



REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



## Educação a distância e identidade profissional docente: tendências e possibilidades

*Distance education and professional teacher identity: trends and possibilities*

*Educación a distancia y identidad profesional docente: tendencias y posibilidades*

---

Hebert Rogério do Nascimento Coutinho <sup>[a]</sup>   
Teresina, PI, Brasil  
Universidade Federal do Piauí (UFPI/CCE/PPGED)

Antonia Dalva França Carvalho <sup>[b]</sup>   
Teresina, PI, Brasil  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado <sup>[c]</sup>   
Coimbra, Portugal  
Universidade de Coimbra

**Como citar:** COUTINHO, H. R. do N.; CARVALHO, A. D. F.; ALCOFORADO, J. L. M. Educação a distância e identidade profissional docente: tendências e possibilidades. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 82, p. 1152-1171, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO08>

### Resumo

No Brasil, a Educação a Distância, ao longo do tempo, atravessou a era dos Correios, passando pelo rádio e pela televisão, vivendo, hoje, o tempo da internet e provocando, com isso, transformações no campo social,

[a] Doutorando em Educação, e-mail: coutinho.hrn@gmail.com

[b] Pós-Doutora em Educação, e-mail: adalvac@uol.com.br

[c] Doutor em Psicologia e de Ciências da Educação, e-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

cultural e educacional que afetam diretamente a identidade profissional em todas as áreas. Nesse contexto o presente estudo infere acerca da relação existente entre a Educação a Distância (EaD) e a Identidade Profissional Docente, elencando como problemática de pesquisa o seguinte questionamento: quais as implicações educacionais e pedagógicas incididas sobre a identidade profissional docente, oriundas dos incrementos pedagógicos e docentes da Educação a Distância? O objetivo é, portanto, analisar a relação existente entre o surgimento e a consolidação da EaD no Brasil, seus avanços pedagógicos e a influência da virtualidade na formação de professores. A pesquisa se configura como sendo exploratória, de abordagem qualitativa. Os resultados revelam que a EaD se configura como uma modalidade de ensino que demanda práticas educativas, pedagógicas e docentes alinhadas às necessidades provenientes da virtualidade. Evidenciam, ainda, que ela oferece novas oportunidades de desenvolvimento profissional, por fomentar a exploração de novas abordagens tecnológicas e pedagógicas, impactando na reelaboração da identidade docente.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional Docente. Virtualidade. Educação a Distância.

## Abstract

*In Brazil, Distance Education, over time, went through the era of the Post Office, passing through the radio and television, living, today, the time of the internet and provoking, with this, transformations in the social, cultural and educational field that affect professional identity directly in all areas. In this context, the present study infers about the relationship between Distance Education (EaD) and the Teaching Professional Identity, listing the following question as a research problem: what are the educational and pedagogical implications focused on the teaching professional identity, arising from the pedagogical increments and teachers of Distance Education? The objective is, therefore, to analyze the relationship between the emergence and consolidation of DE in Brazil, its pedagogical advances and the influence of virtuality in teacher training. The research is configured as being exploratory, with a qualitative approach. The results reveal that EaD is configured as a teaching modality that demands educational, pedagogical and teaching practices aligned with the needs arising from virtuality. They also show that it offers new opportunities for professional development, by encouraging the exploration of new technological and pedagogical approaches, impacting on the re-elaboration of the teaching identity.*

**Keywords:** Teaching Professional Identity. Virtuality. Distance Education.

## Resumen

*En Brasil, la Educación a Distancia, con el tiempo, pasó por la era del Correo, pasando por la radio y la televisión, viviendo, hoy, la época de internet y provocando, con eso, transformaciones en el campo social, cultural y educativo que afectan directamente a la identidad profesional en todos los ámbitos. En este contexto, el presente estudio infiere sobre la relación entre la Educación a Distancia (EaD) y la Identidad Profesional Docente, apuntando como problema de investigación la siguiente interrogante: ¿cuáles son las implicaciones educativas y pedagógicas enfocadas a la identidad profesional docente, derivadas de los incrementos y profesores de Educación a Distancia? El objetivo es, por lo tanto, analizar la relación existente entre el surgimiento y la consolidación de la ED en Brasil, sus avances pedagógicos y la influencia de la virtualidad en la formación de profesores. La investigación se configura como exploratoria, con enfoque cualitativo. Los resultados revelan que la EaD se configura como una modalidad de enseñanza que demanda prácticas educativas, pedagógicas y didácticas alineadas con las necesidades derivadas de la virtualidad. También muestran que ofrece nuevas oportunidades de desarrollo profesional, al incentivar la exploración de nuevos enfoques tecnológicos y pedagógicos, incidiendo en la reelaboración de la identidad docente.*

**Palabras clave:** Identidad Profesional Docente. virtualidad. Educación a distancia.

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. [...] (Lévy, 1999, p. 22).

## Introdução

As inovações educacionais, pedagógicas e docentes oriundas do fenômeno da Educação a Distância (EaD) no Brasil têm provocado modificações em diversos âmbitos sociais, culturais, pedagógicos e, em especial, no campo identitário em seus vários aspectos, sendo a identidade profissional docente uma das dimensões que foram atingidas diretamente com o fenômeno da EaD no Brasil.

Nessa compreensão, as transformações efetivadas na identidade profissional docente advindas da virtualidade e da hibridação cultural evidenciam-se como uma relevante dimensão a ser analisada para que seja possível inferirmos acerca dos avanços pedagógicos que permeiam a educação brasileira.

Considerando a temática acima elencada, a presente pesquisa teve como objeto de investigação a identidade profissional docente na Educação a Distância. Para tanto, elencamos como problemática de pesquisa o seguinte questionamento: quais as implicações educacionais e pedagógicas incididas na identidade profissional docente oriundas dos incrementos pedagógicos e docentes da Educação a Distância?

Diante deste cenário, realizamos uma pesquisa exploratória, cuja abordagem é a qualitativa com o objetivo de analisar a relação existente entre a o surgimento e consolidação da EaD no Brasil, seus avanços pedagógicos e a influência da virtualidade na formação de professores. Para tanto, efetivamos a coleta de dados através da aplicação de questionários e entrevista semiestruturada junto aos docentes dos cursos de licenciatura em Matemática, Ciências da Natureza e Física da Universidade Aberta do Brasil no Instituto Federal do Piauí (UAB/IFPI).

Nesse âmbito, definimos como interlocutores da pesquisa professores lotados nos cursos de licenciatura ofertados na UAB/IFPI. Para a seleção dos interlocutores tomamos como referência os seguintes critérios: atuar na docência da UAB/IFPI por, no mínimo, 01 (um) ano; ter vínculo empregatício efetivo com a instituição de ensino superior; e aderir voluntariamente à pesquisa.

Ao adentrarmos no campo da coleta de dados, utilizamos instrumentos que permitiram produzir informações durante todo o processo de investigação, a saber: o questionário online e a entrevista semiestruturada virtual. Além disso, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada por meio da plataforma digital *google meet* (para a entrevista semiestruturada) e do *google forms* (para o questionário).

A aplicação do questionário permitiu a descrição adequada de características culturais e pedagógicas dos interlocutores da pesquisa para a construção do perfil cultural dos professores participantes dessa pesquisa.

