

A Docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão

Simone Medeiros*

The Teaching (and teacher training) in Distance Learning: notes for reflection

* Doutoranda em Educação, da linha Estado e Políticas Educacionais, da UFG. Mestre em Educação, da linha Tecnologias na Educação, pela UnB. Especialista em Educação a Distância (UnB). Atua no Ministério da Educação, desde 1997, na área de Formação de Professores.

RESUMO: Este texto discute e problematiza a docência (e a formação docente) na educação a distância, num contexto marcado por contradições nas diretrizes das políticas de formação de professores. Trata-se de modalidade que tem sido definida como prioritária, por meio de diferentes programas, projetos e ações, e não mediante políticas e diretrizes mais amplas articuladas àquelas de formação presencial de professores. O objetivo deste texto é apresentar uma discussão de como se constitui e como se revela a docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD). Em virtude da complexidade da temática e dos limites da sua compreensão, essa reflexão representa apenas um esforço inicial de problematizar a temática e buscar alternativas possíveis para aprofundamento do debate em curso.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais; formação de professores; educação a distância.

ABSTRACT: *This article discusses and examines the issue of teaching (and teacher training) in distance education in a context marked by contradictions in policy guidelines for teacher education. This is an event that has been set as a priority through various programs, projects and actions, and not through policies and comprehensive guidelines to those articulated teacher education classroom. The aim of this paper is to discuss how it is and how it reveals the teaching (and teacher training) in Distance Education (DE). Due to the complexity of the subject and the limits of his understanding, this discussion represents only an initial effort to discuss the issue and seek alternatives for deepening the debate.*

KEYWORDS: *educational policy; teacher training; distance education.*

1. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na contramão histórica dos debates e das discussões em torno da docência (e da formação docente) no País, emerge a problemática da educação a distância, tendo como centralidade a docência (e a formação docente). Afinal, há docência (e formação docente) na educação a distância? Quem é o docente na educação a distância? A tutoria se reconhece e é reconhecida como docência? Quem ensina na educação a distância?

Para Keegan (*apud* BELLONI, 2001), “em educação a distância quem ensina é uma instituição”. Com base nesse pressuposto, Belloni (2001) considera que a definição do papel, das funções e das tarefas docentes em EaD terá de ser necessariamente diferente daquela do ensino convencional. A indefinição conceitual e institucional desses aspectos da docência na EaD reflete-se no papel e nas funções do professor a distância.

Para Belloni (1999), o uso das TIC na EaD torna o ensino mais complexo, dada a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas. Seguem-se a lógica e o modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista, que se baseiam na divisão do trabalho e são desligados da pessoa do professor, profissional central do ensino convencional. Como resultado dessa divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço, o que torna difícil a identificação de quem é o professor em educação a distância.

A função docente na educação a distância, historicamente, tem sido fragmentada em várias outras funções que vão do planejamento inicial à distribuição de materiais, até a avaliação do desempenho dos estudantes, onde as partes não dão conta da totalidade do processo, reduzindo o seu trabalho à execução de etapas pré-definidas. Os vários envolvidos com a função docente na EaD, incluindo a tutoria, perdem a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção e da totalidade do processo. Para Barreto (2004), essa perspectiva sinaliza um movimento que tem anunciado “um novo paradigma”, o qual tem posicionado as TIC no lugar do sujeito. Esse paradigma, para essa autora, é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, ou seja, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica de mercado. Em outras palavras, Barreto (2004) defende que o

“novo paradigma”, em grande medida, induzido por meio dos Organismos Internacionais, trata da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes.

Essa discussão insere-se, nos países da América Latina, num contexto de reformas educacionais, que, de acordo com Oliveira (2004), foi a fórmula encontrada para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social. Tais reformas, para essa autora, foram marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob a argumentação da organização sistêmica, da garantia da universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.

