Christiane Kleinübing e BALSINI, Cristina Pereira Velchio. **A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica.** In Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, J.A., LOPES, R.G.F. **Gestão de sistemas de educação a distância: a teoria e a prática no contexto de um programa de formação de especialistas em ambientes internet.** Revista Eletrônica, Fahrenheit, 2003.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GONÇALVES, Dalva R.P.A educação ambiental e o ensino básico In: IV Seminário Nacional sobre a Universidade e Meio Ambiente, Florianópolis (SC), UFSC,1990.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1999.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização e bem-estar docente.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JESUS, Saul Neves de. **Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores.** Porto Alegre, Educação, Ano XXV, nº 48,p.25-43, outubro 2002.ion do Brasil, 2008.

_____. **Pistas para o bem-estar dos professores.** Educação- PUCRS, ano XXIV, n. 43, p. 123-132, 2001.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente.** Porto: ASA Editores, 2002 a.

JESUS, Saul N. de; SANTOS, Joana. C. V. **Desenvolvimento profissional dos professores.** Educação - PUCRS, ano XXVI, n. 1, v. 52, p. 39 – 58, jan./abr. 2004.

JESUS, Saul N. de; SANTOS, Joana C. V.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.;

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LAGARTO, José Reis. **Ensino a distância e formação contínua:** uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal. Lisboa: INOFOR, 2002.

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas.** In: 29ª reunião anual da ANPED, 2006, Caxambu-MG. Anais da 29ª reunião anual da ANPED, 2006.

LIPP, Marilda N. (Org). **Stress e suas implicações.** Estudos de Psicologia, n.1, v. 1, p. 3-19, 1984.

_____. **Pesquisas sobre stress no Brasil:** saúde, ocupações e grupos de Risco. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **O stress está dentro de você.** 5. ed.. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **O stress do professor.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003a.

_____. **Soluções criativas para o stress.** In LIPP, Marilda N. (Org). O stress do professor. 2.ed. Campinas: Papirus, 2003b.

KEEGAN, D. "Distance education technology for the new millenium compressed video technology". In **ZIFF Papiere 101**, ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 931, 43p, 1995.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education.** 3rd ed. London: Routledge, 1996.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species.** 4th ed., Houston, Gulf Publishing Company, 1990.

KNOWLES, M., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development.** Houston, Texas: Gulf Publishing Company, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LINS, Sergio. **Sinergia:** fator de sucesso nas realizações humanas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LITWIN, E. (org.) **Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educat, 2008.

MANCEBO, De. **Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização**. In: MANCEBO, De; FÁVERO, M. L. de A. (orgs). Universidade: políticas, avaliações e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

MARCHAND, Max. **A afetividade do professor**. São Paulo: Summus, 1985.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Atmed, 2008.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. Ijuí: Ed. Injuí, 2004.

MARTINS, Ligia Marcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MATTOS, Pedro Lincoln C.L. de. e GODOI, Christiane Kleinübing. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico**. In Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. GODOI, Christiane Kleinübing, MELLO, Rodrigo Bandeira de, SILVA, Anielos Barbosa da. (org.).-São Paulo: Saraiva, 2006.

MEDEIROS, M. F., FARIA, Elaine Turk. (org) **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEDEIROS, M. F., FRANCIOSI, Betriz Regina Tavares; CÓLLA, Anamaria Lopes. **Ambientes de aprendizagens virtuais em educação a distância: a construção de uma rede de atores em perspectiva cooperativa**. In: Marilu Fontana de Medeiros; Elaine Turk Faria. (org). Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPURS, 2003.

_____. **Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem**. In: MEDEIROS, Marilu Fontana; FARIA, Elaine Turk (org) Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MOORE, Michael. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, R.(1999). **Análise de conteúdo**. Educação. PUCRS, ano XXII, nº37, p.7-32.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, São Paulo, n. 2, v. 9, p. 191- 211, 2003.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2007.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE,Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS\RIES, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento.trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004,10ª Ed.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSQUERA, Juan José Mouriño e STOBAÜS, Claus Dieter. **Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na Universidade**. In A docência na educação superior: sete olhares. ENRICONE, Délcia (org.).Porto Alegre; Evangraf, 2006.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2.ed.Porto Alegre: Sulina,1979.

_____.Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. IN: **A docência na educação superior**: sete olhares. ENRICONE, Délcia (Org.). Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. **Educação:** emergência de seu processamento epistemológico. Revista Estudos Leopoldenses, São Leopoldo, nº125 p.19-28, novembro/dezembro de 1991.

MOSQUERA, Juan José Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter. **O mal-estar na docência:** causas e conseqüências. Revista, Educação, Porto Alegre, nº31, p.139-146, ano XIX, 1996, 2005.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Pós-modernidade, cultura e professorado:** uma análise da subjetividade docente. Educação, Porto Alegre, nº41, p. 31-46, ano XXIII, agosto de 2000.

MOSQUERA, Juan José Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter et al. **O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação.** REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación, año/ vol. 3, número 1, especial Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficácia Escolar Madrid, Espana pp.344-358, 2005.

