

PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADES DOCENTES: O QUE E QUEM MUDA NO ENSINO VIRTUAL?

TRAINING PATHS AND TEACHER IDENTITIES: WHAT AND WHO CHANGES IN VIRTUAL TEACHING?

Fernanda Rodrigues Oliveira^{*}
Nara Núbia Costa Pereira^{**}
Eliane de Oliveira Freitas^{***}
Fábia Ananias Silva^{****}

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as implicações da formação continuada na nova construção da identidade dos educadores que estão transitando da docência presencial para a docência online. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada em teorias relacionadas à identidade profissional docente e à formação contínua, especialmente no contexto da educação online, investigando de que maneira essas transformações influenciam as práticas pedagógicas. As reflexões apresentadas surgiram a partir das leituras e dos resultados iniciais de nossa pesquisa em andamento. Os resultados revelaram que há de se ressaltar que da formação continuada age nesse processo identitário, principalmente diante da crise de identidade que pode emergir nas atividades diárias, afetando a autoestima e as incertezas enfrentadas pelos educadores. Além disso, a transição do ensino presencial para o virtual requer esforço, dedicação e preparação para lidar com novos desafios. As experiências obtidas no ensino presencial podem tanto ajudar quanto criar resistências à modalidade online, sendo necessário romper com algumas culturas educacionais rígidas do ensino tradicional. Logo, a forma como as ações de formação continuada são implementadas tem um impacto direto nesse percurso, visto que nesses ambientes ocorre a troca de experiências e valores, favorecendo uma identificação pessoal com grupos, colegas e com a cultura profissional docente, por meio da individualização das práticas na Educação a Distância.

Palavras-chave: Formação de Professores; Identidade Docente; Educação a Distância; Docência Online; Docência Presencial.

ABSTRACT

This work aims to analyze the implications of continuing education in the new construction of the identity of educators who are transitioning from face-to-face teaching to online teaching. To this end, we conducted a bibliographic research

^{*} Mestrada da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – E-mail: fernanda.roliveira@seduc.go.gov.br

^{**} Mestrada da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – E-mail: nara.pereira@seduc.go.gov.br

^{***} Mestrada da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – E-mail: eliane.doliveira@seduc.go.gov.br

^{****} Mestrada da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – E-mail: fabia.silva@seduc.go.gov.br

based on theories related to teacher professional identity and continuous training, especially in the context of online education, investigating how these transformations influence pedagogical practices. The reflections presented emerged from the readings and initial results of our ongoing research. The results revealed that it is necessary to emphasize the fundamental role of continuing education in this identity process, especially in the face of the identity crisis that can emerge in daily activities, affecting self-esteem and the uncertainties faced by educators. In addition, the transition from face-to-face to virtual teaching requires effort, dedication, and preparation to deal with new challenges. The experiences obtained in face-to-face teaching can both help and create resistance to the online modality, making it necessary to break with some rigid educational cultures of traditional teaching. Therefore, the way in which continuing education actions are implemented has a direct impact on this path, since in these environments the exchange of experiences and values occurs, favoring a personal identification with groups, colleagues and with the professional teaching culture, through the individualization of practices in Distance Education.

Keywords: Teacher Training; Teacher Identity; Distance Education; Online Teaching; On-site teaching.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a nossa sociedade atual está cada vez mais dinâmica, uma vez que a globalização trouxe uma série de mudanças que se traduziram em profundas transformações, sejam elas estruturais ou sociais. Essas transformações provocaram, por exemplo, alterações nos paradigmas educacionais contemporâneos, como a inserção e o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. A educação a distância foi impulsionada como nunca pelo desenvolvimento dessas tecnologias e, hoje, tornou-se uma modalidade educacional que ganhou mais expressividade e espaço em diversos níveis de educação escolar, devido à sua versatilidade e à melhor relação custo-benefício para os estudantes.

