

PROFESSORES CONTEUDISTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

DOCENTES-AUTORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: SABERES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

TEACHER-AUTHORS IN DISTANCE HIGHER EDUCATION: KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL PRACTICES



Emily Caroline da SILVA¹
e-mail: emilycsilva@usp.br



Mariana Muniz NAZIMA²
e-mail: mariana.nazima@alumni.usp.br



Celia Maria HAAS³
e-mail: celia.haas@univesp.br



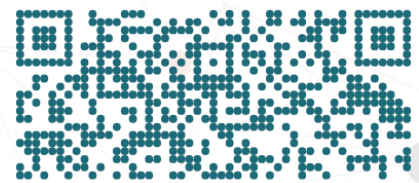
Aline Pereira Ramirez BARBOSA⁴
e-mail: aline_rmz@yahoo.com.br



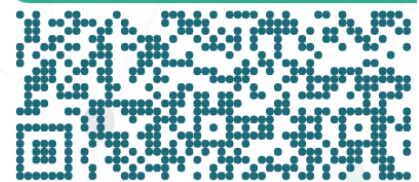
Grace Fernanda Severino NUNES⁵
e-mail: gracefernandanunes@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SILVA, E. C. da; NAZIMA, M. M.; Celia Maria HAAS, C. M.; BARBOSA, A. P. R.; NUNES, G. F. S. Professores Conteudistas na Educação Superior a Distância: Saberes e práticas profissionais. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, e023026, 2023. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v16i00.1224>



@ambienteeducação



| Submetido em: 14/03/2023

| Revisões requeridas em: 13/04/2023

| Aprovado em: 22/09/2023

| Publicado em: 22/09/2023



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

Editores: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Profa. Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Doutora em Letras.

²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Mestre em Ciência da Informação.

³Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Titular. Doutora em Educação.

⁴Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru – São Paulo – Brasil. Doutora em Educação.

⁵Universidade Estadual Paulista (UNESP), Botucatu – São Paulo – Brasil. Doutora em Fisiopatologia em Clínica Médica.

RESUMO: Centrado no contexto da atividade docente na educação superior à distância, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa feita com o objetivo de identificar saberes e práticas profissionais que os professores conteudistas mobilizam em seu trabalho de concepção e construção de disciplinas. A partir de uma abordagem qualitativa, realizaram-se entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH, 2002) com três professores universitários que atuam como professores-autores. Os conteúdos temáticos identificados a partir das transcrições das entrevistas foram analisados e relacionados aos saberes docentes (TARDIF, 2002), aos elementos constituintes do trabalho de ensino (MACHADO, 2007) e aos desafios do trabalho coletivo na perspectiva da polidocência (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010), reconhecidos por esses professores. Os resultados apontam que as concepções de educação, trajetórias profissionais e percursos acadêmicos dos professores se refletem na produção, organização e articulação dos conteúdos disciplinares, contribuindo para a compreensão e caracterização do trabalho de professor conteudista a partir da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Professor conteudista. Educação a distância. Produção de material didático. Saberes do docente. Educação superior.

RESUMEN: Este artículo presenta resultados de una investigación realizada con el objetivo de identificar saberes y prácticas profesionales que los docentes autores movilizan en su labor de diseñar y construir disciplinas. Con base en un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH, 2002) a tres profesores universitarios que también son docentes autores. Se analizaron y relacionaron los contenidos temáticos identificados en las transcripciones de las entrevistas con los saberes docentes (TARDIF, 2002), los elementos constitutivos del trabajo docente (MACHADO, 2007) y la comprensión de los desafíos del trabajo colectivo desde la perspectiva de la multienseñanza (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010), tal como fue reconocido por los propios profesores entrevistados. Los resultados indican que las concepciones de formación, trayectorias profesionales y trayectorias académicas se reflejan en la producción, organización y articulación de contenidos disciplinares, contribuyendo a la comprensión y caracterización del trabajo de un docente autor a partir de la práctica.

PALABRAS CLAVE: Docente autor. Educación a distancia. Producción de material didáctico. Saberes docentes. Educación superior.

ABSTRACT: Focused on the context of distance higher education, this article presents the results of research conducted to identify knowledge and professional practices that teacher-authors mobilize in their work of designing and building disciplines. Narrative interviews (JOVCHELOVITCH, 2002) were carried out with three university professors and teacher-authors using a qualitative approach. The thematic contents identified from the interview were analyzed and related to the teaching knowledge (TARDIF, 2002), the constituent elements of the teaching work (MACHADO, 2007) and the understanding of the challenges of collective work from the perspective of multi-teaching (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010), recognized by the participant teachers. The results suggest that teachers' conceptions of education, professional trajectories, and academic paths are reflected in how they produce, organize, and articulate disciplinary content, contributing to a better understanding and characterization of teacher-authors work based on their practices.

KEYWORDS: Teacher-author. Distance education. Teaching materials. Teaching profession. Higher education.

Introdução

O conteúdo não existe por si só, ele faz parte de uma relação, ele tem uma intenção. (Docente 3, participante desta pesquisa, 2021)

Este artigo procura divulgar os principais resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar saberes e práticas profissionais mobilizados por professores conteudistas em seu trabalho de concepção e construção de disciplinas no contexto de uma universidade pública do estado de São Paulo que oferta cursos superiores exclusivamente na modalidade a distância.

Investigar o trabalho do professor conteudista se mostra relevante pelo caráter complexo e específico dessa atividade. Se, na educação presencial, é comum que haja um único professor responsável pelas atividades de planejamento, concepção do conteúdo, avaliação, realização das aulas e gestão das turmas, no contexto da educação a distância (EaD) é frequente haver um processo de divisão do trabalho entre uma equipe multiprofissional.

Esse caráter coletivo por trás da atividade docente na EaD foi sintetizado em um termo proposto por Mill, Oliveira e Ribeiro (2010): a poli-docência. Essa categoria é definida pelos autores como um “[...] coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diferentes, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EAD” (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 26). Nesse coletivo, encontram-se múltiplos atores, tais como o “[...] professor-autor [ou professor conteudista], tutores virtuais, professor aplicador [ou professor-formador], projetistas educacionais [ou *designers* instrucionais], tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora” (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 36).