A realização da entrevista semiestruturada na produção dos dados da pesquisa possibilitou a interação pesquisador/pesquisados, oportunizando o desenvolvimento das questões propostas através de uma conversa de certa maneira informal, mas com o propósito definido de possibilitar o relato oral dos interlocutores acerca dos questionamentos feitos de forma interativa e dialógica.

Dessa forma, o universo de participantes da pesquisa totalizou 5 (cinco) professores. Todos os participantes declararam concordar em participar da pesquisa de maneira voluntária e anônima, todos estão lotados no Instituto Federal do Piauí, distribuídos nos polos de São Raimundo Nonato, Teresina, Parnaíba, Paulistana, com idade variando de 26 à 52 anos, sendo 2 (dois) participantes do sexo masculino e 3 (três) participantes do sexo feminino.

O objeto de estudo em tela foi estabelecido por acreditarmos que, ao compreendermos a relação entre EaD, virtualidade e formação de professores, teremos subsídios analíticos suficientes para entendermos quais as implicações educacionais e pedagógicas resultantes dessa relação incidem na identidade profissional docente.

Ressaltamos que o aparato teórico se apoia nas ideias de Giddens (1991), Hall (2003) e Dubar (2005; 2006) para as reflexões acerca da crise das identidades, e Gomez (2004, 2015), Kenski (1998; 2013) e Levy (1996, 1999) para subsidiar as análises sobre a relação existente entre a virtualidade e a formação de professores.

Considerando o objeto de estudo, assim como a problemática estabelecida, as análises que serão demonstradas a seguir foram estruturadas em eixos temáticos, expressos em forma de tópicos, cada um significando os núcleos de sentido que compõem uma racionalidade comunicativa acerca do objeto analisado, conforme assevera Minayo (2014).

Nessa perspectiva, a presente discussão iniciará com a exposição do surgimento da EaD no Brasil e seus avanços e conquistas. Em seguida, trataremos das questões de identidade profissional docente e sua relação com a virtualidade. Por fim, faremos uma relação entre a virtualidade e a formação de professores para inferirmos acerca das consequências dessa relação na identidade profissional docente.

## **A Educação a Distância no Brasil e os avanços pedagógicos**

A Educação a Distância (EaD) no Brasil teve seu pioneirismo nos cursos criados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), empresa particular que ofertava ensino a distância de forma supletiva, por meio de correspondências. Somada a essa iniciativa privada, alguns decretos governamentais cumpriram o percurso que acompanhava a inserção e o crescimento tecnológico no país. Ao longo do tempo, atravessou a era dos Correios, passando pelo rádio e pela televisão, vivendo, hoje, o tempo da internet, assumindo, assim, em cada momento, erros e acertos, bem como inconsistências e contrapontos nem todos inesperados, tendo em vista a enorme diversificação sociocultural existente no Brasil, a qual tem reflexo direto no campo educacional que requer correções.

Na educação, a implementação da EaD está vinculada ao discurso da democratização do ensino, que em cada época integra os sucessivos planos governamentais como uma maneira mais viável economicamente de ampliação do acesso para superar a defasagem educacional pertinente em várias regiões do Brasil (DIAS; LEITE, 2014).

Tomando como base os dados publicados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) no Brasil cresce a uma velocidade célere. Segundo esses dados, somente entre os anos de 2004 e 2006 houve um aumento de 150% no número de alunos que praticam a modalidade EaD no país (ABRAEAD, 2007).

Considerando os últimos dados obtidos no Censo da Educação Superior 2019 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>1</sup>, a EaD, a cada ano, confirma-se como tendência nacional. Tal informação pode ser corroborada na constatação de que 63% das vagas ofertadas para o ensino superior no Brasil foram destinadas à modalidade EaD, ou seja, em um universo de 16.425.302 vagas, 10.395.600 foram para a EaD. Dessa forma, em 2019, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressaram na graduação EaD foi maior que a quantidade de alunos que ingressaram no ensino superior na modalidade presencial na rede privada. Assim, o universo amostral para tal constatação fica explicitado em números da seguinte forma: 50,7% dos alunos que ingressaram em IES privadas optaram pelo EaD, ou seja, 1.559.752 alunos, em detrimento de 49,3% dos alunos que escolheram ingressar no ensino superior em IES privadas na modalidade presencial.

Quando os dados referentes ao ingresso de alunos no ensino superior passam a ser analisados em uma perspectiva de longo prazo, o incremento na EaD fica ainda mais evidente. Segundo o INEP (2019), entre os anos de 2009 e 2019, a quantidade de matrículas em cursos a distância obteve um acréscimo de 378,9%. Assim, considerando que no ano de 2009 os alunos que ingressaram no ensino superior na modalidade EaD representavam uma totalidade de 16,1% das matrículas realizadas, no ano de 2019 essa totalidade já espelhava 43,8%.

No que diz respeito ao grau acadêmico, o Censo da Educação Superior 2019 aponta que dos 40.427 cursos de graduação ofertados no ano de 2019 (considerando licenciaturas, bacharelados e cursos superiores em tecnologia) 88,7% foram ofertados na modalidade presencial e 11,3% na modalidade a distância, predominando os cursos de licenciatura na modalidade EaD. Já em relação à composição do corpo docente, ficou demonstrado que nos cursos EaD o percentual de professores com mestrado ou doutorado ficou em 89,2%. Observe-se que se trata de um fenômeno que requer atenção e compreensão. Tanto é que, segundo Dias e Leite (2014), no Brasil, há uma gama de políticas públicas voltadas para a EaD com a intenção de preconizar iniciativas pedagógicas nessa área, como as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), sendo a Universidade Aberta do Brasil (UAB) um desses projetos.

Neste aspecto, torna-se pertinente destacarmos alguns pontos relevantes na fomentação da EaD e quais as suas implicações didático-pedagógicas, tendo em vista que os profissionais da educação devem acompanhar toda essa mudança que se manifesta, também, na dimensão administrativa para que, assim, possam efetivar as atribuições que cabem a cada função no ambiente institucional. Desse modo, é importante conhecer, ainda que de forma breve, o surgimento da EaD no Brasil.

Conforme Alves (1998), apesar de a Educação a Distância ter começado no mundo no século XV na Alemanha com Johannes Guttenberg, no Brasil, tal modalidade de educação teve início em 1904 com a implantação das “Escolas Internacionais”, as quais representavam organizações norte-americanas. No entanto, no ano de 1891 o Jornal do Brasil já oferecia cursos de profissionalização por correspondência, fato este que coloca em questionamento em qual momento realmente se iniciou a EaD no Brasil.

No ano de 1923 teve início a educação pelo rádio com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Henrique Morize e Roquete Pinto, sendo posteriormente doada ao Ministério da Educação e Saúde no ano de 1936 e, no ano seguinte, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério

---

<sup>1</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia#<acessado em 15 de setembro de 2021>>.

da Educação. Ainda segundo o autor, em 1939, foi criado, em São Paulo, o Instituto Rádio Técnico Motor e em 1941 surge o Instituto Universal Brasileiro. Nessa seara, a Igreja Adventista produziu programas no rádio através da Escola Rádio Postal na intenção de oferecer cursos bíblicos por correspondência. (ALVES, 1998).