Esses são alguns dos aspectos que têm beneficiado o aprendizado a distância no Brasil. Quando falamos de EaD, precisa-se identificar as disciplinas que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem. O professor, por exemplo, possui múltiplas funções, o que torna seu desempenho um processo muitas vezes racionalizado, uma vez que a divisão do trabalho e a fragmentação do ensino causaram inicialmente dificuldades para identificar o professor de EaD, já que há vários agentes envolvidos e que exercem funções que, dentro do contexto da didática, se adequam à tarefa de ensinar. A abordagem educacional nos cursos de educação a distância difere daquela dos cursos presenciais.

Para alguns autores, ocorre uma divisão do trabalho; para cada tarefa (preparação de material didático, planejamento, mediação, avaliação, etc.) há um profissional específico. Para Mill (2014), esse ato configura-se como uma fragmentação do ensino. Dentro dessa perspectiva, Medeiros (2010) afirma que o ensino em educação a distância, no contexto brasileiro, surge a partir de programas, projetos e ações governamentais de maneira fragmentada, baseada na racionalização e divisão do trabalho (fordismo/tecnicismo) e na concepção tradicional de "tutoria". Assim, essa indefinição conceitual revela as dificuldades para o reconhecimento dessa atividade como profissão, para sua formação continuada, bem como para a profunda crise de identidade desses professores de educação a distância.

Dessa forma, como o ensino em educação a distância exige novas habilidades dos professores, as políticas e práticas de formação continuada têm se fortalecido. Nesse sentido, para enfrentar essa carência de capacitação pedagógica centrada na educação a distância, diversas instituições de ensino superior têm promovido programas de formação contínua com o objetivo de auxiliar esses professores a atender às novas demandas didáticas, estruturais e sociais, funcionando também como uma ação compensatória. Portanto, refletir sobre a formação continuada dos docentes para a modalidade de aprendizado a distância torna-se cada vez mais necessário, pois as identidades profissionais emergem e se reconfiguram a partir das interações que os indivíduos desenvolvem entre si e com outros, em contextos específicos, especialmente na formação continuada, em que os professores de diferentes áreas do conhecimento interagem, discutem, refletem e aprendem uns com os outros.

Ao mesmo tempo, torna-se viável reconhecer a relevância dessas visões para o processo de (re)significação do papel do professor, visto que o profissional abandona um espaço (presencial) e se desloca para outro (on-line). Isso pode parecer uma transição simples, mas, na realidade, trata-se de um ato complexo e paradigmático. Além disso, a compreensão da constituição da identidade desse professor revelará aspectos relacionados às práticas docentes, proporrá melhores maneiras de atuar nas ações de formação de professores e promoverá a melhoria das práticas educacionais na educação a distância.

Diante dessas considerações, surgem algumas questões sobre o processo de (re)configuração da identidade docente: a partir de que momento o professor que

vem da educação presencial adquire o sentimento de pertencimento à modalidade de educação a distância? Ademais, como a formação continuada poderia contribuir para esse processo de transição? Para responder a essas indagações, propomos debater e refletir sobre a formação continuada como elemento chave para o processo de reconfiguração da identidade durante a transição do ensino presencial para o virtual.

2. DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de favorecer um novo redimensionamento da função docente em face de um novo paradigma comunicacional, a formação de professores, especialmente na educação continuada, traz novas implicações que exigem uma observação atenta. Assim, acompanhamos Moraes (1996), que argumenta que o modelo de formação de professores, à luz desse novo referencial, deve contemplar a continuidade, adotando uma visão de processo. Essa abordagem não se destina a buscar um produto finalizado, mas sim a promover um movimento constante de “vir a ser”, assemelhando-se ao fluxo das marés, que se desdobra em ações materializadas por meio de processos reflexivos. Trata-se de um movimento de reflexão na ação, incluindo a reflexão sobre a própria ação (Moraes, 1996).

Desde o século XIX, a educação a distância tem se apresentado como um instrumento de formação, dando seus primeiros passos na educação não formal, enquanto ao mesmo tempo colaborava com a educação formal. Naquela época, muitos a consideravam uma política democrática de oportunidades para aqueles que não puderam ou não tiveram êxito na educação geral.