A relevância da educação superior na modalidade a distância também se evidencia por ser cada vez mais um objeto de estudo para a comunidade científica. A busca pelo assunto “educação a distância” no Portal de Periódicos da Capes nos anos de 2000 a 2010 chega a um total de 345 resultados, ao passo que, para a década que vai de 2010 a 2020, o número salta para 1.165 (busca realizada em setembro de 2021).

Contudo, se considerar o expressivo número de trabalhos que se concentra em torno da atividade docente no contexto da EaD, o trabalho do professor conteudista é estudado de forma mais específica com pouca frequência. Em busca realizada em 16 de agosto de 2021 no Portal de Periódicos da CAPES, verifica-se uma maior produção científica em torno da figura do **tutor** (412 artigos) ou do **facilitador** (77 artigos), em oposição à figura do **professor autor** (263 artigos) ou **professor conteudista** (13 artigos). As buscas foram realizadas utilizando o menu “Busca por assunto” e a ferramenta de busca avançada com dois campos (ex. EAD + professor autor).

Diante disso, a pesquisa que se procura divulgar elegeu os professores conteudistas – assim denominados na instituição estudada, mas também referidos na literatura como professores-autores – como tema central de estudo, interessando-se em identificar os saberes envolvidos e colocados no seu trabalho de elaboração das disciplinas com vistas a torná-los mais explícitos, contribuindo para a compreensão da relevância dos docentes conteudistas na busca da qualidade da EaD.

De início, pode-se caracterizar esse trabalho do ponto de vista dos pesquisadores que investigaram esse campo e do ponto de vista do que as instituições requerem dos professores para sua contratação. Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 37) caracterizam esse trabalho da seguinte forma:

Professor-autor ou professor-conteudista: esse educador cuida da elaboração dos conteúdos e responsabiliza-se por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem ao perfil do egresso no curso. O professor-autor é, necessariamente, um especialista no conteúdo da disciplina e sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias: guias de estudo impressos, videoaulas, materiais virtuais (internet), *web conferências* etc.

Segundo esses autores, nas primeiras experiências de EaD, era de costume que os professores-autores ou conteudistas se encarregassem da elaboração dos materiais escritos e audiovisuais, mas não ministrassem as aulas dos cursos em questão. Mais recentemente, a gestão dos cursos à distância tem se preocupado em rever essa situação, integrando tais docentes ao trabalho com os estudantes também enquanto “professores-aplicadores ou professores-formadores” (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 36) das disciplinas.

Observa-se que a tarefa de concepção do curso, que está sob a responsabilidade de professores conteudistas, é articulada com as dos outros atores da equipe multidisciplinar da EaD, o que evidencia uma complexa interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, sem a qual o trabalho pedagógico não se realiza. E esse trabalho, na perspectiva dos sujeitos que a vivenciam, requer saberes e práticas específicos.

Do ponto de vista da universidade em questão, a partir de consulta ao edital de contratação de 2019, constatou-se que os requisitos para a habilitação de candidaturas para compor o Banco de Conteudistas não incluem formação específica nem experiência em atuação em ambiente virtual de aprendizagem, mas exigem consistente formação somada a uma produção acadêmica relevante.

Para a habilitação de docentes conteudistas, é necessário que possuam: currículo Lattes atualizado; graduação na área da disciplina; título de doutor na área da disciplina; experiência

Emily Caroline da SILVA; Mariana Muniz NAZIMA; Celia Maria HAAS; Aline Pereira Ramirez BARBOSA e Grace Fernanda Severino NUNES

docente, comprovada, na área da disciplina; vínculo docente de, no mínimo, 12 horas semanais ou como aposentado de instituição pública de educação superior; publicações na área da disciplina, sendo ao menos uma em extrato A ou equivalente nos últimos cinco anos, ou vínculo como docente em programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Os docentes são habilitados por uma Comissão nomeada para esse fim quando atendem aos requisitos indicados, sem avaliação de mérito, experiência, carreira ou de qualificação. Uma vez habilitados em suas áreas específicas, ficam credenciados durante dois anos para entrar na distribuição, feita anualmente, de disciplinas que serão elaboradas (inéditas) e/ou atualizadas (acompanhamento). Essa distribuição é realizada por meio de sorteio, usando como referência a Loteria Federal, com o propósito de assegurar a impessoalidade do processo, exigência legal no que se refere à aplicação de verba pública.

A instituição estudada oferece formação específica para a mediação na EaD apenas para seus facilitadores de aprendizagem (tutores) – alunos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades estaduais paulistas responsáveis pela mediação entre o conteúdo das disciplinas elaborado pelos professores conteudistas e os alunos. Assim, observa-se que, enquanto para os facilitadores, a formação específica para atuação no contexto da EaD faz parte da estratégia da instituição, para os professores conteudistas, a atuação no contexto da educação a distância se constrói e se realiza a partir de saberes e práticas dos próprios sujeitos.

Nesse sentido, compreende-se que entrevistar docentes atuantes nesse contexto, registrando narrativas de suas vivências, pode contribuir para ampliar o conjunto de trabalhos acadêmicos que descrevem, a partir de elementos empíricos, a atuação docente na modalidade a distância. Também pode identificar saberes e práticas dos sujeitos mobilizados nesse contexto de ensino, provocando reflexões acerca da formação docente na educação digital e ampliando a visibilidade da atuação de professores nessa modalidade de ensino.

Saberes docentes e práticas profissionais no trabalho docente

Nesta pesquisa, foram considerados como pressupostos teóricos que o fazer docente se fundamenta em saberes que se estruturam no sujeito ao longo de sua história, os chamados saberes docentes, e que esse fazer docente é realizado em um contexto específico de trabalho (TARDIF, 2002), conforme exposto na sequência.

A abordagem de Tardif (2002, p. 11) para definir o saber procura evitar posturas ligadas tanto ao “mentalismo” – que reduz os saberes a processos mentais (representações, imagens, crenças) exclusivamente associados ao cognitivo do indivíduo – quanto ao sociologismo” – que

tende a eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber, privilegiando a identificação de forças sociais exteriores, ideologias e simbolismos. Para o autor, o saber é social, na medida em que ele se estabelece na “relação e interação entre o indivíduo e os outros em determinada situação social” (TARDIF, 2002, p. 11). Considerou-se, com Tardif (2002, p. 15-16, grifos do autor), que

[...] o saber dos professores não é “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. [...] O saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles etc.) e o que *fazem*. [...] Os saberes de um professor são uma realidade materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são, ao mesmo tempo, *os saberes dele*.