_____. **Afetividade:** a manifestação de sentimentos na educação. Educação, Porto Alegre, nº1(58), p. 123-133, Janeiro/ Abril. 2006.

_____. **Vida Adulta:** personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. **A educação do terceiro milênio.** Educação – PUCRS, ano XXVI, p. 43 - 58, 2003.

_____. **O mal-estar na docência:** causas e conseqüências. Revista da ADPPUCRS, n. 32, p. 23- 34, nov. 2000.

_____. **A manifestação dos sentimentos na educação.** Educação - PUCRS, ano XXIX, n. 1 v. 58, p. 123 - 133, jan./abr. 2006a.

_____. **Auto-imagem, auto-estima e realização:** qualidade de vida na universidade. Psicologia, Saúde & Doenças, v. 7, n. 1, p. 83 - 88, 2006 b.

_____. Impacto na formação contínua de professores. Iberpsicologia, Lisboa, Portugal. Acesso em: 10 de maio, 2008.

Disponível em <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/jesus2/esus2.htm>.

MOSQUERA, Juan José Mouriño e STOBÄUS, Claus Dieter. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais:** por uma educação da afetividade. In ENRICONE, Délia (org.). Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Educação para a saúde.** 2. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto Editores, 1984.

MOURA, Eliana P. G. **Saúde mental e trabalho:** esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS. 1997. PUCRS: Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NOSELLA, Paolo e LIMA, José Rubens (org.). In Alice Yoko Horikawa, Cleide Rita Silvério de Almeida. **Os professores não erram:** ensaios de história e teoria sobre a profissão do mestre. São Paulo: Terras do Sonhar/ Edições Pulsar, 2005. 216 p. Coleção educação como práxis e liberdade.

NOVA, Cristiane e ALVES, Lins: **Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância.** In: JAMBEIRO, OTHON e RAMOS, Fernando. (orgs). Internet e educação a distância. Salvador: EDUFBA, 2002.

NÓVOA, António Nóvoa. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Qixote, 1992.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Solução pode estar no trabalho.** Portugal, 2004. Número Zero, p.8-9, abril de 2004, entrevista concedida a João Rita.

NUNES, Maria L. T.; TEIXEIRA, Rita P. **Burnout na carreira acadêmica.** Educação-PUCRS, ano XXIII, n. 41, p. 147-164, 2000.

OLIVEIRA, Carmen Irene e GOUVÊA, Guaracira. **Educação a Distância na formação de professores:** viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

OLIVEIRA, Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aulas on-line. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PARAGUAY, Ana Isabel e FERREIRA, Lúcia Leal. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho / Christophe Dejours. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

PAUL, Ross. **Hacia una autonomia del alumno**: nueva pauta para medir los logros de una institución de enseñanza abierta. IN: RODRIGUES, Eustaquio Martín e QUINTALLÁN, Manuel ahijado (coord). La educación a distancia em tiempos de cambios: nuevas generaciones, vijos conflitos. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

_____. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001.

PEREZ GOMES, Angel. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância**: Sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____.(Org.). **Educação a Distância**: ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

RODRÍGUEZ, Eustáquio Martín, QUINTILLÁN, Manuel Ahijado (Coord.). **La educación a distância em tiempos de câmbios**: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

ROSS, Cristina; BARREIRO, Cristhianny Bento;VIEIRA, Mauricio Aires;WEBER, Sueli Wolff. **Tendências em Educação**: uma investigação sobre a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na atualidade a partir de trabalhos publicados na ANPED 2005. In: IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, 2006, Porto Alegre. Aprendizagem na Educação Superior: Desenvolvimento Profissional do Docente e o Desempenho do Aluno. Porto Alegre: PUC-RS, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos.- Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional.** tradução Beatriz Affonso Neves.Porto Alegre:ArtMed, 1998.

SANCHO, Juana M. e HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação.** tradução Valério Campos.Porto Alegre; Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura e Souza. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez editora, 2005.

SECO, Graça M.S. Batista. **A satisfação dos professores:** Teorias, modelos e evidências. Lisboa: Ed. ASA,2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo Cortez, 2002.

SOUZA, R. R. **Aprendizagem colaborativa em Comunidades Virtuais.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SIQUEIRA, Maria Matias, JESUS, Saul Neves de, OLIVEIRA, Vera Barros de. **Psicologia da Saúde:** teoria da pesquisa. São Bernardo do Campo, 2007.

STEINER, George. **Lições dos Mestres.** Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.

TAVARES, José. (org). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TIMM, Edgar Z. **O bem-estar na docência**: dimensionando o cuidado de si. 2006. PUCRS: Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

THUMS, Jorge. **Educação dos Sentimentos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

TRINDADE, Armando Rocha. **Panorama conceitual da educação e do treinamento a distância**. Tradução José Geraldo Campos. Brasília, março de 1997. Manuscrito.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo; Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v.1).

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas – SP: Papyrus, 2002.

VIGOTSHY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, Sueli Wolff. **Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o Mal-Estar e o Bem-Estar dos Professores que trabalham com EaD**. Artigo Publicado nos Anais do 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Santos-SP, setembro de 2008.