Na educação a distância, a docência, denominada “equipe docente”, deixa para a tutoria o papel de mediador de um processo planejado e pensado por especialistas conceituados. De acordo com a concepção tradicional, a tutoria vem sendo assim definida:

O tutor é uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender. Tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um facilitador que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um observador que reflete, um conselheiro sobre os métodos de estudo, um psicólogo que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um especialista em avaliação formativa. A essas funções pode ser acrescentada aquela de administrador para dar conta de certas exigências da instituição (DESLISE *et al. apud* PRETI, 2003, p.1).

A origem da tutoria, para Peters (2001), remonta à tradição inglesa, em que os tutores não eram propriamente docentes, mas conselheiros e, na melhor das hipóteses, algo como amigos mais velhos, ou seja, de acordo com a origem latina, a tutoria significa “proteção”. Esse autor considera que também se associa a ideia de tutoria à imagem de uma pessoa que dá assistência ao estudo em sentido restrito.

[...] recomenda[-se] que ele se destine a familiarizar os estudantes com o objetivo oferecido nas unidades de estudo e introduzi-los na temática, discutir pré-requisitos para o estudo com sucesso, dar conselhos com vistas ao tempo empregado na elaboração de determinados capítulos e ajudar no resumo e na reflexão do que foi aprendido [...] deve motivar

os estudantes não apenas a lerem e reproduzirem pensamentos e ideias, mas também a aplicá-los, razão pela qual sempre devem ser exortados a desenvolver atividades correspondentes (ROWNTREE *apud* PETERS, 2001, p.59).

Esse modelo se utiliza da concepção de ensino monologal e expositivo. O texto didático não se destina a apresentar conteúdos apenas, mas despertar a ideia de um diálogo com um tutor imaginário. Fazem-se perguntas, dão-se conselhos, manifestam-se opiniões e explicam-se nexos. Trata-se, em suma, de recurso que ajuda o estudante a não se entregar à sensação de isolamento e à própria sorte (PETERS, 2001).

De acordo com Maggio (2001), ainda na perspectiva tradicional da EaD, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Ainda segundo essa autora, nas atuais abordagens o docente cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, favorece os processos de compreensão, ou seja, guia e orienta, e nisto consiste o seu ensino.

Sustentava-se que o tutor não ensinava – quando “ensinar” era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. Dada a falta da presença sistemática do docente, o lugar do ensino assim definido ficava a cargo dos materiais, pacotes autossuficientes, fortemente sequenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção de ensino. A tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais uma variável para o controle e para o ajuste dos processos. Onde a modalidade se definia pela mediatização, pela autossuficiência dos materiais e pelo autodidatismo, assumia-se que eram os materiais que ensinavam, e o lugar do tutor passou a ser o de um “acompanhante” funcional para o sistema (MAGGIO, 2001, p.96).

Apesar do predomínio, ainda hoje, da maioria dessas perspectivas tradicionais de tutoria na educação a distância e nas políticas de formação a distância, outras perspectivas vão delineando-se ao longo das últimas décadas. Para Aretio (1999), as atividades exigidas de um docente na educação a distância são as mesmas de um docente na educação convencional. No entanto, dada a natureza da EaD, são exigidos outros níveis de especialização. Para esse autor, a tutoria é um componente de primeira ordem nos sistemas de EaD. O tutor

deve combinar estratégias, atividades e recursos que atuam como mediadores entre um curso e um estudante. Suas funções essenciais devem ser de orientação (centrada fundamentalmente no âmbito afetivo), acadêmico (meio para ajudar e reforçar o processo de autoaprendizagem) e de colaboração e articulação com a sede central.

Motivar a los alumnos, aclarar dudas, orientar El aprendizaje, explicar los apartados fundamentales del curso, diagnosticar dificultades, integrarles em el sistema, facilitarles metodologias de estudio, etc., son algunas de las funciones básicas que numerosas investigaciones nos ponen de manifesto, referidas al tutor (ARETIO, 1999, p.335).