No ano de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) dá início às atividades da Universidade do Ar e, em 1973, inaugura cursos por correspondência, pautados nos moldes da Universidade de Wisconsin – USA. No ano de 1959, a Diocese de Natal/RN cria escolas radiofônicas, fato este que se torna um marco na EaD não formal do Brasil devido ao surgimento do Movimento de Educação de Base (ALVES, 1998).

No que diz respeito à educação pública, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) inicia suas atividades EaD em 1967 por meio do ensino por correspondência e, assim, durante as décadas de 1960 a 1980, a história da EaD no Brasil registra um incremento de novas entidades destinadas à EaD.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, ocorre uma renovação da EaD no Brasil através da implementação de novas tecnologias, dentre as quais podemos citar as instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7, assim como a implementação do ensino de línguas estrangeiras (ALVES, 1998).

Ao longo do século XX, as modalidades ocorridas na EaD reverberavam os desafios desta modalidade de educação no Brasil, como investimentos em tecnologias e formação para que gestores, docentes e discentes. Além disso, a sociedade poderia usufruir da potência desse processo educacional que deve se efetivar de modo eficiente, responsável e competente.

Na perspectiva de ordenar a EaD, na década de 2000 temos o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que foi revogado pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, de acordo com o artigo 1º da citada lei:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Desse modo, fica evidente que as políticas públicas preconizadas pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, abrangem práticas pedagógicas as quais não se limitam aos aspectos físicos, espaciais e temporais, podendo ser implementadas em diversas realidades sociais, desde que atendendo aos requisitos mínimos de aparelhamento, capacitação, disponibilidade e qualificação.

Diante do exposto, para que seja compreendido esse desafio na atuação dos coordenadores, docentes e tutores envolvidos nas ações da EaD no Brasil, é necessário compreender como esses indivíduos constroem suas relações acadêmicas e pedagógicas, ou seja, as relações culturais estabelecidas e desenvolvidas nesse âmbito assumem destacada relevância, porque referem-se à cultura e à tecnologia digital e suas implicações nas relações educacionais em ambiente institucional. Assim, torna-se necessário entendermos quais as influências do pensamento pós-moderno para o estabelecimento do entendimento hodierno sobre identidade cultural e, conseqüentemente, estabelecermos uma compreensão sobre os aspectos pedagógicos em tempos de relações virtuais.

## A Identidade Profissional Docente em tempos de relações virtuais

Balizados nas ideias preconizadas pelo pensamento pós-crítico, por considerarmos que estas tornam possível a percepção de que as relações sociais pautadas em novas abordagens orientadas à compreensão do fenômeno social relacionado às práticas educativas, é possível cotejarmos as reflexões pós-críticas com as novas percepções do fenômeno social para, por fim, compreendermos os mais variados contextos socioculturais.

Nessa compreensão, afirmamos que as possibilidades analíticas acima expostas incidem nos modos interpretativos do fenômeno social tendo em vista o seu contexto, os sujeitos envolvidos, o pesquisador atuante, assim como a existência e a consciência deste. Nessa perspectiva, os conceitos, as visões e as concepções prévias não são descartadas *a priori*, mas são confrontadas com o texto e as verdades e realidades inerentes a este. Dessa forma, pautados nos olhares objetivos e subjetivos, é possível compreendermos o fenômeno observado de modo mais eficiente. “Isso significa que a construção do conhecimento repousa na objetividade do texto subjetivada pelo pesquisador, ou seja, na intersubjetividade” (Coutinho; Carvalho, 2020, p. 332, tradução nossa<sup>2</sup>).

Para tanto, nos apoiaremos nas ideias de Stuart Hall (2003), o qual afirma que as identidades sociais construídas pela sociedade desde meados do século XVIII está em declínio, dado o seu caráter unificado. Para esse autor, é necessário que façamos uma reflexão sobre a constituição da identidade social do sujeito desde o Iluminismo até os tempos atuais para que seja possível percebermos quais demandas sociais, culturais, filosóficas e científicas permeiam tal construção e, assim, possamos entender qual a demanda identitária está em evidência atualmente.

Dessa forma, Hall (2003) traz reflexões a respeito das concepções de identidade que foram sendo construídas ao longo de três momentos caracterizados pelo autor, o qual os descreve da seguinte forma: o sujeito do Iluminismo, definido pelo autor como sendo centrado, unificado, imbuído de racionalidade desde o seu nascimento, mantendo-se racional e idêntico durante todo o seu período existencial; o sujeito sociológico, como sendo um reflexo do mundo moderno, resultante dos processos de interação com outros indivíduos, os quais mediavam seus aspectos culturais, sendo, dessa forma, o sujeito do processo de interação entre este e a sociedade.

Cabe, ainda, destacar que essa ligação entre o sujeito e a estrutura social tornou a identidade unificada e previsível, conforme podemos perceber nos pensamentos de Durkheim (1999) e Weber (2004). Por fim, temos o sujeito pós-moderno, o qual surge em oposição a essa visão unificada e previsível, definido historicamente e, não mais, biologicamente. Para Hall (2003), dentro de cada sujeito existem forças que não podem ser padronizadas e unificadas. Dessa forma,

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2003, p. 13).

Desse modo, o sujeito é percebido como sendo formulado, na sua dimensão identitária, por um emaranhado de identidades, sendo que tais possibilidades de identificação permeiam a própria identidade do ser de maneira temporária, fragmentando, assim, a concepção de identidade a partir de uma perspectiva unificada, estática e permanente.

---

<sup>2</sup> This means that the construction of knowledge rests on the objectivity of the text subjectified by the researcher, that is, on the intersubjectivity (COUTINHO; CARVALHO, 2020, p. 332).

Nessa ótica, deve ser levado em consideração o caráter da mudança na modernidade tardia, conhecida como globalização. A esse respeito Giddens (1991) chama atenção para as transformações sociais que atingem virtualmente todo o globo terrestre a partir da interligação das mais diversificadas regiões da terra. Esse processo de globalização articula as mais variadas sociedades existentes no globo e suas instituições sociais, como, por exemplo, a economia, a educação, a política e a cultura.

Para Giddens (1991), a partir desse momento, as consequências da globalização na formação identitária do sujeito moderno são profundas, resultando, principalmente, na “descontinuidade” do sujeito, fato este que consiste na ruptura e fragmentação existencial deste.

Essa constatação nos leva a perceber que as intenções imbuídas na construção da identidade social de um sujeito com características inflexíveis não atendem à demanda de relações sociais que se manifestam no seu cotidiano. Dessa forma, a noção de que a concepção de “sujeito” permanece inalterada devido ao fato deste fazer parte de uma sociedade “uniforme” não consegue mais explicar as noções fragmentadas que se evidenciam nas relações sociais.

Corroborando com a perspectiva acima descrita, Hall (2003) nos mostra, partindo de uma perspectiva diacrônica, as concepções de sujeito que foram sendo construídas desde Descartes, no século XVII, passando por John Locke, no Iluminismo do século XVIII, até meados do século XIX quando a sociedade moderna e o pensamento científico consolidaram-se, demonstrando que tais concepções sempre estiveram ligadas, ora a um excesso de racionalidade, ora à materialidade das relações sociais, ao seu caráter técnico e especializado.