Nesse sentido, Tardif (2002) sustenta que os saberes docentes não devem ser estudados isoladamente, mas dentro do quadro mais amplo no qual a profissão docente está situada, considerando os condicionantes e o contexto de trabalho do professor. Isso porque os diversos saberes e o saber-fazer dos professores não se originam neles mesmos nem em seu trabalho cotidiano, mas possuem uma origem social: “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

Esses saberes docentes – subdivididos, segundo o autor, como “pessoais, da formação escolar, da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36-39) – são formados por diferentes variáveis que integram a formação do docente ao longo de sua trajetória.

Do conjunto de saberes apontados por Tardif (2002), a pesquisa que foi divulgada neste texto teve como foco os saberes e práticas profissionais mobilizados pelos professores conteudistas quando contratados para a produção de determinada disciplina. Considerando o contexto de exigências institucionais relacionadas à pesquisa, entre as quais estão as de formação e produção acadêmica dos professores, e o processo envolvido no trabalho em pauta, a pesquisa destacou os **saberes curriculares** e os **saberes experienciais** como os mais relevantes para a análise.

Os **saberes curriculares** foram considerados por corresponderem às prescrições colocadas pela instituição (no caso, universitária) de forma a categorizar e apresentar os

conteúdos que integrarão o currículo, apresentando-se “concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38).

Em complemento, os **saberes experienciais** são um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários à prática docente que não provêm das instituições de formação nem de currículos. São saberes práticos que se integram ao ato de ensinar formando um conjunto de “representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e [...] constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2002, p. 49). Eles se relacionam com a formação das habilidades ou do *habitus*⁶, ou seja, “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39). Assim, os saberes experienciais se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer que são do âmbito pessoal, mas validados no trabalho cotidiano. A importância dos saberes experienciais reside, ainda segundo a análise de Tardif (2002), na mobilização dos demais saberes e em sua relação com eles.

Esses conceitos nos permitem compreender que os saberes envolvidos no trabalho do professor conteudista (como no de todo professor) se formam a partir de fontes diversas – sua formação, a tradição disciplinar, concepções pedagógicas, sua experiência profissional – e são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Considera-se que as práticas profissionais envolvidas na docência não se restringem à tríade professor-aluno-conhecimento na interação da aula, mas englobam um trabalho complexo envolvendo aspectos mais amplos. Nesse sentido, foi recorrida à definição de “ensino como trabalho”, proposta por Machado (2004) a partir de uma articulação da perspectiva sociointeracionista (BRONCKART, 1999) e da perspectiva das ciências do trabalho (AMIGUES, 2002; CLOT, 2001). Para Machado (2007), a atividade de ensino é sempre situada em um contexto específico, permeada pelas intenções do professor, prefigurada pelas prescrições e determinações institucionais e mediada por artefatos e instrumentos tais como materiais didáticos, textos teóricos, videoconferências etc.

Compreende-se que essa atividade envolve múltiplos atores, tendo ao mesmo tempo, conforme descreve Clot (2001): uma dimensão pessoal, pois se trata de uma atividade do sujeito, o professor; uma dimensão interpessoal, porque este interage com outros, como alunos, colegas, coordenação, comunidade; uma dimensão impessoal, já que o trabalho é influenciado por

⁶“Bourdieu [...] os associa a esquemas interiorizados (*habitus*) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las” (TARDIF, 2000, p. 222).

determinantes externos, como diretrizes, currículos e programas; e uma dimensão transpessoal, afinal, o trabalho também é marcado pela história constituída pelo coletivo de sujeitos trabalhadores ao longo do tempo, bem como pelas maneiras de fazer o trabalho transmitidas socialmente em um contexto.

Essas dimensões do trabalho, propostas por Clot (2001) e retomadas por Machado (2007), se aproximam dos saberes estudados por Tardif (2002), que também considerou as dimensões pessoais, relacionais, institucionais e experienciais.

Para Machado (2007, p. 93), o objeto do trabalho docente é “[...] criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas” a eles relacionadas. Destacamos aqui a ideia de criação e organização de um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento, uma vez que os resultados da aprendizagem e do desenvolvimento são processos interiores do sujeito sobre os quais o docente não pode agir imediata ou diretamente, apenas indiretamente. O que pode ser proposto e gerenciado pelo trabalho docente é justamente a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento desses processos e seu acompanhamento.

O trabalho docente não existe no vácuo, mas, conforme explica Bronckart (2005), é influenciado pelo contexto sócio-histórico particular, no caso o contexto brasileiro no ano de 2020, e pela organização do contexto de ensino, que o autor subdivide em três sistemas superpostos:

- a- educacionais estabelecidas nos documentos oficiais e legislações;
- b- o sistema de ensino, que organiza concretamente as instituições com vistas a alcançar a finalidade e os objetivos educacionais estabelecidos pela política pública de educação, âmbito das regras de contratação docente, da elaboração dos programas, das plataformas de ensino e dos materiais didáticos;
- c- por fim, o sistema didático, no interior do qual ocorrem as interações didáticas entre docentes, discentes e objeto de ensino.

Com base nesses aportes teóricos, a pesquisa buscou conhecer os saberes docentes envolvidos no processo de concepção e elaboração de disciplinas em EaD e as práticas constitutivas desse trabalho, observando-o enquanto atividade situada, prefigurada, mediada e reconhecida pelos docentes em suas narrativas.

As entrevistas: conversando com os docentes conteudistas

Para atingir o objetivo de identificar saberes e práticas profissionais que os professores conteudistas mobilizam em seu trabalho de concepção e construção de disciplinas, optou-se por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, que permitisse aos sujeitos explicitarem como experimentam e interpretam suas vivências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa foi realizada no contexto de uma universidade com cursos em EaD. Foram enviados convites a uma lista de aproximadamente oito docentes que atuavam como conteudistas em disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia na instituição investigada no momento do agendamento das entrevistas (primeiro semestre de 2021) e, desse total, três docentes aceitaram participar delas. Eles serão aqui representados pela letra D (docente) e o algarismo correspondente à ordem das entrevistas – 1, 2 ou 3 –, com o intuito de preservar suas identidades.

A produção e coleta de dados se deu por meio de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93), tendo em vista encorajar e estimular o entrevistado “[...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” para “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”. As entrevistas narrativas, enquanto material discursivo, não expressam nem espelham diretamente a realidade, mas (re)constroem discursivamente as representações e interpretações da realidade para os sujeitos entrevistados (MUYLAERT *et al.*, 2014).