Conforme Miranda (2012), a educação a distância no Brasil passou por diversas modalidades de oferta. Inicialmente, por meio de cursos vocacionais e correio, depois com as escolas de rádio do Movimento de Educação Básica (MEB); posteriormente, com a televisão, que, desde os anos 60, ofereceu telecursos; e, mais recentemente, com a utilização da internet e dos variados meios e ambientes interativos que surgiram desde a década de 1990.

Entretanto, a inserção e a regulamentação oficial da educação a distância no Brasil ocorreram somente em 1996, através do artigo 80 da LDB (Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96), que estabelece que “o Governo

incentivar o desenvolvimento e a divulgação de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada” (BRASIL, 2006, p. 20). Na mesma legislação, a educação a distância segue sendo reconhecida como uma modalidade de ensino, sendo promovida por meio de programas de formação em todos os níveis e modalidades, além de ser apresentada como um recurso educacional contínuo para os profissionais da educação.

Dessa forma, destaca-se que, apesar dos avanços legais e formativos acerca da educação a distância, sua função, no início de seu reconhecimento legal, estava intimamente relacionada à tecnologia que respaldava o processo formativo dos docentes, especialmente na educação continuada, sem que se enfatizasse, neste contexto, a relevância dos outros agentes sociais envolvidos na produção e operação da EaD.

Os dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em seus censos mais recentes, revelam que a capacitação específica para atuar na educação a distância ainda não abrange todos os professores que trabalham nessa modalidade. Aproximadamente 40% das instituições contam apenas com docentes ou profissionais que receberam formação específica para essa modalidade. Quase um terço total das instituições possui profissionais graduados em educação a distância. Paralelamente a essas necessidades emergentes, diversas instituições educacionais buscam oferecer uma qualificação profissional voltada aos docentes em exercício que não tiveram formação específica para essa função. Esse processo foi realizado por meio de cursos de pós-graduação e graduação, visando aprimorar o desempenho dos professores no contexto da educação a distância.

O censo da ABED de 2018 aborda a educação continuada focada no uso da tecnologia, especificamente na capacitação de docentes para utilizarem ferramentas tecnológicas nos cursos de educação a distância oferecidos pelas instituições. O objetivo dessa formação pode ser resumido em capacitar o professor a desenvolver cursos, a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (EVA) e as ferramentas disponíveis nesses cursos.

Nessas circunstâncias, a educação continuada, tal como compreendida nas políticas de educação a distância, pode não satisfazer as reais necessidades e/ou expectativas dos professores que atuam ou atuarão nessa modalidade, visto que ser docente nessa abordagem exige mais do que o domínio das TDICs e das plataformas de aprendizagem online. Souza (2017), ao realizar uma análise mais

abrangente das concepções de educação continuada adotadas por essas formações voltadas a docentes na educação a distância em universidades públicas brasileiras, observou uma lacuna na compreensão da educação como um processo reflexivo, constando que essas formações se restringem a ideias de cursos de capacitação de caráter meramente técnico e prático. Nesses casos, a educação continuada era entendida como sinônimo de cursos de capacitação. Em termos de compreensão, essas iniciativas se alicerçaram, essencialmente, na perspectiva racionalista, na qual o objetivo se presta a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e remediar as dificuldades relacionadas ao domínio das tecnologias digitais, especialmente no que diz respeito ao uso das ferramentas do AVA.

O mesmo autor, em sua pesquisa, afirmou que essas características neotécnicas se evidenciam nos seguintes achados: centralidade nas ferramentas e recursos, centralidade nos métodos de ensino e na externalidade. A externalidade, neste contexto, refere-se ao fato de que os cursos oferecidos são fundamentados em uma política pré-determinada e imposta pelo sistema, como a obrigatoriedade de elaborar, desenvolver e implementar o PCC (Plano Anual de Capacitação Continuada), ao invés de serem motivados por necessidades expressas ou demandadas pelos professores (Souza, 2017).