Importantes autores foram responsáveis por causar essa ruptura na concepção de identidade cultural, abrindo portas para o que Hall (2003) chamou de descentramento do sujeito. Dentre os diversos pensadores, podemos citar Karl Marx e Louis Althusser, os quais questionaram a agência humana na explicação histórica. No campo da Psicologia, temos Sigmund Freud e Jacques Lacan no século XX com discussões voltadas para o inconsciente. Na Antropologia, temos as ideias de Ferdinand de Saussure e Jacques Derrida com estudos sobre a linguística. Na Filosofia, Michel Foucault discutindo as relações de poder, assim como as produções feministas que, de modo geral, opunham-se ao domínio da política liberal sobre as relações sociais (Hall, 2003).

Todos esses aspectos colocaram em dúvida as noções de identidade, cultura e nação construídas pela sociedade moderna e, conseqüentemente, quais os impactos trazidos pela globalização no entendimento das noções de identidade cultural.

Em consonância com a percepção de que a noção de identidade do sujeito vem passando por momentos de questionamentos, reformulações, fragmentações e ressignificações, Claude Dubar (2005; 2006) nos aponta elementos consistentes em sua reflexão acerca da crise das identidades profissionais, fornecendo-nos subsídios para inferirmos sobre como a relação entre o processo de modernização, a evolução dos empregos e as transformações do trabalho foram determinantes para o surgimento da crise das identidades profissionais.

Nessa perspectiva, Dubar (2006) afirma que as identidades profissionais consistem em formas identitárias que podem ser descritas a partir de quatro perspectivas. A primeira, de tipo comunitário, reflete-se na forma identitária biográfica para outrem, a qual é oriunda da situação dos indivíduos em uma linhagem de gerações específicas, traduzindo-se, assim, através do seu apelido, um Eu nominal. Essa forma identitária designa um sentimento de pertencimento a um grupo local e à cultura herdada pelo indivíduo, podendo ser denominada de forma cultural.

Já a segunda forma identitária é constituída por meio de integrações entre as instituições sociais, as quais são, previamente, definidas pelas interações entre indivíduos em um dado sistema hierarquizado e instituído. Essa forma identitária implica em um Eu socializado por meio da efetivação de papéis, podendo ser denominado de identificação estatutária, considerando que, nas sociedades modernas, há uma diversidade de papéis e estatutos, tornando-o, dessa forma, um Eu plural (Dubar, 2006).

No que diz respeito à terceira forma identitária, Dubar (2006, p 51) afirma que esta é advinda de uma consciência reflexiva, sendo caracterizada por ser do tipo relacional para si, “[...] que põe em marcha de forma activa o compromisso num projeto que tem um significado subjectivo e que implica a identificação a uma associação de pares, partilhando o mesmo projecto”. A esta forma identitária, o autor denomina Si próprio reflexivo, consistindo na face do Eu que os indivíduos desejam que seja reconhecida por outros significados inseridos no seu mesmo grupo social.

Por fim, a forma identitária denominada de Si narrativo consiste na perspectiva biográfica para si com foco no questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida a longo prazo. Essa forma identitária remete a uma busca de autenticidade, a uma continuação do *ethos*, ou seja, de uma ambição ética capaz de dar sentido existencial ao indivíduo, podendo ser percebida nas histórias que cada um conta para si próprio acerca daquilo que ele é, pois, este Si narrativo possui a carência de ser reconhecido não somente pelos outros significados, mas, também, pelos outros generalizados (Dubar, 2006).

A partir da caracterização das formas identitárias, o autor afirma que estas são indissociáveis das relações sociais as quais, também, constituem-se como formas de alteridade. Assim, considerando que não existe identidade sem alteridade, não podemos desconsiderar a forma histórica advinda dessa relação que é a dominação por um grupo com fins de impor um modo legítimo a todos os outros indivíduos, dentre as quais podemos citar: a dominação do sexo, a dominação burocrática, a dominação simbólica e a dominação de classe.

Nessa perspectiva, concomitantemente, as formas de dominação e alteridade relativas às formas de identificação que se diversificam e se tornam complexas, também entram em crise, em grande parte, devido às evoluções econômicas e aos movimentos sociais das mais diversas naturezas e gêneros.

A esse respeito, Dubar (2006, p 111, grifos do autor) nos incita a analisar a crise das identidades profissionais partindo da distinção em três significados da palavra crise, os quais estão aplicados ao emprego, ao trabalho ou às relações de classe. Dessa forma, o autor explica a natureza do processo de surgimento da crise das identidades profissionais a partir da dinâmica capitalista como destruição criadora e o processo de racionalização, direcionando o foco analítico para as evoluções do emprego e as transformações do trabalho.

Em suma, o autor demonstra que todas as formas anteriores de identificação coletivas ou papéis estabelecidos se tornaram problemáticas:

Todos os <<nós>> anteriores, marcados pelo <<comunitário>> e que tinham permitido identificações coletivas, modos de socialização do <<eu>> pela integração definitiva a estes coletivos são suspeitas, desvalorizadas, desestruturadas. O último grito do modelo da competência supõe um indivíduo racional e autônomo que gere as suas formações e os seus períodos de trabalho segundo uma lógica empresarial de <<maximização de si>> (DUBAR, 2006, p 111, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, podemos citar, ainda, o que preconiza Bauman (2005) no que concerne ao conceito de identidade. Ao ser questionado sobre sua percepção da referida concepção, o autor se utiliza da perspectiva nacionalista de identidade para demonstrar que esta surgiu a partir da crise do pertencimento, juntamente com o esforço oriundo desta desencadeada na intenção de transpassar o espaço entre o “deve” e o “é” e evidenciar a realidade ao patamar dos padrões estipulados pela ideia, ou seja, recriar a realidade análoga à ideia.

Diante das reflexões acima empreendidas sobre a influência da sociedade moderna na constituição identitária do sujeito e o impacto trazido pela globalização na compreensão espaço-tempo e a identidade, fica perceptível que as noções de cultura na pós-modernidade estão pautadas em relações fragmentadas. Estas relações não lineares, temporárias e interconectadas nos remetem a uma reformulação do entendimento das relações educacionais em ambiente institucional. Isso quer dizer que tais mudanças na noção de identidade cultural incidem diretamente nas ações pedagógicas, não somente dos docentes e tutores, mas também de coordenadores, alunos e técnicos. Não há mais esse sujeito padronizado como no modelo da sociedade moderna positivista.

O impacto trazido pelas tecnologias digitais fortalece essa fragmentação identitária cultural, proporcionando o surgimento de novas relações educacionais e pedagógicas, bem como, produzindo novos contextos culturais acadêmicos. Para tanto, professores, tutores, coordenadores e os demais atores envolvidos no ambiente acadêmico devem buscar a compreensão das modificações trazidas pelas mudanças trazidas pela sociedade pós-moderna no intuito de proporcionar uma educação de qualidade.

Diante das análises acerca das atribuições do coordenado, dos docentes e dos tutores, a consolidação das suas atribuições e as implicações das mudanças trazidas pela sociedade pós-moderna em relação às concepções de identidade cultural, juntamente com o processo de globalização na modernidade tardia, é possível afirmarmos que a tecnologia demandou das ações do coordenador, dos docentes e do tutor uma nova percepção sobre as ações pedagógicas, para otimizar a concepção, fomentação e efetivação das suas práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

## **Virtualidade, identidade profissional e docência: repensando a formação de professores**

Nesse cenário, entender a cultura pedagógica resultante das inovações tecnológicas da EaD, sobremodo no que tange à formação de professores, é de fundamental relevância para que possamos refletir sobre uma educação de qualidade. Para tanto, entendemos cultura pedagógica como o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica, constituída por uma consciência profissional, saberes e vivências intencionalmente efetivadas através de objetivos específicos em ambiente acadêmico/escolar (Coutinho; 2023).