A pesquisa contou também com o estudo dos editais de contratação dos conteudistas da instituição, bem como dos informativos institucionais disponíveis no site da universidade para uma melhor compreensão do contexto mais amplo.

As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e junho de 2021 por meio de videochamadas com duração média de sessenta minutos na plataforma *Google Meet*, com a presença do entrevistado mais duas ou três pesquisadoras. Gravada e conduzida na perspectiva das possibilidades das entrevistas narrativas, a proposta buscou deixar o participante à vontade para relatar episódios que vivenciou e comentar sobre eles.

As entrevistas narrativas foram organizadas por perguntas abertas, abordando três temas abertos o suficiente para comportar episódios narrativos dos docentes entrevistados, a saber, (i) perfil e trajetória profissional do docente, (ii) saberes e práticas profissionais que mobiliza na atuação como docente conteudista, e (iii) fatores que facilitam/dificultam a realização desse trabalho de concepção e elaboração de disciplinas.

Sobre as três entrevistadoras, destacamos que eram pós-graduandas de universidades públicas do estado de São Paulo (em programas de mestrado e doutorado) que realizavam também um curso de especialização *lato sensu* em didática para a modalidade EaD.

Com relação ao perfil dos três entrevistados, trata-se de três professores doutores com atuação principal em instituições públicas estaduais de educação superior de São Paulo – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ou Universidade Estadual Paulista (UNESP) – simultaneamente contratados como docentes conteudistas de cursos de licenciatura em EaD na instituição de ensino superior em questão.

Quanto à formação para atuação em EaD, D1 e D2 possuíam parte de sua formação acadêmica relacionada à área, e D3 possuía experiência como docente em um curso híbrido. Na situação da entrevista, os entrevistados tinham ciência do objetivo de compreender aspectos mobilizados em seu trabalho de concepção e construção de disciplinas, e concordaram com a possibilidade de o conteúdo de suas falas ser objeto de análise, podendo eventualmente ser publicado, resguardado o anonimato de suas identidades.

Destaca-se também que, durante a realização das entrevistas individuais, os entrevistados se mostraram interessados em falar sobre seu trabalho, sua experiência e seu aprendizado no percurso de se tornar professor conteudista. Esse interesse se demonstrou pela forma ativa e participativa com que responderam à entrevista, partindo das perguntas iniciais e expandindo as respostas com relatos de suas vivências na profissão, dificuldades e formas de superação que puderam elaborar ao longo do tempo, havendo pouca necessidade de as entrevistadoras reformularem as perguntas.

Após a coleta das entrevistas, o procedimento de análise das transcrições utilizado foi o de identificação dos conteúdos temáticos veiculados nas entrevistas que se relacionavam a três categorias extraídas dos pressupostos teóricos – os saberes curriculares (cf. 3.1), os saberes experienciais (cf. 3.2) e os elementos constitutivos específicos do trabalho dos professores conteudistas (cf. 3.3) –, evidenciando aqueles que explicitassem o caráter situado, intencional, prefigurado e mediado desse trabalho. Embora outros saberes (disciplinares e da formação) tenham sido mencionados, o foco deste artigo se coloca sobre as categorias elencadas acima. Em suma, o procedimento realizado se baseou em uma análise temática dos conteúdos abordados nas entrevistas narrativas.

Resultados: o que as entrevistas narrativas revelam sobre os saberes e práticas na construção de disciplinas em EaD?

Os resultados das análises das entrevistas são apresentados a seguir em três tópicos, conforme os procedimentos adotados: saberes curriculares (3.1), saberes experienciais (3.2) e elementos constitutivos do trabalho de ensino (3.3). No que se refere ao eixo dos saberes curriculares, observou-se de que forma os professores relatam a ação de compreender a ementa do curso e como a mobilizam na elaboração do curso. No eixo dos saberes experienciais, identificou-se a maneira como os professores transpõem suas experiências docentes anteriores, mobilizando-as na concepção e construção de novas experiências profissionais relacionadas à EaD. Por fim, foi realizado um levantamento dos elementos do trabalho dos professores conteudistas a partir desses saberes.

Uma característica geral comum às três entrevistas realizadas foi a comparação entre a forma de organização da instituição em que atuam presencialmente e a da instituição em que atuam com cursos à distância. Em ambas, os docentes estão sujeitos a normas, explícitas ou não, que influenciam seu trabalho. Como explica Tardif (2002, p. 12), os docentes “[...] estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento etc.”.

O que sobressai nos relatos dos entrevistados sobre a estrutura organizacional na instituição em que são professores conteudistas é a poli-docência, isto é, o trabalho de ensino que se faz em articulação com outros atores. Essa comparação entre os sistemas de ensino e as atividades de ensino (docente e docente conteudista) corroborou a pertinência do problema de pesquisa apresentado inicialmente, evidenciando a necessidade de identificar que saberes e práticos específicos podem ser descritos.

Saberes curriculares: da ementa à construção do curso

As análises revelam que os saberes curriculares dos docentes entrevistados são mobilizados, como visto a seguir, em ao menos três momentos: na concepção da disciplina, na comparação entre disciplinas novas e as já existentes e no cuidado para não repetir os mesmos conteúdos em disciplinas diferentes.

Para a concepção do curso, D3 (2021) relatou que, após a designação da disciplina, é importante conhecer as ementas, uma vez que o curso já possui estrutura e conteúdo programados, bem como conhecer os materiais já elaborados para aquele curso. A partir disso,

o professor conteudista vai “[...] imprimir uma lógica, uma sequência” ao curso, conforme o excerto abaixo. Centra, assim, seu trabalho nessa construção ou reconstrução a partir dos saberes curriculares:

[...] é preciso a gente entender o que é a ementa, o que a disciplina pede [...] e aí lançar mão daquilo que é a produção, o que já foi feito e como é que a gente organiza esses conhecimentos para que eles possam ser compreendidos. Então, a gente imprime aí uma lógica, uma sequência, a gente procura escolher os autores clássicos, pessoas que trabalham na produção da área [...] (D3, 2021).

Observa-se que D2 aprofunda essa necessidade de se adequar ao projeto pedagógico da instituição de educação superior, que antecede o trabalho dos conteudistas, conforme o excerto a seguir. Essa ‘aceitação’ ao ‘contrato’ e às ‘regras’ faz referência direta às prescrições colocadas pela instituição de ensino, que apontam os saberes e os métodos que integram o currículo de ensino (TARDIF, 2002).