Este modelo, conforme identificado por Souza (2017), foi corroborado por Silva (2001), que reconheceu a formação contínua como um espaço para abordar problemas práticos e concretos, caracterizando-se como um processo de instrumentalização. Esse modelo reflete uma concepção de formação contínua que não permite a visualização de um momento específico dedicado à construção da autonomia; sua manifestação ocorre nos processos relacionados à modalidade de ensino, na criticidade desses processos e na mobilização do conhecimento docente. Dessa forma, essa perspectiva de formação foca em interesses externos e normativos, que não favorecem um projeto de formação mais social.

Em contrapartida, García Aretio (2001), ao discutir a educação contínua para docentes atuantes em educação a distância, afirma que certos temas e conteúdos devem ser considerados. Ao utilizar tecnologias digitais no ensino, também se aborda a educação a distância e, nesse contexto, há de se refletir sobre uma formação que atenda às exigências dos professores que ensinam através dessas tecnologias. Os temas sugeridos por García Aretio (2001) incluem: i) Fundamentos, estruturas e possibilidades da educação a distância; ii) Identificação do estudante

adulto e as características biopsicosociológicas que influenciam o aprendizado; iii) Teorias de aprendizado, formas, estilos, ritmos e métodos de aprendizagem; iv) Conhecimento teórico-prático da comunicação e uso de diversos recursos tecnológicos que a facilitam. Em um curso online, há de se dominar totalmente o ambiente virtual que o suporta; v) Integração de recursos didáticos específicos da modalidade (impressos, áudio, vídeo, informáticos, telemáticos etc.), adaptando-os ao aprendizado autônomo dos estudantes; vi) Conteúdos científicos, tecnológicos e práticos do curso ou disciplina em questão; vii) Organização do currículo individual, adaptando o curso às necessidades formativas do aluno e organizando o plano de trabalho; viii) Técnicas de tutoria, tanto presencial quanto a distância, e estratégias de dinâmica de grupos, comunicação telefônica, postal e telemática com os alunos, além de técnicas de feedback; ix) Métodos para estimular a criatividade, a autonomia, o autoaprendizado, o autocontrole, a automotivação, a autoconcepção e a autorreflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem; e x) Técnicas de avaliação (auto e heteroevaliação), questionando o que, como e quando avaliar, além dos critérios de correção e classificação.

Arredondo (2003) complementa que a formação da equipe que atua na modalidade EaD, especialmente do professor, deve ser fundamentada em um programa de educação contínua que aborde temas essenciais, como: a) Bases metodológicas da educação a distância (design, programação e execução de um curso a distância; elaboração de materiais didáticos; sistemas de intercomunicação didática a distância). b) Componentes da educação a distância (aprendizado a distância, apoio tutorial; o corpo docente; competências do pessoal de administração e serviços). c) Aspectos organizacionais (sede central, gestão da matrícula, centros tutoriais, serviços diversos, produção e distribuição do material didático, assistência tecnológica, incorporação de novas tecnologias).

Assim, existe uma variedade de temas e conteúdos fundamentais que devem ser elaborados de maneira coletiva e reflexiva. Além de reuniões, oficinas e debates guiados por esses assuntos, a formação contínua pode contribuir para repensar o conhecimento da profissão docente na educação a distância, considerando o ensino e a realidade específica em que os educadores atuam. Há de se estabelecer uma articulação entre o conhecimento acadêmico da área, o conhecimento pedagógico, metodológico e outros saberes que possam ser desenvolvidos nas práticas pedagógicas da EaD.