O conceito acima exposto está permeado por dimensões que abarcam a concepção ontológica do sujeito, por acreditarmos que os aspectos que compõem o ser na sua constituição materialista e essencial influenciam diretamente na constituição da cultura pedagógica, assim como que este sujeito está imbuído por uma racionalidade pedagógica que se manifesta na sua ação docente por meio da gestão da sala de aula e da gestão da matéria. Também envolve os aspectos socioculturais, éticos e

políticos, por considerarmos que toda a vivência docente nas mais diversificadas instituições sociais exerce influência direta na constituição da cultura pedagógica.

Iniciando as reflexões sobre as modificações trazidas pela virtualidade, que permeia a sociedade atual advindas dos avanços tecnológicos das últimas décadas, implica, também, nas análises sobre uma pedagogia da virtualidade por entender que nela:

[...] encontramos as noções de sujeito, conhecimento, educação pelas quais, como educadores, queremos trabalhar. A pedagogia como ciência pública sustenta o educar para a liberdade, para a autonomia, para a esperança, para pergunta, como diria Paulo Freire, e hoje busca-se reinventar-se na virtualidade. A teoria da educação como prática de liberdade envolve o aspecto cognitivo, mas principalmente o compromisso sociopolítico do sujeito que se refaz na práxis como decisão prática e cultural (Gomez, 2015).

Na afirmação acima descrita, a autora nos incita a perceber a relação entre as dimensões socioculturais e os processos educativos considerando a possibilidade de que devemos nos reinventar diante da nova territorialidade que é a virtualidade para que, assim, possamos propor uma educação “conectiva, rizomática, para a liberdade e em busca da solidariedade humana” (Gomez, 2015, p. 22).

Desse modo, é necessário que entendamos o que é o virtual, pedagogia da virtualidade, relações rizomáticas<sup>3</sup>, assim como a perceptiva da virtualidade e a educomunicação.

Segundo Lévy (1999), o avanço tecnológico permitiu a difusão mundial do uso de computadores, fato este que modificou as relações sociais. Uma dessas consequências foi a construção de uma inteligência coletiva, a qual conseguiu romper com barreiras espaciais, podendo ser coordenada em tempo real, assim como mobilizar as competências de modo efetivo. Dessa forma, a cibercultura, oriunda das relações existentes entre a sociedade e as tecnologias, é empreendida numa nova territorialidade (Gomez, 2015).

A noção de virtual e sua aplicabilidade na sociedade atual ainda enfrenta algumas dificuldades, tendo em vista como a sociedade percebe as relações virtuais, pois, conforme preconiza o autor, a palavra virtual pode significar a irrealidade, no sentido comum, assim como pode significar algo que exista, somente em potência e não, necessariamente, consista em uma ação concreta. O virtual, nesse caso, consiste em algo sem limites territoriais, espaciais e temporais, atribuindo, assim, um caráter à virtualização, a qual

[...] pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual em uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (“uma solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num corpo problemático (Lévy, 1996, p. 17).

Diante da definição acima, é possível afirmarmos que a dimensão virtual que permeia as relações sociais passa a ser composta por um corpo mutável que não pode ser delimitado espacialmente ou temporalmente, demandando, assim, que repensemos nossas identidades e nosso caráter ontológico. Tudo isso é resultante das inovações tecnológicas que vêm se efetivando desde a segunda metade do

---

<sup>3</sup> Nesse estudo entendemos o conceito de rizoma a partir das ideias preconizadas por Deleuze e Guattari (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995).

século XX. Como consequências dessas inovações, as relações sociais passaram a ser feitas de modo mais intenso, sem limitação geográfica, permitindo que fatores sociais, culturais, econômicos, filosóficos e políticos fossem repassados entre as mais diversificadas formas de se organizar socialmente no globo terrestre.

Essas modificações sociais e tecnológicas têm implicância direta no fenômeno educacional e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Dessa forma, percebendo a importância de aliar as demandas trazidas pelo virtual, Gomez (2015) propõem uma pedagogia que atenda tais modificações. Para a autora, alfabetização e internet não são incompatíveis, pelo contrário, elas auxiliam no desenvolvimento de competências, dentre as quais podemos citar: habilidades de comunicação desde que aprendidas no âmbito digital.

Assim, pautada nas ideias de Freire (1986), a autora esboça o seu entendimento de uma pedagogia que abarque as demandas trazidas pelo virtual ao propor a Pedagogia da Virtualidade. Segundo Gomez (2015), ao repensarmos nossas práticas educativas vinculadas ao emprego das tecnologias, torna-se necessário compreendermos, também, a relevância do ato de ler. Para sustentar tal afirmação, a autora buscou nas ideias de Freire um embasamento concernente aos seis princípios básicos da educação popular delimitados por esse autor, quais sejam: radicalidade, organização política, cultura do silêncio, metodologia, pronunciamento, relação entre texto e contexto.

Desse modo, a autora acima citada afirma que os cursos desenvolvidos no âmbito virtual que se constituírem pautados nos princípios acima descritos têm a possibilidade de se tornarem instrumentos pedagógicos planetários, pertencentes à pedagogia da virtualidade. Ademais, a autora afirma ainda que:

Pode-se dizer que a internet e os cursos em rede adquirem essa magnitude porque possibilitam processos educativos inéditos e mediatos pela história e pela cultura de cada local. E também, porque a rede, em suas várias dimensões, orienta conexões carregadas de simbolismo e não simples contatos. A fortaleza de cada curso está no poder de conexão de pequenas comunidades entre si e com outros cursos/comunidades significativos de formação no espaço virtual (GOMEZ, 2015, p. 27).

Nesse entendimento, a pedagogia da virtualidade assume seu caráter rizomático com a pedagogia freiriana em diversificadas dimensões, dentre as quais podemos citar a filosófica, a antropológica, a ontológica, a subjetiva, a político-pedagógica, a gnosiológica, a ético-estética, a rizomática e a tecnológica (Gomez, 2004). Ainda segundo a autora, ao considerarmos tais dimensões, a pedagogia da virtualidade se distancia dos determinismos teóricos ou tecnológicos, tornando possível sua aplicabilidade ao analisar criticamente suas condições operativas.

Diante do exposto, as implicações pedagógicas da virtualidade nas atribuições dos docentes são, de modo efetivo, fatores que devem ser considerados no tocante ao planejamento e à efetivação das ações desempenhadas por esses profissionais, tendo em vista a responsabilidade em ofertar uma educação de qualidade e que atenda aos anseios individuais e coletivos.

Portanto, considerar que o fenômeno virtual modificou as relações socioculturais e, conseqüentemente, proporcionou o surgimento de novas relações educacionais é admitir que tais modificações incidiram, também, na compreensão da cultura pedagógica. Dessa maneira, repensar as práticas pedagógicas dos professores para que estes consigam atender a essas novas demandas é de fundamental importância para que consigamos compreender a EaD e, sobretudo, buscar uma formação docente de qualidade (Coutinho; Carvalho, 2021).