Você aceita aquele contrato, aquelas regras, então você sabe que você vai ter que se apropriar daquelas referências bibliográficas [...] porque, além da minha disciplina, existem outras disciplinas que compõem o currículo daquele curso, e as disciplinas precisam ser complementares, não se sobrepõem umas às outras (D2, 2021).

No que se refere ao trabalho com as disciplinas oferecidas anteriormente, que já chegam para os docentes com conteúdo predefinido, eles relataram uma diferença nítida em comparação com o trabalho com as disciplinas novas, que estão no momento de concepção. As primeiras limitam a autonomia do professor, diferentemente das segundas, que estão abertas e oferecem a liberdade de escolha dentro dos limites colocados pela instituição. Essa diferença narrada pelos professores mobiliza saberes curriculares enquanto conhecimento acerca do programa e da ementa, ao mesmo tempo que indica a construção de saberes experienciais na comparação entre as experiências e na elaboração da ideia de maior autonomia diante de um programa novo.

Ao atender as ementas prescritas pela instituição, os docentes identificaram também o desafio de não sobrepôr conteúdos de diferentes disciplinas, evitando conteúdo repetitivo para os estudantes. Além dessa preocupação, existe a de não sobrepôr sua atuação à de outros papéis da poli-docência, como o dos facilitadores, conforme aponta D2:

Como fui coordenadora de polo, eu acompanhava muito próxima a primeira disciplina que ministrei, mas a equipe de facilitadores na primeira reunião “puxou minha orelha”, já que era a função deles. Então, passei a acompanhar mais a interlocução com os facilitadores (D2, 2021).

É comum que o professor da educação superior tenha como função a concepção das disciplinas. Mas o que é visto nos relatos dos entrevistados sobre os saberes curriculares que mobilizam é que eles não possuem a mesma autonomia quando se trata de disciplinas ofertadas anteriormente, que podem ser apenas reelaboradas a partir dos elementos existentes. Isso demonstra que os saberes curriculares (TARDIF, 2002) exigidos vão além do mero conhecimento ou da ciência das propostas anteriores: é preciso compreender, relacionar e criar a partir do currículo e integrando-se de forma coerente a ele. Além disso, existe a preocupação de não sobrepor conteúdos de disciplinas entre si nem sua atuação à dos demais envolvidos no processo educativo da EaD.

Saberes experienciais: transpondo vivências e experiências

Se “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”, como coloca Tardif (2002, p. 21), foi possível identificar nas experiências dos entrevistados relatos em que tais adaptações e transformações se fizeram presentes.

A análise dos saberes experienciais, referentes aos conhecimentos e às habilidades que brotam da experiência e são validados por ela, revelou quatro aspectos interessantes. O primeiro é a transposição das experiências e vivências entre as modalidades de docência a distância e presencial. Por um lado, os professores parecem trazer a experiência construída em sua formação e em sua prática para o contexto digital, como se vê na fala de D3:

[...] é uma coisa muito forte na minha formação o lidar com materiais que ensinam, porque a gente aprende a ler e escrever, a gente passa pela escola e usa livro didático, eu estudei livros que ensinavam a ensinar. E, quando eu entrei na [...] [instituição em que atua como conteudista], eu acho que foi com o lugar de quem faz o material que ensina a ensinar (D3, 2021).

Por outro lado, foi possível identificar relatos de como a atuação na modalidade a distância parece ter marcado a atuação presencial deles nas universidades às quais são originalmente vinculados, seja repensando atividades e o volume de textos cuja leitura é demandada dos estudantes (D1), seja fazendo as adequações necessárias para o ensino remoto por conta da necessidade de distanciamento social em 2020 e 2021 (D1), ou ainda repensando as adaptações em função do público de estudantes dos cursos. Ambos os movimentos representam a “adaptação e transformação” apontada por Tardif (2002).

O segundo aspecto se refere ao caráter interpessoal do trabalho, isto é, à construção da experiência em articulação com coletivo (CLOT, 2001) e à ideia de poli-docência (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010). D3 aponta a importância do diálogo com os *designers* instrucionais (DI) e a familiaridade que se desenvolve no processo de criação ou recriação de uma disciplina. Além disso, destaca a percepção dos aspectos inadequados de disciplinas anteriores como uma informação pertinente para a reconstrução do curso:

Como eu tenho trabalhado na instituição faz um tempo, eu já conheço alguns [designers instrucionais]. Isso eu acho muito legal porque eles já sabem um pouco a maneira como a gente faz [...] os professores, cada um tem um estilo, então eles sabem como é que a gente trabalha, já tem um diálogo, sabe, é muito legal [...] bater uma bola junto com quem está pensando o curso nas suas várias dimensões, porque precisa ter um desenho ali da disciplina para a gente ir seguindo [...]. Aí sim perceber, dos anos anteriores, aquilo que não ficou muito legal. Pode acontecer e acontece mesmo, né? Não tem problema nenhum com isso, mas esse é o momento em que essa informação é importante para construir. E aí tem... tem isso, tudo é pensado, né? E aí, qual é o texto? Então, esses princípios, de escolher textos de vários autores... ou então permita que o aluno queira ler mais; ele tem ali informação de outros autores que pode buscar depois. Sabe, então, [...] essa relação é legal e até a relação do pessoal que grava as aulas é muito legal. (D3, 2021).

O terceiro aspecto se refere aos saberes experienciais (TARDIF, 2002) em construção. Os três entrevistados compartilham um tempo próximo de contratação como docentes de universidade pública estadual: em torno de uma década. Já na atuação como conteudistas em instituição de educação superior na modalidade a distância, a experiência é bem menor e não chega a quatro anos. Talvez por isso, algumas questões de seu trabalho parecem ainda não ter respostas, por exemplo “[...] *como dialogar com alunos de outro perfil mantendo a perspectiva crítica?*” (D1, 2021).

Esse tipo de pergunta aponta para o fato de que há elementos centrais do trabalho que já foram compreendidos pelos professores (perfil dos estudantes dos cursos EaD e necessidade de manter a perspectiva crítica), mas ainda se colocam como um desafio a ser elucidado na educação a distância.