Segundo Oliveira (2008), as Instituições de Ensino Superior (IES) que incorporam em seu projeto institucional a oferta de ensino online no contexto da EaD devem se preocupar em:

- estabelecer bases filosóficas e pedagógicas para seu programa de docência online;
- iniciar a oferta da docência online somente após testarem sua capacidade de atender às atividades comuns e às demandas específicas, garantindo a continuidade e o padrão de qualidade em seus processos educacionais;
- distribuir responsabilidades de administração e gestão do AVA;
- identificar as competências necessárias no uso das tecnologias online, como computador e Internet, dos alunos potenciais;
- preparar os recursos humanos para desenvolver um projeto que atinja o aluno onde ele estiver, oferecendo suporte, tutoria e avaliação que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes adequados;
- pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem utilizados na docência online, orientando os alunos;
- fornecer suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos, professores e técnicos envolvidos no projeto, assegurando a qualidade do processo;
- preparar um plano de contingência para garantir suporte técnico necessário ao aluno.

Diante de tudo isso, repensar as práticas pedagógicas e transformar sua estrutura de uma abordagem centrada na transmissão para uma estrutura flexível, dinâmica e articulada, utilizando estratégias inovadoras, torna-se um processo mais viável e contínuo.

3. DISCUSSÕES

Inicialmente, podemos afirmar que as políticas de formação contínua do corpo docente englobam um projeto educativo que articula propostas de "qualificação" profissional, estabelecendo uma relação com o contexto educacional a partir das competências dos educadores. A partir da década de 1990, as reformas educacionais reestruturaram a formação dos professores. Esta reestruturação foi apoiada pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN/96, que resultou no desenvolvimento e na reformulação de diversas

regulamentações, parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação a respeito dos variados níveis e modalidades de educação no Brasil. Dessa maneira, a LDBEN/96 tornou-se a base para as novas políticas de formação docente. Um exemplo notável reside na ênfase na formação em serviço, onde se estabelece que "a formação dos profissionais da educação terá como base: a associação entre teorias e práticas, incluindo a formação em serviço" (art. 61, inc. II). Assim, a Lei esclarece que os sistemas educacionais devem, além de valorizar os profissionais da educação, garantir um desenvolvimento profissional contínuo.

Imbernón (2010), ao refletir sobre a situação do campo da educação contínua, sugere a seguinte definição para "educação docente contínua": refere-se a toda intervenção que ocasiona mudanças nos comportamentos, informações, conhecimentos, compreensões e atitudes dos professores em atuação. De acordo com organismos internacionais, a formação implica a absorção de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionados ao campo profissional (Imbernón, 2010, p. 115).

Ao mesmo tempo, deve-se considerar que, desde a década de 1990, a formação contínua dos docentes tem recebido forte influência das pesquisas e discussões sobre desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1991), reflexões dos docentes (Schön, 1992) e a noção de professor-pesquisador (Zeichner, 1998), além de contribuições históricas (Imbernón, 2010). Portanto, a educação contínua se apresenta como um conceito plural, complexo e multifacetado, configurando um cenário de debates em torno das concepções existentes.

Com base nas reflexões de Bourdieu (1983), argumenta-se que as práticas sociais se realizam em um espaço social que se estrutura por meio de posições de poder e de intercâmbios simbólicos, os quais existem independentemente de quem ocupa essas posições. Para que tais relações sociais se estabeleçam, devem surgir oportunidades que motivem os indivíduos a iniciarem uma determinada disputa, o que resultará em intercâmbios e relações sociais. Nesse contexto, iniciamos a reflexão sobre a pesquisa em andamento no curso de doutorado, que busca estabelecer uma relação entre a participação de professores de educação a distância no processo de educação contínua e as consequências disso na identidade docente, levando em consideração também a conexão entre essa modalidade de ensino e a transformação das práticas pedagógicas.

Para tal, precisa-se entender que a identidade profissional se desenvolve paralelamente a outros papéis que os indivíduos exercem na sociedade e é impactada pelos processos que ocorrem ao longo dessa formação. Segundo Dubar (2005), podemos identificar a origem das categorias relacionadas à identidade profissional nas modalidades de capacitação do indivíduo e nas especificidades da atividade laboral, que servem como referências primordiais para o processo de formação da identidade profissional.