Em se tratando de formação de professores, nos apoiamos no que preconiza Kenski (1998; 2013) para inferirmos acerca da temática em questão, considerando as particularidades oriundas das relações educacionais e pedagógicas efetivadas em ambiente institucional.

A esse respeito, tornar-se pertinente enfatizarmos a importância da compreensão da relação existente entre tempo e espaço como dimensões fundamentais para o planejamento pedagógico e como os avanços tecnológicos exercem influência direta nessa relação. Nessa perspectiva, podemos afirmar que na EaD a organização do tempo pedagógico destinado ao planejamento vem sofrendo grandes mudanças devido à necessidade de adaptação dos professores frente às demandas trazidas pela docência on-line.

Nessa compreensão, Kenski (2013) nos incita a perceber que o tempo dedicado pelos docentes à efetivação da sua profissão, considerando o emprego constante de meios virtuais de comunicação e interação, configura-se como um dos elementos mais destacados que demonstram a dificuldade de incorporar as mais variadas funções em um único professor.

Além disso, a autora acima enfatiza, ainda, que uma distribuição do tempo e do trabalho em equipe de forma mais eficiente não se apresenta como estratégia capaz de superar os desafios advindos da docência executada através de tecnologias. Dessa forma, considerando que a docência on-line é desenvolvida mediante ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), Kenski (2013) destaca que tais ambientes, em diversos casos, manifesta-se como uma ameaça ao docente, pois há uma inversão total do processo educativo em que a tecnologia passa a ser mais relevante do que o processo de aprendizagem, fato este que direciona o professor para uma solidão nas suas relações com os técnicos e as tecnologias.

Desse modo, acerca do vínculo entre formação de professores e a influência das novas tecnologias incidindo no redimensionamento do espaço e do tempo, assim como os impactos no trabalho docente, podemos afirmar que as tecnologias alteraram diversos aspectos da dimensão humana, social e cultural, em especial a forma de implementação dos aspectos educacionais, dentre os quais podemos citar os aspectos de ensino e aprendizagem, os aspectos de temporalidade das relações educacionais, pedagógicas e acadêmicas, linguagem, escrita, modos de compreensão, bem como aspectos nas práticas pedagógicas e docentes e como esses aspectos influenciam na formação de professores, considerando, ainda que:

Antes de tudo a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios. Em uma outra vertente, é preciso que este profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível (Kenski, 1998, p. 69-70).

Nessa perspectiva, há, ainda, uma lacuna apontada por Amiel e Amaral (2013), quando refletirmos sobre a formação de professores e inovações tecnológicas. Os autores indicam que a fluência tecnológica dos docentes é um relevante aspecto a ser observado na formação de professores, considerando as distinções entre nativos e imigrantes digitais.

A esse respeito, é pertinente considerarmos as diferenças entre as gerações no que diz respeito à desenvoltura com as mídias digitais. Outro fator a ser considerado é a aplicação e a disponibilidade das ferramentas digitais em instituições públicas e privadas, pois as novas mídias carregam em seu bojo

novas formas de interagir com o mundo e com os outros, bem como novas linguagens e percepções. Desse modo, tendo em vista os cursos de formação continuada, diversas são as lacunas concernentes à tecnologia, considerando as explanações simplistas e elementares diante da complexidade que envolve o uso das mídias digitais em ambiente institucional ou fora dele (Amiel; Amaral, 2013).

Diante do fato acima exposto, devemos considerar, também, a velocidade com que se apresentam as inovações tecnológicas vinculadas aos programas de melhoria na escola pública sem a devida avaliação de suas implementações e a exposição dos resultados. Nessa compreensão, a fluência tecnológica docente surge como um aspecto a ser considerado na formação de professores, em que duas instâncias devem ser consideradas: 1) quais as competências e habilidades realmente queremos desenvolver quando se trata de tecnologia; 2) e qual o reconhecimento da complexidade que está imbuído no termo tecnologia (Amiel; Amaral, 2013).

Além disso, Pretto e Passos (2017) nos incitam a refletir acerca das concepções de formação de professores na área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação, balizados no documento lançado pela UNESCO, no ano de 2008, intitulado “Padrões de Competência em TIC para Professores”. A esse respeito, considerando que a formação de professores não deve ser resumida, somente, à capacitação tecnológica, mas que proporcione ao professor uma introdução efetiva na cultura digital, os autores enfatizam que a mera reprodução oriunda das políticas públicas de implementação das TIC como uma modernização da prática pedagógica evoca um novo tecnicismo, o qual pode ser identificado nas formações de professores.

Nessa compreensão, fica evidenciado que o fenômeno da virtualidade incide sobre as demandas da formação de professores exigindo novas percepções didático-pedagógicas que influenciarão, diretamente, a formação de professores, resultando no desenvolvimento de habilidades e competências para atender a essas demandas, incidindo, assim, na reformulação da identidade profissional docente.

## **Virtualidade, formação de professores e identidade profissional na UAB/IFPI**

As discussões que serão aqui empreendidas consideram que a cultura pedagógica<sup>4</sup> desenvolvida na UAB/IFPI está perpassada por uma dimensão que denota uma racionalidade pedagógica composta por saberes pedagógicos e do fazer docente. Dessa forma, a proposição de analisar a dimensão em questão sob a ótica do conceito de racionalidade pedagógica (Carvalho, 2007), sendo esta composta pela gestão da matéria e pela gestão da sala de aula é parte componente da identidade profissional docente.

Para tanto, nos balizamos no que preconiza Carvalho (2007), a qual afirma que a racionalidade pedagógica é parte integrante das dimensões que compõe a epistemologia da prática docente em conjunto com os saberes da docência. Nessa perspectiva, a autora assevera que a epistemologia da prática denota um campo investigativo e saberes docentes, bem como um campo teórico-metodológico no que concerne a concepção de conhecimento acerca da formação docente e da prática educativa.

Dessa forma, considerando a racionalidade pedagógica como sendo uma dimensão da cultura pedagógica desenvolvida nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, tal conceito apresentado por

---

<sup>4</sup> O nosso entendimento de cultura pedagógica está balizado no que preconiza Coutinho (2023, p. 81) o qual conceitua esta “[...] como o conjunto de representações individuais e coletivas produzidas e ressignificadas pelas interações institucionais e por meio da ação pedagógica, constituída por uma consciência profissional, saberes e vivências intencionalmente efetivadas através de objetivos específicos em ambiente acadêmico/escolar”.

Carvalho (2007), foi considerado no estudo em tela, devido ao caráter inovador oriundo das tecnológicas e a consequência destas nas formas de comunicação humana. Nesse entendimento, se evidencia uma dialeticidade que ocasiona modificações nas relações socioculturais, políticas e pedagógicas em uma perspectiva espacial e temporal, fato este que implica repensarmos questões de ensino e aprendizagem. Daí a relevância de considerar a racionalidade pedagógica como dimensão da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Desse modo, ao questionarmos os docentes acerca de quais os sentidos atribuídos às disciplinas ministradas as categorias identificadas abrangem desde a necessidade de uma abordagem contextual que não se restringe, somente, ao conteúdo da disciplina, passando pela intenção de preparar os alunos para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, até a necessidade de formar alunos críticos e emancipados.