No Brasil, de acordo com estudo de Oliveira (*apud* PRETI, 2003), na maioria dos projetos das universidades públicas brasileiras há forte preocupação em definir linearmente as funções dos tutores, em virtude da preocupação com a estrutura de tutoria, em detrimento da descrição, com maior profundidade, da concepção de tutoria. Em alguns casos é possível verificar que a função de tutor se funde com atividades descritas passo a passo, por meio dos “guias metodológicos”, com tarefas a serem executadas em tempo e locais predeterminados. Isso sem contar o fato de se tratar de sistemas extremamente complexos, de que fazem parte categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor-tutor, monitor, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico), característico da visão do tipo fordista, funcionalista e empresarial. Isso não quer dizer que outras abordagens e perspectivas não sejam implantadas, mas, de acordo com pesquisas e estudos realizados, ainda predomina essa perspectiva, em sua maioria, nas universidades brasileiras e nas políticas de formação de professores, por meio dessa modalidade educativa.

Alguns autores defendem que o modelo de tutoria utilizado pelas universidades do Brasil fundamenta-se ora no modelo da Universidade Aberta da Espanha (UNED), ora no modelo da *Télé-Université* da França. De nossa parte, cremos que o modelo de docência (e de formação docente) adotada na EaD, ainda predominante no País, tem suas bases na concepção da *Open University* inglesa, difundido amplamente no Brasil no período de implantação do Estado Militar (1964-1985). Esse modelo deu sustentação ao projeto de EaD que se institucionalizou no País, ainda que se apresente com suas mais recentes “metamorfoses”, a saber, o toyotismo e o neotecnicismo (MEDEIROS, 2011).

Nessa perspectiva, a docência na EaD, no contexto brasileiro, nasce no interior de programas, projetos e ações de forma fragmentada e fundada na racionalização e divisão do trabalho (fordismo/tecnicismo) e na tradicional concepção de “tutoria”, descrita anteriormente. Em virtude de sua indefinição conceitual e institucional, revela as dificuldades do seu reconhecimento como profissão, da sua formação em sentido estrito e da profunda crise de identidade que assola os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a distância.

As formas mais atualizadas de docência na EaD, desenvolvidas a partir do período de redemocratização e fortemente marcadas pelas diretrizes políticas da LDB (Lei nº 9394/1996), têm, predominantemente, suas bases na “pedagogia das competências”, logo na lógica do “aprender a aprender”. Saviani (2009) argumenta que esse fato decorre da reorganização do processo produtivo, em que se busca maximizar a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos tanto no que diz respeito à sua inserção no processo de trabalho quanto em sua participação na vida da sociedade. Para esse autor, em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconiza o velho tecnicismo inspirado no fordismo/ taylorismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo, e emerge o neotecnicismo, em que o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados.

Nesse contexto, Saviani (2009) considera que aqueles que ensinam são considerados como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes, e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Verifica-se, assim, que a docência (e a formação docente) na educação a distância se constitui numa questão urgente, sobretudo no contexto da Universidade Aberta do Brasil –, como se verá adiante –, tendo em vista que emerge como política pública educacional prioritária na formação de professores, por meio da EaD, e que tem na docência, denominada “equipe docente”, um dos seus importantes pilares como garantia de uma formação com qualidade.

Neste estudo, compreendemos que, embora a educação a distância tenha suas características e especificidades, sobretudo no que se refere ao trabalho docente, entendido, em grande medida, como trabalho de “equipe docente”, o tutor, enquanto mediador dos processos de ensino-aprendizagem, não pode ser reduzido a mero “animador”, “conselheiro” e/ou “administrador” dos processos de ensino, mas deve ser considerado, ainda que sob a condição de

parte da “equipe docente”, como um profissional com conhecimento e participação da totalidade do trabalho docente, formado numa perspectiva ampla e não somente limitado à racionalidade instrumental que tem, para Barreto (2004), contribuído para o esvaziamento do trabalho docente. Essa autora problematiza a questão na seguinte perspectiva: se o professor é posto como monitor, animador, tutor, quem ocupa a posição de professor? Para ela, está posto, sobretudo, no discurso oficial do MEC, o deslocamento sintático, ou seja, é o sistema tecnológico, com as qualificações registradas (preço, acessibilidade e simplicidade de manuseio), ocupando a posição de sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas. Essa questão retoma a discussão estabelecida no início deste item, a partir das afirmações de Belloni (1999), e que requer debate e discussão mais aprofundados dos pesquisadores e estudiosos da área.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Desde 1964, a educação a distância vem sendo utilizada nas políticas de formação de professores no Brasil; “a conta gotas”, mas de forma institucionalizada. Para Alonso (1996), merece destaque a centralidade da oferta de formação a distância para os chamados “professores leigos”, em exercício, com fundamento na motivação específica à prática cotidiana desses profissionais da educação.