Aguiar (2004) complementa que o conceito de identidade profissional do professor se intermedia aos estudos de socialização profissional, que se concentram nos processos de adaptação do professor ao ambiente profissional ao qual pertence. Diante desse panorama, afirma-se que a identidade se constrói a partir das relações sociais, enquanto o docente assimila os valores, normas e concepções de sua cultura. Segundo Santos (2000), possuir uma identidade é ser uma pessoa única, com características idiossincráticas e, ao mesmo tempo, compartilhar semelhanças com os outros, mantendo significados em comum.

Para Pimenta (1999), a identidade constitui um processo de construção do sujeito que se encontra historicamente localizado, sendo desenvolvida a partir da significação social da profissão, de um contínuo processo de revisão e das tradições. Ademais, a identidade pode ser modelada pelo significado que cada professor, como ator e autor, atribui à atividade docente em seu dia a dia, levando em conta seus valores, modos de se posicionar no mundo, suas histórias de vida, suas representações, saberes, inseguranças e anseios, bem como o sentido que a função docente assume em suas vidas (Pimenta, 1999, p. 18).

Nesse sentido, Rankel (2009) afirma que a construção da identidade docente requer, por parte do professor, atitudes como examinar o "significado social da profissão" e engajar-se em um processo contínuo de revisão, reafirmando práticas culturalmente adotadas que são consideradas significativas para atender às demandas da realidade, além de confrontar teorias e práticas, analisando-as à luz das teorias existentes para a formulação de novas teorias. Simultaneamente, considera-se a relevância dessas perspectivas para a reconfiguração da função do professor, uma vez que a simples transição de um contexto (presencial) para outro (online) não deve ser encarada como uma mudança trivial, mas como um fenômeno bastante mais complexo e paradigmático.

Em uma pesquisa realizada por Tavares (2000), constatou-se que a maioria dos professores que atuam na educação a distância possui experiência anterior em sala de aula, levando muitas investigações a buscar estabelecer uma conexão entre esses dois tipos de atuação. Dessa forma, há de se perceber que a transição para o ensino online pode ser mais acessível para aqueles docentes que adotam uma prática pedagógica centrada no aluno, considerando de maneira mais detalhada os desafios relacionados à comunicação e interação.

Entretanto, na sociedade contemporânea, a questão da identidade deve ser enfatizada em todos os contextos, fazendo parecer imprescindível a pertença dos indivíduos ao ambiente social. Desse modo, no processo de migração para a educação a distância, ocorre o que Santos (2000) descreve como uma transição paradigmática, caracterizada por uma atmosfera social repleta de crises, incertezas, complexidades e distúrbios. Nesse contexto, a formação de identidades profissionais emerge como uma necessidade de delimitar campos de atuação, uma vez que o período sociohistórico segue caracterizado pela existência de diversas áreas do conhecimento.

Ademais, há uma crescente preocupação com a formação contínua dos docentes, frequentemente vinculada ao discurso de que essa educação se configura como o meio pelo qual os profissionais buscam preencher eventuais lacunas em sua formação inicial. Costuma-se mencionar, nas justificativas, o problema da formação inicial inadequada. Por outro lado, as exigências da sociedade contemporânea também geram insegurança e provocam várias reações de medo, especialmente no que diz respeito à construção e (re)construção do conhecimento. Estudos demonstram que muitos professores que ingressaram nesse contexto não tiveram a oportunidade de passar por uma formação inicial voltada para a Educação a Distância (EaD), o que se mostra alarmante, considerando que o ensino online requer que o docente possua um perfil pedagógico distinto, devido às diferentes características e potencialidades desse ambiente.