Em prosseguimento às entrevistas, indagamos aos docentes quais os fundamentos pedagógicos contidos na sua prática educativa durante o planejamento da disciplina. Dessa forma, tendo em vista a compreensão da gestão da matéria para a posterior compreensão da Racionalidade Pedagógica como sendo uma dimensão da cultura pedagógica, tal compreensão se torna fundamental para as análises aqui empreendidas.

Nessa perspectiva, no que concerne ao questionamento acima exposto, os docentes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, demonstraram categorias que evidenciaram a necessidade de liberdade de escolha, por parte do docente, para que este elenque o material didático que possa trabalhar, junto ao discente, o sentido amplo da disciplina, assim como o sentido específico. Mas, também, identificamos fundamentos pedagógicos presentes no planejamento desses docentes que consideram a possibilidade de construir, no aluno, o senso crítico, a construção dialogada do conhecimento, assim como proporcionar a emancipação deste.

Por conseguinte, indagamos aos docentes dos cursos participantes da presente pesquisa qual a percepção destes sobre sua ação pedagógica enquanto professor(a) universitário. Nessa perspectiva, as categorias observadas nesse questionamento apontaram para uma percepção de que há uma necessidade, tanto de postura profissional para superar comportamentos institucionais que podem ser modificados para melhor atender a realidade acadêmica, assim como foi demonstrada uma percepção de que essa ação pedagógica enquanto professor(a) universitário é feita de forma autônoma e com liberdade.

Finalizando a análise de dados da gestão da matéria temos as análises sobre o questionamento de quais as formas de avaliação utilizadas e seu modo de interpretação dos resultados. Em relação as categorias identificadas nas respostas obtidas junto aos docentes dos cursos pesquisados para a indagação em tela, foram apontadas formas avaliativas de natureza inicial, diagnóstica, formativas e somativas, bem como a efetivação de avaliação que se adequa a realidade virtual que demanda a EaD. Em relação aos modos de avaliação, estas se mostraram, tanto permeadas por critérios quantitativos, quanto por critérios qualitativos.

De acordo com o explicitado acerca da Racionalidade Pedagógica como dimensão da cultura pedagógica, após discussões sobre a gestão da matéria, analisar os dados acerca da gestão da sala de aula, junto à docentes se torna basilar, considerando o preconizado por Carvalho (2007), tendo em vista o conceito da autora sobre Racionalidade Pedagógica previamente discutido.

Assim, o primeiro questionamento apresentado aos docentes indagou a estes como é executada a gestão do ambiente da sala de aula. As respostas obtidas evidenciaram categorias vinculadas a necessidade de proporcionar ao aluno um ambiente de diálogo por meio das redes sociais e da plataforma *Moodle*, assim como de organizar a plataforma de modo que o *layout* com a disposição dos tópicos fique de fácil visualização e intuitivo.

Finalizando as análises da gestão da sala de aula, indagamos aos docentes qual o entendimento destes sobre práticas docentes inovadoras e se executam alguma.

Nessa perspectiva, identificamos categorias que evidenciaram uma percepção de práticas inovadoras como práticas que colocam o aluno como protagonista da construção de conhecimento, bem como algo ligado às demandas mercadológicas neoliberalistas, como uma demanda advinda dos anseios capitalistas, bem como a aplicação de ferramentas e métodos que proporcionem, ao aluno, a aplicação do conhecimento aprendido em sala de aula, em situação que tenham aplicabilidade no cotidiano destes.

Portanto, após as discussões das categorias identificadas nas respostas fornecidas pelos professores no âmbito da dimensão da Racionalidade Pedagógica, em especial no que concerne a gestão da matéria e a gestão da sala de aula, fica perceptível quais são os fundamentos educativos e pedagógicos contidos nas práticas educativas, pedagógicas e docentes de professores dos cursos de licenciatura da UAB/IFPI.

Considerando as informações e reflexões realizadas a partir dos dados obtidos nas entrevistas aqui empreendidas no âmbito da dimensão da racionalidade pedagógica, trataremos, a seguir de como tais dados podem nos auxiliar na composição do entendimento do processo de construção da cultura pedagógica executada nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI e, conseqüentemente, como tais aspectos influenciam na formação da identidade profissional docente em contexto de EaD.

Tendo em vista que a dimensão da racionalidade pedagógica é composta pela gestão da matéria e da sala de aula, considerando, ainda, o planejamento pedagógico realizado pela coordenação dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física para a formação de professores, trataremos as constatações trazidas pelos dados levantados de forma conjunta.

No que concerne aos fundamentos contidos nas práticas educativas durante o planejamento da formação de professores executadas pelos coordenadores e na gestão da sala de aula e na gestão da matéria exercida por docentes e tutores, como estes percebem a sua ação pedagógica, juntamente com as formas de avaliação implementadas e os modos de interpretação dos resultados da formação de professores, bem como o modo de gerir o ambiente da formação de professores, ficou perceptível que este grupo, em alguns momentos percebeu a ausência de direcionamentos para planejar e gerir o planejamento.

Já em relação a percepção da ação pedagógica esta foi tida como prática e de superação. Em relação às formas de avaliação e interpretação dos resultados na formação de professores e na sala de aula, tivemos respostas práticas, demonstrando a mecanização das ações por meio das plataformas digitais e, por fim, a externalização de uma gestão do ambiente de formação de professores com forte atuação das redes virtuais de comunicação.

Nessa compreensão, nos apoiamos na ideia da pedagogia da virtualidade de Gomez (2015), já explicitada aqui, pois, fica perceptível que há uma necessidade de reinventar a *práxis*, considerando que a Pedagogia possui um caráter libertário e a virtualidade demanda tal reinvenção.

Nessa perspectiva, a relação entre o universo sociocultural dos docentes, aliados aos processos educativos e pedagógicos, necessitam que as ações pedagógicas sejam reinventadas, tendo em vista a nova territorialidade advinda da virtualidade para que seja possível conceber uma educação pautada nas relações rizomáticas, objetivando a solidariedade humana. (Gomez, 2015).

Nessa perspectiva, a noção de virtual advinda das ideias de Lévy (1996) e sua aplicabilidade na sociedade atual, tais como a possibilidade da efetivação do fenômeno social sem limites territoriais, espaciais e temporais, onde essa dimensão virtual está permeada por relações sociais mutáveis tendo como consequências direta no fenômeno educacional e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, Gomez (2015) propõem uma pedagogia que auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação efetivadas em âmbito digital.

A proposta acima demanda uma reflexão sobre nossas práticas educativas articuladas com a efetivação das tecnologias aliadas ao ato de ler. Assim, pautados nas ideias de Freire torna-se necessário implementar a proposta da pedagogia da virtualidade balizada nos seis princípios básicos da educação popular estabelecidos por esse autor, quais sejam: radicalidade, organização política, cultura do silêncio, metodologia, pronunciamento, relação entre texto e contexto.

Nessa compreensão, seguindo a perspectiva freireana, os cursos efetivados em ambiente virtual que se conceberem balizados nos seis princípios básicos da educação popular acima descritos, terão a perspectiva de se converterem em instrumentos pedagógicos planetários.

Desse modo, as consequências pedagógicas da virtualidade inerentes às atribuições dos docentes são, portanto, fatores que devem ser observados no processo de construção da cultura pedagógica nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI, considerando que as práticas educativas e pedagógicas exercidas por esses grupos compõe o ambiente acadêmico onde a cultura pedagógica está sendo exercida.