Um dos projetos que teve impacto significativo na formação de professores leigos foi o Logos (I e II). Ainda de acordo com Alonso (1996), esse projeto nasceu em 1973 e tinha como propósito transformar, em curto prazo, o perfil educacional do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do País e de explorar novas “vias” na qualificação dos denominados professores leigos. Esses projetos se inserem no contexto dos Acordos MEC/USAID e têm como centralidade o “treinamento” na lógica da ideologia de Segurança Nacional.

Os orientadores-supervisores docentes – OSD (a tutoria) – dos Logos I e II eram selecionados com base em critérios preestabelecidos e rigorosos. Suas principais exigências referiam-se à formação em nível de 2º grau e ao compromisso com a ideologia de Segurança Nacional. Esses OSD, como ficaram conhecidos, eram “treinados” criteriosamente sob a responsabilidade da Gerência Regional do Projeto e da Coordenação-Geral do MEC. Os menciona-

dos treinamentos tinham como eixo principal o domínio dos conteúdos e das técnicas de ensino. A função dos OSD restringia-se à orientação dos cursistas para a realização dos módulos, à aplicação de pré e pós-teste, ao planejamento e coordenação das seções de microensino e dos encontros pedagógicos, e ao controle do material e acompanhamento dos cursistas.

A concepção pedagógica de sustentação desse projeto era o tecnicismo, que, segundo Saviani (2009), tem como elemento principal a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle são de responsabilidade de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Na pedagogia tecnicista, eleita a pedagogia dos militares, a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de intervenção.

Com a nova LDB (Lei nº 9.394/96), no contexto da redemocratização política na década de 1990, há uma clara sinalização, como vimos, para que a formação continuada de professores fosse efetivada por meio da EaD. Logo, essa modalidade educativa ganha respaldo legal, encontrando bases para a sua institucionalização e se materializando por meio da implantação de programas, projetos e ações. Não se refere, portanto, a uma política orgânica, com diretrizes estabelecidas para a formação de professores em sentido amplo, de forma a articular a formação presencial e a formação a distância, de modo que aprofunda e amplia ainda mais em âmbito nacional a fragmentação e os dilemas da formação de professores.

Na década de 1990, segundo Saviani (2009), advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador em comum que diz respeito ao empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Essa orientação está presente nas políticas do Governo Cardoso (1995-2002), sob o contexto sociopolítico da Reforma do Estado, seguindo

as determinações do Banco Mundial e com amparo na nova LDB (Lei nº 5.939/96). No campo da formação docente por meio da educação a distância, o Governo Cardoso dá continuidade aos Logos I e II (encerrados em 1990), mantendo as mesmas bases didático-pedagógicas definidas pelo Estado Militar, “metamorfoseado” e apresentado como Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Esse Programa, a exemplo dos Logos I e II, voltava-se para a formação, em nível médio, de professores leigos que atuavam na educação fundamental, por meio da educação a distância. Segundo dados oficiais, o Proformação chegou a formar, até 2004, cerca de 35.000 professores leigos nas regiões mais pobres do País (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