WEBER, Sueli Wolff. ET AL. **Prática pedagógica**: prática de ensino na EaD. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002 (Caderno Pedagógico I).

_____. **Curso de graduação em pedagogia na modalidade de educação a distância**: sintonia entre presente e futuro na educação. IN: Anais II Fórum de Formação de Educadores Municipais na Pedagogia a Distância. Florianópolis: SME, 2002.

WEBER, Sueli Wolff e FERREIRA, Sérgio Luiz (org.). **História da educação**: a educação no mundo moderno e contemporâneo. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2001 (Caderno Pedagógico).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexo 1 – Site

The screenshot shows a web browser window displaying a Blogger page. The browser's address bar shows the URL <http://sueliweber.blogspot.com/>. The page header includes navigation links: PESQUISAR BLOG, SINALIZAR BLOG, SEGUIR BLOG, and Próximo blog>. The user's email address, sueliweber@gmail.com, and options for Nova postagem, Personalizar, and Sair are also visible.

The main content area features a dark brown header with the title **SER Docente na EAD** and the tagline *Viajando pelos mundos da Educação*. Below this, a green section header reads **Conversando sobre a Educação a Distância - EAD**. The text begins with **CARO PROFESSOR:** and discusses the blog's purpose in discussing EAD, followed by an invitation to participate.

Three recent posts are listed, each by 'Sueli Weber' with a timestamp and a '0 comentários' link. The posts are:

- [PESQUISA DOUTORADO PUC-RS](#) (08:15)
- [PESQUISA DOUTORADO PUC-RS](#) (08:01)
- [PESQUISA DOUTORADO PUC - RS](#) (07:54)

A link for [Postagens \(Atom\)](#) is provided below the list.

The right sidebar contains a 'Seguidores' section with a 'Seguir' button and a list of 3 followers. Below this is the 'Arquivo do blog' section for the year 2009, listing the same three posts. At the bottom of the sidebar is the 'Quem sou eu' section, which includes a profile picture and a link to [Visualizar meu perfil completo](#).

Anexo 2 - Questões da Entrevista

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Programa de Pós- Graduação em Educação

Curso de Doutorado em Educação.

Orientador: Dr. Juan Mourino Mosquera.

DOUTORANDA: PROFESSORA SUELI WOLFF WEBER

CARO (A) COLEGA

Esta entrevista faz parte da minha pesquisa de Doutorado cujo objetivo é identificar os fatores que contribuíram para o bem-estar/mal-estar, ou seja, a satisfação/ insatisfação profissional dos professores que atuaram no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da UDESC.

Se você concorda em participar desse estudo, por favor, leia atentamente as instruções e os itens da entrevista e responda as questões da mesma. Ressalto que sua identidade será totalmente preservada e que os dados serão utilizados sob os princípios éticos inerentes às pesquisas. Sua colaboração é muito importante e desde já agradeço.

I. DADOS PESSOAIS

1. Idade: () anos.

2. Sexo: () Feminino () Masculino.

3. Estado Civil : () Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a) () Divorciado (a).

II. Titulação Acadêmica: (no período que trabalhou na EaD/UDESC).

Doutorado: Área:

Tese:

Mestrado: Área:

Dissertação:

Ano de Conclusão:

Especialização: Área:

Especialização:

Ano de Conclusão:

Graduação:

Curso:

Ano de Conclusão:

III. Tempo de atuação no Magistério Superior Presencial: () anos.

IV. Tempo de atuação como docente na EaD da UDESC : () anos.

V. Vínculo com a instituição UDESC (no período que era docente na EaD):

 Professor (a) efetivo (a) Professor (a) Colaborador (a).

VI. Período que atuou como docente no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da UDESC:

VII. Área de Atuação ou disciplina(s) que trabalhou no Curso de Pedagogia na EaD:

VIII. Questões.

1. O que você pensa sobre a EaD?

2. O que você pensa sobre a docência na EaD?

3. Quais os motivos que levaram você a trabalhar na EaD ?

4. O ambiente da UDESC facilitou seu trabalho na EaD ?

5. O que significou para você o trabalho coletivo e cooperativo na EaD?

6. Quais foram as emoções e os sentimentos que você experimentou como docente na EaD ?

7. Qual ou quais foram as questões que incomodaram você na docência na EaD ?

8. Que momentos ou fatos foram significativos e fizeram com que você se sentisse compensado e satisfeito em trabalhar no Curso de Pedagogia a Distância, bem como aqueles que determinaram insatisfação e vontade de abandonar a docência?

9. Que diferenças positivas ou negativas você observa entre EaD e a Educação Presencial?

São José, maio de 2008.

Anexo 3 - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Eu, _____, abaixo assinado, portador de carteira de identidade nº _____, expedida por _____, em ___/___/___, permito que os dados fornecidos por mim na Entrevista Semi-estruturada sejam utilizados para análise na pesquisa que está sendo desenvolvida pela Doutoranda Sueli Wolff Weber, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e o bem-estar dos professores que trabalham com EaD, desde que seja protegida a minha privacidade através da não identificação como informante.

Porto Alegre, ____/____/2008

Nome:

Assinatura