O quarto aspecto constitui-se dos elementos narrados pelos docentes como os que facilitam ou dificultam o trabalho por eles desenvolvido. Entre os elementos que facilitaram o saber-fazer, destacou-se a equipe de profissionais envolvida, que os ajuda muito na execução de suas ideias. D1 destacou a qualidade desses profissionais, justificando que o grupo de *designers* instrucionais da instituição tem iniciativa e elabora recursos criativos para apoiá-lo no desenvolvimento do conteúdo. Os docentes D2 e D3 reafirmaram esse apoio, que favoreceu

a elaboração de conteúdo disponibilizado aos estudantes, como vemos na fala de D2: “[...] no ensino remoto⁷, não existem essas várias instâncias que facilitam toda a organização e [de modo] que realmente a gente contemple as características da EaD” (D2, 2021).

A existência dessas várias instâncias – da poli docência – é um fator percebido pelos docentes como algo positivo e que faz a diferença para sua atuação na instituição em questão.

Com relação aos aspectos dificultadores, algumas situações foram destacadas, a maioria relacionada à rotatividade dos conteudistas nas disciplinas, uma vez que não há a garantia de que atuarão na mesma disciplina em bimestres subsequentes, por conta de haver sorteios das disciplinas a cada bimestre. Também se mencionaram questões ligadas aos facilitadores: sua rotatividade devido ao vencimento dos contratos, bem como a postura que alguns possuem de “avaliadores da disciplina”, valendo-se, segundo D3, do contato com os alunos para criticar o conteúdo e a forma como este é apresentado quando não segue a forma que gostariam: “Isso eu percebi que me chegou mais assim, e meio que [os facilitadores] se colocam no lugar de avaliador da disciplina... e eu não sei até que ponto isso pode reverberar para os estudantes [...]” (D3, 2021).

Os entrevistados relataram também sentir falta de uma maior relação com as demais áreas da universidade, para além dos facilitadores e dos *designers* instrucionais. D1 mencionou a dificuldade da atuação em meio a uma equipe que tem alta rotatividade de profissionais, especialmente facilitadores, mas destaca como aprendizado nessa instituição o de “organizar o trabalho tomando a diferença como pressuposto inicial” (D1, 2021).

O trabalho do professor conteudista pela voz dos entrevistados

As análises permitiram delinear os elementos constituintes do trabalho dos professores conteudistas, evidenciando aqueles que explicitam o caráter situado, intencional, prefigurado e mediado desse trabalho (MACHADO, 2007) pelas vozes dos entrevistados. Elencaram-se tais elementos nos itens de *a) a e)* a seguir.

a) A compreensão da ementa aponta para o caráter “prefigurado” (MACHADO, 2007) do trabalho, isto é, orientado e prescrito pela instituição. Esse componente esteve presente em todas as narrativas dos docentes participantes. Observou-se que há um sorteio para a definição

⁷ Ensino remoto, aqui, é considerado como aquele oferecido em substituição às aulas da modalidade presencial, que acabou se impondo como única possibilidade a partir do início da pandemia de coronavírus que levou ao fechamento de instituições de ensino no Brasil a partir de março de 2020. No momento das entrevistas, os professores continuavam a ministrar suas aulas inicialmente previstas na modalidade presencial de modo remoto (HODGES *et al.*, 2020).

das disciplinas que lecionam e que, na maioria das vezes, elas já estão estruturadas por meio de uma ementa. Assim, faz-se necessário primeiramente compreender os objetivos, métodos e bibliografia previstos na ementa proposta institucionalmente para construir a disciplina e avaliar a necessidade, ou não, da inclusão de novos materiais ou bibliografias extras. Como D3 informa: “[...] quando nós recebemos o convite, o curso já está estruturado... ele tem as disciplinas [...], é preciso a gente entender o que é a ementa, o que a disciplina pede” (D3, 2021).

D2 também relata esse caráter prefigurado quando cita a bibliografia que consta na ementa da disciplina. Embora os docentes possuam certa liberdade de criação, ela deve considerar pontos já definidos, como se vê, por exemplo, na afirmação que segue:

[...] qual a bibliografia ela traz, porque o professor conteudista... ele não pode trazer uma bibliografia diferente da bibliografia que está na ementa da disciplina. [...] A ementa é construída pela equipe pedagógica da Univesp; nós chegamos e ela já está pronta. (D2, 2021).

A ementa constitui-se como um ponto de partida e um norte que estabelece as bases para a criação do curso.

b) A apropriação dos materiais existentes aponta para o caráter “mediado” (MACHADO, 2007, p. 91) desse trabalho, ou seja, o fato de ser realizado a partir de artefatos e instrumentos disponíveis no meio de trabalho. Em decorrência da estruturação prévia de algumas disciplinas, os conteudistas narraram a importância do estudo e da apropriação do material já preparado para o curso. Nos materiais estão incluídos textos, materiais audiovisuais e gráficos. Relataram que, para que a continuidade do trabalho seja possível, é necessário considerar as construções feitas por docentes anteriormente, de modo a “[...] lançar mão daquilo que é a produção do [...] que já foi feito” (D3, 2021), uma vez que “[...] você aceita aquele contrato, aquelas regras, então você sabe que você vai ter que se apropriar daquelas referências bibliográficas [...]”. (D2, 2021).

Essas construções podem ser apropriadas pelos docentes como um elemento que facilita a realização de seu trabalho, quando julgam que as escolhas realizadas na edição anterior foram acertadas, ou podem ser objeto de reconstrução, quando buscam aprimorar ou atualizar os materiais propostos.

c) A compreensão dos perfis dos estudantes da instituição mostra que a elaboração das disciplinas é um trabalho “situado” (MACHADO, 2007, p. 91) e orientado também em função dos destinatários, os estudantes daquela instituição, não se restringindo às ementas e aos

materiais já disponibilizados, mas também desenvolvendo o olhar para o aluno e para a relação pedagógica, como mostra este registro: “A [...] [instituição] ajudou a olhar para o outro, considerando mais ainda a pluralidade de estudantes antes de ‘entrar na sala de aula’ [...], organizar o trabalho tomando a diferença como pressuposto inicial” (D1, 2021).

O caminho de aprendizagem que se constrói na disciplina leva em conta quem é esse aluno, em que parte do percurso está e suas diferenças com o perfil dos estudantes de universidades públicas estaduais da modalidade presencial.