No que diz respeito à formação de professores, Kenski (1998; 2013) nos possibilita refletirmos acerca da relevância do entendimento da relação entre tempo e espaço como dimensões basilares para o planejamento pedagógico, assim como os avanços tecnológicos efetivam sua influência diretamente em tal relação. Nessa compreensão, considerando os dados já analisados, é possível afirmamos que nos cursos de licenciatura da UAB/IFPI a organização do tempo pedagógico voltado ao planejamento deve ser levada em consideração, tendo em vista que foi externado pelo corpo docente que há uma alta demanda para o planejamento, mas que o tempo para o executar é bastante reduzido, considerando, ainda, a necessidade de alimentação das plataformas virtuais.

Ademais, conforme destaca Kenski (2013), a distribuição do tempo e do trabalho de modo mais eficiente, não se demonstra como solução para a problemática acima exposta, pois, é necessário que a inversão do processo educativo seja considerada para que a tecnologia não assuma mais importância do que o processo de aprendizagem.

Assim, para a superação da relação entre espaço e do tempo no âmbito da formação de professores, bem como nos impactos no trabalho docente, tendo em vista as consequências advindas das tecnologias nos mais variados aspectos da dimensão humana e sociocultural, especialmente, na forma de efetivação dos aspectos educacionais, a autora propõe que devem ser dadas oportunidades ao professor para que este reflita sobre sua identidade, tanto pessoal quanto profissional docente, bem como seus anseios e modos de saber-fazer. (Kenski, 1998).

Ademais, é necessário que o professor disponibilize de tempo e oportunidades de relacionamento com as novas tecnologias educativas, para que este conheça seus limites e

possibilidades de modo que, a partir da prática, seja possível fazer opções, de modo consciente, acerca de quais ferramentas e modos de fazer são mais propícios ao ensino de um tipo de conhecimento específico, considerando a diversidade deste, para um determinado grupo discente, regidos por período. (Kenski, 1998).

Portanto, as constatações aqui demonstradas para a dimensão da racionalidade pedagógica, nos aprontaram problemas a serem superados no âmbito do planejamento pedagógico e na efetivação das ações pedagógicas e docentes para que as demandas advindas da virtualidade sejam transformadas em uma ação global, planetária, sem barreiras físicas, atendendo aos mais variados contextos socioculturais e que possa buscar a sua melhor efetivação para cumprir seu fim: proporcionar uma educação de qualidade para sociedade.

## Considerações finais

Considerando as transformações oriundas da Educação a Distância no Brasil em todos os campos as sociedades, dentre eles o campo do trabalho na educação e suas implicações para a identidade profissional do professor docente, as ponderações aqui empreendidas permitem identificar implicações sobre algumas categorias presentes na prática docente que podem ser tanto positivas quanto desafiadoras e sobre as quais teceremos as reflexões a seguir.

Iniciamos refletindo sobre a mudança no papel do professor. Na modalidade da EaD, o professor passa a assumir o papel de mediador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem discente. Esta situação demanda novas habilidades, tais como a utilização de novas tecnologias educacionais, assim como a capacidade de engajamento e motivação dos alunos a distância.

No que tange à relação flexibilidade e à autonomia, considerando a flexibilidade e a autonomia que o aluno possui para estudar sem limitações espaciais e temporais, o docente também pode adaptar seu horário de trabalho, tendo em vista as necessidades destes e as dos alunos.

Quanto à interação e à colaboração, a virtualidade presente nas relações efetivadas no âmbito da EaD permite a promoção de novas formas de colaboração e interação entre docentes e discentes, seja por meio de videoconferências, chats, fóruns de discussões e outras ferramentas digitais.

Em se tratando dos desafios que a EaD traz para o professor, é possível listar os desafios tecnológicos e os desafios pedagógicos. Os primeiros incluem os avanços das tecnologias digitais educacionais, assim como as plataformas de ensino a distância demandas habilidades técnicas dos docentes (fluência digital) que ainda precisam considerar a inclusão digital e a necessidade de garantia que todos os alunos tenham acesso às ferramentas empregadas para construir seu aprendizado. Os segundos, ou seja, os desafios pedagógicos implicam na demanda de novas abordagens pedagógicas impostas pela EaD, que atenda as demandas oriundas da virtualidade. Essa situação abrange o emprego de estratégias de ensino e metodologias diversas, assim como a concepção de materiais didáticos orientados a modalidade de ensino em tela.

Todos estes elementos interferem na elaboração da identidade profissional do professor. No entanto, mesmo considerando os desafios enfrentados na EaD, há um consenso de que esta modalidade oferece novas oportunidades de desenvolvimento profissional, considerando a possibilidade de exploração de novas abordagens tecnológicas e pedagógicas por parte do professor, o que aspecto favorece a reelaboração contínua de seu *ethos* profissional. No entanto, sob outra perspectiva, isto é,

caso o professor não se adapte às mudanças postuladas pela EaD, ocorrerá uma crise de identidade profissional docente, cujos impactos são negativos para o processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa compreensão, e certos de que o assunto aqui não esgota concluímos evidenciamos que a Educação a Distância no Brasil tem implicação relevante na identidade profissional docentes, considerando as novas oportunidades de desenvolvimento profissional, assim como por apresentar novos questionamentos e desafios acerca do papel docente na modalidade de ensino a distância.

## Referências

ALVES, J. R. M. **Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Artigo do programa Novas Tecnologias na Educação de 01 de fevereiro de 1998. Engenheiro 2001. Fundação Vanzolini, FINEP, Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186\\_1700\\_alvesjoaoroberto.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaoroberto.pdf). Acesso em 20 fev. 2023.

AMIEL, T.; AMARAL, S. F. Nativos e Imigrantes: questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 21, n. 3, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Carlos Alberto Medeiros (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRUNER. J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza. 2007.

COUTINHO, Hebert Rogério do Nascimento Coutinho. **A Construção da Cultura Pedagógica na Formação de Professores a Distância**. Tese (Doutorado em Educação). 152f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. 2023.

COUTINHO, H. R. N.; CARVALHO, A. D. F. Pedagogical Praxis and Educational Practices in Pós-Critical Theory: rethinking concepts and methods. **International Journal for Innovation Education and Research**, Dhaka: Bangladesh, v. 8, n. 7, p. 321-335, 2020.

COUTINHO, H. R. N.; CARVALHO, A. D. F. O coordenador pedagógico no contexto da educação a distância: desafios e possibilidades. **Conjecturas**. v. 21, n. 7, p. 40-55. 2021.

DIAS, R. A., LEITE, L.S. **Educação a distância**: da legislação ao pedagogo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Catarina Matos. 1015. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- GOMEZ, M. V. **Pedagogia da Virtualidade**: redes, cultura digital e educação. São Paulo: Edição Loyola, 2015.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 8. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: RJ, mai/ago, n. 8, 1998.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora. 2013.
- LEVY, P. **O que é virtual**. São Paulo: Ed 34, 1996.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34.1999.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PRETTO, N. de L.; PASSOS, M. S. C. Formação ou Capacitação em TIC: reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2017.
- WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva. Volumes 1 e 2. São Paulo: Editora UnB, 2004.

---

RECEBIDO: 10/04/2024

RECEIVED: 10/04/2024

APROVADO: 15/07/2024

APPROVED: 15/07/2024