Além disso, segundo pesquisadores como Berg (1997) e Tavares (2000), a maioria, senão todos, os docentes que atuam na educação a distância provêm da educação presencial e, em virtude de demandas, acabam migrando ou assumindo disciplinas em cursos de aprendizagem a distância. Portanto, mesmo com um longo período de atuação, muitos desses professores não se identificam

com a modalidade, impactando sua identidade e, por consequência, sua prática pedagógica. Para Cardoso (2010), esse sentimento de não pertença segue sendo gerado pela tensão constante que permeia as formulações identitárias dos docentes, que se constituem a partir de processos dinâmicos, podendo representar fases de rupturas, descontinuidades ou reelaborações. Essa tensão abrange múltiplas dimensões, tanto em relação aos contextos sociohistóricos quanto às diversas experiências relacionais, individuais e coletivas vivenciadas pelos professores em sua prática profissional e em relação à sua pertença social.

Em função disso, acredita-se que ao ingressar na educação a distância, muitos professores provenientes da educação presencial sentem que suas identidades se tornam frágeis, como se não conseguissem exercer suas funções anteriores, dado que a maioria não possui uma formação específica ou não passa por um processo de "formação de professores". Muitos também não compreendem sua ocupação na atuação em educação a distância, apresentando uma sensação de angústia que pode ocasionar uma certa "fragmentação" de suas identidades. Nesse cenário, os docentes podem reconhecer a necessidade de um processo de educação contínua que trabalhe na construção do conhecimento específico para a educação a distância, contribuindo, assim, para a (re)construção de sua identidade profissional.

Diante disso, atribuir ao processo de educação contínua uma representação como elemento constitutivo da identidade se apresenta como estruturante para a prática pedagógica, pois proporciona segurança para o exercício de sua atividade docente e estimula a reflexão sobre as ações realizadas, além de direcioná-los para uma transformação na prática docente. Problematicando a temática, segundo Dubar (2005), a identidade profissional se forma em paralelo aos outros papéis que os indivíduos assumem na sociedade, sendo influenciada pelos processos que ocorrem durante essa formação. As categorias relacionadas à identidade profissional originam-se na modalidade de capacitação do indivíduo e nas especificidades do trabalho, que representam a referência principal para o processo de constituição da identidade profissional. Dessa maneira, ao reconhecer que a formação da identidade profissional docente se entrelaça com interações sociais em variados contextos, podemos direcionar este projeto de pesquisa para a abordagem da construção da identidade cultural. Considerando a complexidade da reflexão acerca da

identidade profissional do docente, deve-se estabelecer um diálogo com os estudos culturais, uma vez que a discussão teórica sobre a identidade profissional contemporânea sugere essa temática como uma diretriz para novas perspectivas na análise da diversidade e nas relações de poder e dominação presentes nas transformações da educação superior. Nesse horizonte, Hall (2003) apresenta o conceito de "identidades culturais" como elementos que emergem a partir de nossa "pertencença" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, especialmente, nacionais.

Assim, ao investigar a identidade do sujeito nesse contexto, a categoria de classe social não pode ser considerada a única dimensão de identificação, pois outras categorias, tais como gênero, etnia, regionalidade, profissão e movimentos sociais, exercem influência na sociedade e provocam rupturas nas identidades que se formam não a partir de uma única referência, mas de múltiplas. Para Hall (2003), essa transformação das identidades resulta de um complexo processo de forças denominado pós-modernização, que atravessa fronteiras, integrando e conectando comunidades e organizações em novas configurações espaço-temporais. Assim, a identidade deve ser compreendida como um espaço de síntese e um movimento dialético da realidade que ocorre entre o sujeito e o contexto social. Dubar (2005) salienta que cada configuração de identidade precisa ser caracterizada por uma combinação de conflito e aceitação entre lógicas tradicionais e novas tentativas de racionalização econômica, administrativa ou social. Portanto, defendemos que a formação contínua, sob a ótica da reflexão, sendo fundante para a estruturação, organização e, especialmente, para a reconfiguração da identidade profissional do docente que atua na modalidade de educação a distância, à medida que esses educadores começam a considerar sua percepção sobre o ensino, sua prática pedagógica e o propósito de sua atuação, reconstituindo, assim, sua identidade docente profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente discussão, buscamos aprofundar a compreensão da relação entre a participação dos docentes em processos de educação continuada e suas repercussões nas trajetórias profissionais desses educadores no campo da