Ainda nesse tópico, os docentes mencionam a finalidade a longo prazo de seu trabalho, isto é, a formação acadêmico-profissional do(a) estudante. Para isso, destacam a necessidade de elaborar conteúdos que participem da formação de leitores e que ilustrem o “*debate na área*” (D3, 2021). Nesse sentido, no excerto a seguir, D3 evidencia que uma das preocupações do conteudista é que, “*a longo prazo*” (D3, 2021), os conteúdos trazidos habilitem os estudantes a conhecer, lidar com e se posicionar em relação às questões debatidas naquela área do conhecimento.

Até porque não é só uma questão de a gente memorizar os conteúdos, mas, ao saber lidar com a leitura do que é a questão daquela disciplina, você permite que a pessoa, ela se forme naquela matéria porque [...] tem habilidade de lidar com aquelas questões (D3, 2021).

Esse componente revela a mobilização dos saberes da formação profissional que visam a uma apropriação, pelos alunos, de saberes curriculares.

d) A (re)construção de uma lógica⁸, de um caminho de aprendizagem, explicita o caráter intencional do trabalho ao se ter um sujeito docente que mobiliza sobretudo os saberes curriculares e experienciais para a construção da disciplina. Em comparação com a educação presencial, os entrevistados evidenciam características específicas da elaboração de conteúdos para a EaD. Partir da ementa e realizar a elaboração (ou reelaboração) da disciplina exige a (re)construção de um caminho de aprendizagem, de etapas, de pontos de abertura e de fechamento, de discussões, de diferentes formas de tratar um conteúdo, que vão implicar, nas palavras de D3, uma lógica: “[...] *como é que a gente organiza esses conhecimentos para que eles possam ser compreendidos? [...] a gente imprime aí uma lógica, uma sequência*” (D3, 2021).

⁸ O termo “lógica” foi utilizado por D3 no sentido de uma concepção previamente pensada sobre o caminho ou percurso que conduz o(a) estudante à aprendizagem.

Para retomar Machado (2007, p. 93), trata-se do cerne do trabalho de ensino, isto é, “criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas” a eles relacionadas. Essa lógica mencionada por D3 para a organização de cada disciplina também é associada por D2 às matrizes curriculares, isto é, é esperado que a construção dos conteúdos de uma disciplina considere as demais disciplinas que compõem o currículo e são ministradas antes e depois, evitando sobreposições: “[...] porque, além da minha disciplina, existem outras disciplinas que compõem o currículo daquele curso e as disciplinas precisam ser complementares, não se sobrepor umas às outras” (D2, 2021).

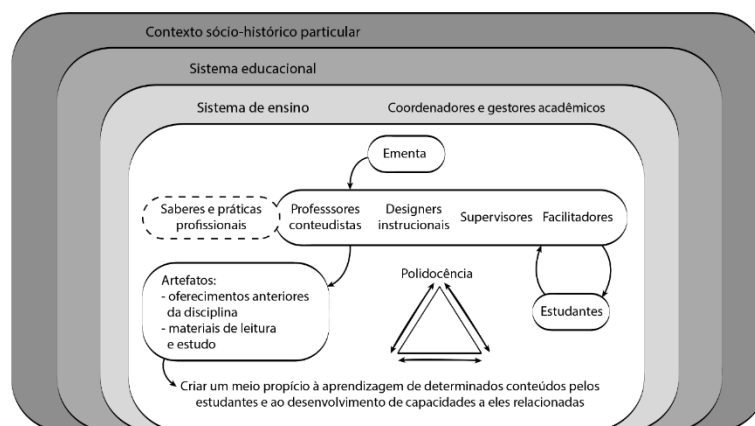
Essa lógica também serve de base para a coerência na avaliação, segundo os entrevistados.

e) A construção desse caminho mencionada no ponto anterior é realizada concretamente através da **curadoria dos materiais de leitura e estudo**, que envolve levantamento de possibilidades, análise e escolhas pensadas, intencionais, em função das características do contexto. Essa curadoria, em função da “lógica” ou da “sequência” (D3, 2021) escolhida pelo docente, vai eleger materiais de leitura, materiais audiovisuais de estudo e propostas de atividades didáticas que funcionem como elementos “mediadores” do trabalho docente (MACHADO, 2007, p. 91). Esse é um dos pontos centrais da atividade do conteudista. O excerto a seguir comenta esse processo, articulando a escolha de textos clássicos ou fundamentais das disciplinas ensinadas ao lado de materiais audiovisuais mais recentes: “[...] a gente procura escolher os autores clássicos, né, pessoas que trabalham na produção da área [...] isso é [...] a escolha do texto e agora a gente tem cada vez mais oportunidade porque na internet tem muita coisa rolando” (D3, 2021).

Se, por um lado, a escolha de textos se fundamenta nos saberes da formação profissional, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002) construídos na carreira dos docentes, a escolha dos materiais audiovisuais, por outro, parece mobilizar um saber experiencial que se constrói mais especificamente nessa instituição de acordo com as entrevistas.

Podemos sintetizar os elementos aqui descritos em cinco itens em uma releitura do esquema proposto por Machado (2007), para caracterizar o trabalho dos professores conteudistas.

Figura 1 – O trabalho do professor conteudista em seu contexto.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de uma releitura da proposta de Machado (2007), incorporando Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), Tardif (2002) e as entrevistas realizadas

No esquema da Figura 1, a situação educativa é compreendida de forma contextualizada pelo quadro mais amplo, que contempla o contexto e o momento sócio-histórico particular; o sistema educacional, com suas orientações, diretrizes e leis; e o sistema de ensino, com as diretrizes e o projeto político-pedagógico de dada instituição, como a investigada neste estudo. No interior do contexto maior, o polo do triângulo que no modelo presencial é ocupado pelo professor, nesse modelo é representado pela poli docência, congregando os integrantes da equipe multiprofissional na qual o professor conteudista está inserido.

O professor conteudista parte da ementa que lhe é oferecida pela instituição e mobiliza seus saberes e práticas profissionais, bem como os artefatos disponíveis (materiais, como os cursos anteriores, ou imateriais, como os esquemas e modos de elaboração de curso), para criar um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes. A articulação entre os elementos do esquema não é estática, mas dinâmica, implicando contínuas escolhas e reorientações por parte do docente diante das necessidades, exigências e intenções que surgem em sua atividade.