No Proformação, segundo Cunha (2002), foram definidas três categorias de docentes: os especialistas em conteúdo, responsáveis pela elaboração dos materiais pedagógico-didáticos; os professores-formadores, professores licenciados nas áreas temáticas, com disponibilidade para orientação da tutoria nas Agências Formadoras; e os tutores, responsáveis pela formação direta dos professores leigos nos municípios. Os dois últimos participaram de processo seletivo, com critérios preestabelecidos pelo MEC/Fundescola, sob a orientação do Banco Mundial, e foram treinados na fase anterior à implantação de cada módulo, em conteúdos e em técnicas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a tutoria não precisava ser especializada na área temática de atuação, posto que seu trabalho pedagógico reduzia-se a animar, assessorar e “proteger” os professores-cursistas. A formação desses profissionais limitava-se à execução dos manuais e guias de orientação, sendo considerados “bons tutores” aqueles que executavam burocraticamente os planejamentos e cronogramas definidos pela Coordenação Nacional do Programa e pela Equipe Estadual de Gerenciamento. Mantinha-se, desse modo, o mesmo modelo adotado pelos Logos I e II e pela concepção tradicional da EaD. A concepção pedagógica que dá sustentação a este projeto é de origem também tecnicista, caracterizado pelo enfoque sistêmico, em que a base de sustentação teórica era a psicologia behaviorista.

Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são

interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social (SAVIANI, 2009, p.383).

Para Saviani (2009), nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática e a cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Nessa perspectiva, do ponto de vista pedagógico, Saviani (2009) conclui que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

Essa concepção continua presente nas políticas do Governo Lula da Silva (2003-2010), com raras exceções, as quais materializam e institucionalizam, de forma orgânica, a educação a distância como política prioritária na formação de professores, por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. No entanto, tais políticas dão continuidade – no interior das políticas de formação de professores e coordenadas por diferentes instâncias do Ministério da Educação – à fragmentação e à mesma orientação política de programas, projetos e ações dos governos anteriores, não sem contradições internas.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação¹), seguindo a mesma concepção descrita anteriormente, no Governo Lula da Silva (2003-2010), se “metamorfoseia” e se objetiva no Programa de Formação de Professores em Exercício para Educação Infantil (Proinfantil), curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. O Proinfantil destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais), conveniadas ou não.

A mesma lógica de docência (e de formação docente) na educação a distância utilizada pelo Proformação foi transposta para o Proinfantil, caracterizando-se, essa transposição, como um processo de menos qualidade que o anterior, com problemas recorrentes na produção do material pedagógico-

-didático e na sua forma de implementação. Isso tendo em vista o complexo modelo funcionalista, com enfoque sistêmico utilizado, em que a ineficiência de uma das funções desempenhadas implicava o desmonte de sua totalidade.

As funções dos professores-formadores e da tutoria se mantiveram no mesmo formato e estrutura do Proformação. Os “treinamentos” foram substituídos pelo que se denominou “Encontros de Formação”, realizados pelas Instituições de Ensino Superior (IFES), aprofundando uma forte contradição e tensão no interior de sua implementação. Para isso, concorreu a cultura anterior do Proformação, visto que professores-formadores e tutores eram “treinados” para execução das múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social predefinido.

As políticas educacionais anteriormente citadas, são, por assim dizer, experiências de docência (e de formação docente) na educação a distância, marcadas por uma formação de cunho tecnicista e funcionalista, tendo como fundamentos as concepções tradicionais da educação a distância, sobretudo, o modelo importado da *Open University* da Inglaterra (MEDEIROS, 2011). Transpôs-se a essa modalidade educativa a forma de funcionamento do sistema fabril, perdendo de vista a especificidade da educação e ignorando que a articulação entre educação e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Isso contribuiu para o aumento do caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), considerada, na atualidade, a experiência mais desenvolvida de EaD no País, emerge em meio a essas experiências pontuais. Trata-se de um esforço de implantação de sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal².