educação a distância. Focamos na influência dessas formações na construção e reconstrução da identidade do docente. A apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por professores do ensino superior vai além de uma simples incorporação instrumental; ela demanda também a formulação e a implementação de políticas públicas que favoreçam a conexão entre os docentes e outros atores sociais, em quaisquer momentos e espaços, através das próprias TDIC. Dessa forma, no contexto da formação de uma sociedade conectada, há de se discutir um processo de educação continuada que aborde questões relacionadas ao ensino online, estabelecendo fundamentos conceituais como tecnologia, educação a distância, cibercultura e ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, ao iniciar a prática do ensino virtual, marcada pela inserção e domínio das TIC, o professor constrói representações e adota posturas intencionais voltadas à sua identificação. Contudo, nesse processo, surgem conflitos e contradições que impactam a identidade. Além disso, entendemos que as demandas dos docentes derivam de uma capacitação que não deve se limitar a contribuições teóricas ou a abordagens puramente práticas ou técnicas.

Na nossa perspectiva, uma interpretação mais adequada ressaltaria a necessidade de práticas que levem em conta as dificuldades e demandas existentes, propondo ações formativas concretas que atendam às expectativas e necessidades dos professores. Acreditamos que isso pode aumentar as chances de sucesso das iniciativas e contribuir para uma maior compreensão e "aperfeiçoamento" da prática docente.

Por fim, torna-se necessário reconhecer as relações entre a constituição de identidades e as ações de educação continuada desenvolvidas nas instituições que atuam com educação a distância. Suspeitamos que os professores prefiram formas de capacitação que lhes permitam refletir sobre a prática, com ênfase na atualização do conhecimento, na elaboração de materiais pedagógicos e na busca de soluções para os desafios enfrentados no ambiente virtual. As reflexões apresentadas neste texto nos levam a afirmar que as identidades dos professores que atuam na docência presencial e, por algum motivo, transitam para a educação virtual consideram diversos fatores, que podem ser unificadores ou divergentes. As imagens identitárias resultantes dessa transição englobam experiências relacionais tanto individuais quanto coletivas, histórias de vida, desafios e conquistas que os docentes vivenciam ao longo de suas trajetórias. Dada a complexidade desse

processo e sua importância para a prática profissional em educação a distância, concluímos que as instituições devem reavaliar seus processos de formação, considerando os docentes como o centro das ações de educação continuada. Isso favorece a construção de identidades autônomas e reflexivas, bem como o sentimento de pertencimento necessário à identificação com a profissão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação em Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2004.

ARREDONDO, S. C. Formación / capacitación del profesorado para trabajar en EAD. **Revista Educar**, Curitiba, n. 21, p. 13-27. 2003. Editora UFPR, 2003.

BERG, Zane. Characteristics of Online Teaching in Post-Secondary, Formal Education. **Educational Technology**, v.37, n3, 1997.

BRASIL, Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 8, jul./dez. 2010, p. 35–51.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

GARCIA, Aretio. La educación a distancia. **De la teoría a la práctica**. Madrid: Ariel, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, p. 23-40, 2014.

MEDEIROS, Simone. A docência e a formação docente na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.q, n.2, p. 231-354, jul./dez, 2010.

MORAES, Maria Cândida. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Universidade de Aveiro: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, 1991.

OLIVEIRA b., Maria Estela de. **Docência Online no Ensino Superior: o desafio da formação de professores**. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

RANKEL, L. F.; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão Docente**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. (2ª.ed.). São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J. F. da. **Políticas de Formação de Professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**, 2001. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

SOUZA, Jociano Coêlho de. **A Formação Continuada dos Professores do Ensino Superior na Modalidade EaD/UFPB: Um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes**, 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

TAVARES, K. **O papel do professor: do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa**, 2000.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.