Entre esses elementos, encontraram-se: a dimensão impessoal (ementa), que se origina no contexto do sistema de ensino e aponta para o caráter prefigurado desse trabalho; a dimensão interpessoal (do estudante), que aponta para o caráter situado do trabalho; a dimensão pessoal (a escolha dos materiais, a construção pelo professor), que aponta para seu caráter mediado e intencional, mobilizando artefatos para o ensino; e a dimensão transpessoal (a apropriação da história daquela disciplina, dos debates da área etc.), que indica o caráter mediador dos conteúdos da disciplina (CLOT, 2001; MACHADO, 2007). Vale mencionar, por fim, que esse

esquema tem *status* de proposta, permanecendo aberto a reelaborações diante de novas pesquisas empíricas que investiguem esse trabalho.

Considerações finais

Enquanto pesquisa qualitativa, o estudo aqui apresentado buscou investigar o trabalho do professor conteudista a partir dos saberes e práticas docentes, situando esse objetivo em uma instituição universitária pública da modalidade a distância. Embora estudos qualitativos não sejam diretamente ou automaticamente generalizáveis, é importante destacar que constituem um passo importante para conhecer a realidade concreta a partir das vivências de sujeitos inseridos nela.

Considera-se que os resultados obtidos a partir da análise temática dos conteúdos das entrevistas narrativas permitem compreender e caracterizar, ainda que não exaustivamente, elementos constituintes do trabalho do conteudista, que aponta algumas especificidades diferentes daquelas do contexto do ensino superior presencial.

As características do trabalho do professor conteudista reveladas nas entrevistas narrativas apontam para um trabalho que:

- É prefigurado pelas prescrições, demandas e objetivos institucionais, exigindo dos docentes a mobilização de saberes curriculares (TARDIF, 2002) e sua adequação a eles, em uma lógica distinta da que trazem de sua experiência como docentes da modalidade presencial;
- É mediado (MACHADO, 2007) pela curadoria de conteúdos bibliográficos e audiovisuais, considerados artefatos e instrumentos na atividade de ensino, envolvidos na articulação entre saberes curriculares e experienciais (TARDIF, 2002);
- É direcionado por concepções e reflexões pedagógicas que se refletem em sua atuação na produção, organização e articulação dos conteúdos disciplinares em prol da constituição de um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades relevantes para a formação do estudante, mobilizando a articulação entre saberes da formação profissional e experienciais (TARDIF, 2002) na elaboração de uma lógica ou sequência dos conteúdos da disciplina EaD que conduzam à aprendizagem;
- reverbera experiências profissionais anteriores, diferentes interesses, perspectivas e pontos de vista, que são os saberes experienciais (TARDIF, 2002) de cada um, e se realiza de forma não estática e isolada, mas dinâmica, dialógica e coletiva, em um processo

Emily Caroline da SILVA; Mariana Muniz NAZIMA; Celia Maria HAAS; Aline Pereira Ramirez BARBOSA e Grace Fernanda Severino
NUNES

de docência plural – ou poli docência (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010) –, sempre em interação com outros atores do processo: facilitadores, supervisores, gestores, *designers* instrucionais e estudantes.

Com muitos anos de experiência na docência universitária presencial, os entrevistados se revelaram nos relatos como profissionais que estão se descobrindo como professores de outra modalidade. Por conta disso, seus saberes nem sempre são suficientes para conferir segurança sobre como dialogar com alunos com o perfil da educação a distância mantendo a perspectiva crítica, como envolver o estudante de modo que possa protagonizar seu processo de aprendizagem e como os diferentes papéis da poli docência poderiam se integrar melhor em prol dos estudantes.

As questões que colocaram também revelaram alguns desafios, a despeito da larga experiência com a educação presencial universitária, em relação ao contato com alunos, à avaliação destes e ao *feedback* para eles no contexto da instituição.

Alguns fatores que causam dificuldade nesse trabalho, mas não foram explorados neste artigo, merecem ser mais bem investigados em futuras pesquisas. Entre eles estão a relativa ausência de autonomia quando os docentes se deparam com disciplinas que já foram oferecidas, a dificuldade de obter respostas dos alunos, o formato fixo das avaliações e o direcionamento de disciplinas por meio de sorteios. Tais pontos foram mencionados pelos educadores nas entrevistas como elementos conflituosos com a concepção de educação que trazem e por meio da qual parecem tentar organizar suas narrativas. Esses itens se constituem, a nosso ver, como dificuldades e dilemas a serem explorados tanto pela coordenação da instituição como por formações voltadas aos conteudistas.

Finalmente, podemos considerar que o estudo detalhado neste artigo, ao analisar os saberes curriculares e experienciais evocados nas entrevistas e ao levantar elementos constituintes de um trabalho ainda pouco pesquisado pela voz dos entrevistados, traz contribuições para uma compreensão mais concreta sobre o perfil e a trajetória, os saberes e as práticas dos professores conteudistas que atuam na educação a distância.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (ed.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Programme Ecole et Sciences Cognitives. 2002. p. 199-214.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto, PT: Porto Editora, 1994.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. La transposition didactique dans les interventions formatives. *In*: FAUNDEZ, A.; MUGRABI, E. (ed.). **Ruptures et continuités en éducation**: aspects théoriques et pratiques. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2005. p. 79-109. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37563>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- CLOT, Y. Editorial. **Éducation Permanente**, Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, n. 146, p. 7-16, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review (Online)**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (ed.). **O interacionismo socio discursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. *In*: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: SciELO – EdUFSCar, 2010. p. 13-22. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788576003632.5> Acesso em: 6 mar. 2023.
- MUYLAERT, C. J. *et al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reesp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=en>. Acesso em: 6 mar. 2023.

Emily Caroline da SILVA; Mariana Muniz NAZIMA; Celia Maria HAAS; Aline Pereira Ramirez BARBOSA e Grace Fernanda Severino NUNES

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecer a Universidade Virtual do Estado de São Paulo UNIVESP.

Financiamento: Bolsa para a participação no Programa “Formação Didático-Pedagógica para Cursos de Modalidade a Distância”.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Sim. Foram entrevistados 3 docentes conteudistas que atuaram na UNIVESP.

Disponibilidade de dados e material: Os dados estão disponíveis no artigo.

Contribuições dos autores: Todos os autores participaram da construção do artigo, tanto na definição do problema, objetivos, definição dos procedimentos metodológicos, bem como na realização das entrevistas e consequente análise dos dados e busca e construção do referencial teórico

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