De acordo com documentos oficiais, a UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e

demais organizações interessadas. Isto posto, viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

Tomando como referência a experiência na Universidade de Brasília (UAB/UnB), constatamos que, em sua maioria, a docência é compreendida a partir de diferentes funções: a) professores-autores, que são responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das disciplinas de cada módulo do curso; b) supervisores de curso, que trabalham diretamente na oferta do Curso e na formação e preparação dos professores-tutores a distância, auxiliando e acompanhando os professores-tutores nas atividades de rotina, e são responsáveis em atestar as bolsas dos tutores de sua equipe; c) os tutores a distância, que são responsáveis pela mediação direta com os estudantes da UAB/UnB, fazendo o acompanhamento do desempenho, avaliação, orientações, discussões e interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem; e d) a tutoria presencial, que desempenha papel fundamental como elo entre os estudantes e a instituição, cumprindo a tarefa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e coletar informações sobre os estudantes.

Essa concepção de docência (e de formação docente), para Peters (2001), se assenta na perspectiva pós-fordista, que se utiliza de formas mistas de universidade a distância e universidade presencial (a exemplo da UAB), com o objetivo de diversificar a oferta e reduzir custos. Os professores universitários integram pequenos grupos de trabalho, que passam a ser responsáveis por todas as etapas de seus cursos (profissional multifuncional). Eles se ocupam não apenas do planejamento e do design, mas também da produção, distribuição, avaliação e do acompanhamento continuado do curso. Não se esperam de cada participante do desenvolvimento do curso conhecimentos especializados, mas competência ampla e variada. Portanto, de acordo com Peters (2001), como a exagerada divisão do trabalho é revogada e se busca a descentralização, as clássicas equipes de desenvolvimento de cursos já não têm razão de ser. Em seu lugar são desenvolvidos cursos variáveis e de curta duração em áreas especializadas e de trabalho com responsabilidade própria.

Esse modelo de docência (e de formação docente/ tutoria) implantado desde os Logos I e II à UAB parece reforçar e corroborar a afirmação de Barreto (2004) e Oliveira (2004) do anúncio de “um novo paradigma”, o qual tem posicionado as TIC no lugar do sujeito, constituído pela substituição

tecnológica e pela racionalidade instrumental. Trata-se, para essas autoras, da suposição de que a totalidade do trabalho docente seja equivalente à soma das partes, reduzindo o seu trabalho à execução de etapas pré-definidas.

Desse modo, o resultado dessa divisão do trabalho contribui para a difícil identificação de quem é o professor (docente) na educação a distância e, conseqüentemente, das necessidades reais da sua formação. Para vários autores, dentre eles Freitas (2003; 2008), Barreto (2004; 2006) e Oliveira (2004; 2008), essas questões têm contribuído de forma decisiva para o esvaziamento, a precarização e a proletarização (perda de controle da totalidade do seu trabalho, condições e divisão do trabalho, remuneração) das relações de trabalho na educação a distância e para o aumento da crise de identidade desses profissionais. Segundo Nóvoa (2008), o processo de desprofissionalização favorece o enfraquecimento das lutas e defesa do fortalecimento da docência (e da formação docente) em sentido amplo. E o trabalho dos profissionais da educação a distância, com raras exceções, tem se reduzido à prestação de serviço temporário, por meio de pagamento de bolsas, sem nenhum direito e garantia legal, e sem o reconhecimento das instituições, principalmente aquelas em que atuam no ensino superior. De acordo com documentos legais, a tutoria que atua na mediação dos cursos de graduação e licenciatura da Universidade Aberta do Brasil não se caracteriza na categoria de docência do ensino superior; logo, não pode ser certificada, remunerada, nem tem suas garantias trabalhistas reconhecidas como tal.

Depreende-se da exposição anterior que, embora haja no País experiências pontuais de educação a distância que procura romper com o modelo fordista e pós-fordista de educação a distância, numa perspectiva crítica, transformadora e emancipadora, a exemplo da experiência da UFMT e de outras IES, há clara sinalização de continuidade, no interior das políticas de formação de professores, por meio da educação a distância, do modelo conservador e tradicional implantado no País desde a década de 1960.

3. DESAFIOS DA DOCÊNCIA (E DA FORMAÇÃO DOCENTE) NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como vimos, muitos são os dilemas da docência (e da formação docente) na EaD, o que requer uma discussão no interior da formação de professores em sentido amplo. Neder (2001) lembra que essa discussão implica

pensar a educação, como entende Sacristán (1995), ou seja, como um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Esse autor considera fundamental repensar os programas de formação de professores com uma ênfase maior nas dimensões pessoais e culturais do que nos aspectos técnicos da profissão.

Segundo Sacristán (1995), a sociedade tem exigido – de acordo com Oliveira (2008), permanentemente e em escala crescente – que o professor dê respostas às suas necessidades e aspirações, o que tem levado a uma indefinição das funções docentes. Segundo seu entendimento, os professores não conseguem produzir os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de sua ação. Para tanto, defende que é importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

Para Sacristán (1995), a essência da profissionalidade docente reside nessa dialética entre tudo o que, através dela, se pode difundir (conhecimentos, destrezas profissionais etc.) e os diferentes contextos práticos. Esse autor defende que a conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e aos requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas também à adoção de uma perspectiva crítica, estimulando o pensamento e a sua capacidade para adaptar decisões estratégicas para intervir nos contextos.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1995, p.74).

Sacristán (1995) considera que a mudança educativa tem de ser explicada mais a partir de modelos antropológicos e culturais do que a partir de esquemas de inovação tecnológica. A formação continuada de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma “reciclagem” ao nível dos conteúdos ou das destrezas. Para o citado autor, a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nas reflexões efetuadas, verificamos que a profissionalidade, de acordo com Sacristán (1995), tem como fundamento um conjunto de saberes e de saber-fazer que se manifesta por meio de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.). Essa diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes e que devem ser considerados na concepção da formação docente.

Nessa perspectiva, a formação profissional, para Charlot (2005), implica saberes. Vale dizer que formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire significado caso se refira a um objetivo perseguido. Para esse autor, portanto, formar é também transmitir saberes.

Formar professores, para Charlot (2005), é dotá-los de competências que lhe permitirão gerir tensões, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. O que está em jogo na formação do professor não é somente uma relação de eficácia, mas uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade de uma pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos.

Para Guimarães (2004), a identidade do professor tem se relacionado predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. Para esse autor, a identidade profissional que os professores – individual e coletivamente – constroem, a forma como a profissão docente foi adquirida historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são independentes. Por conseguinte, considera que é razoável esperar que os cursos de formação exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores.

Nessa perspectiva, para Nóvoa (2000, p.16), a “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. A identidade é, assim, uma construção política.

De acordo com o exposto, verifica-se que é necessário promover a ruptura da formação eminentemente técnica da docência na educação a distância para uma formação, como diz Sacristán (1995), com ênfase nas dimensões pessoais e culturais. Nessa perspectiva, formar professores na educação a dis-

tância implica trabalhar saberes e práticas nessas diversas dimensões e situar, com base nos saberes e práticas, os aspectos que podem articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas (CHARLOT, 2005). E essas questões estão diretamente vinculadas com a construção da identidade desse profissional, o que, para Nóvoa (2000), tem a ver com lutas e conflitos. Mas, sobretudo, trata-se de uma construção política, em que uma identidade profissional seja construída:

[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA *apud* GUIMARÃES, 2004, p.60).

A discussão em torno dos saberes, da identidade e da profissão docente se constitui em um dos desafios que necessitam de enfrentamento na educação e na educação a distância. Vale reiterar que a docência (e a formação docente) na educação a distância deve ser objeto de estudo, reflexão, debate, discussão e novas proposições, embora reconheçamos o esforço de diversos intelectuais da área, comprometidos com a melhoria da qualidade da educação e da educação a distância de suas produções acadêmicas e das experiências empreendidas pontualmente em todo o País.

Embora as bases teóricas e pedagógicas da docência (e da formação docente) na educação a distância no Brasil tenham tido como princípios o modelo fordista (cujas principais características são a racionalização, a divisão do trabalho, a mecanização, a linha de montagem, a produção de massa, o planejamento, a formalização, a standardização, a mudança funcional, a objetivação, a concentração e centralização, com base na pedagogia tecnicista) e mais recentemente o pós-fordismo e o neotecnicismo, acreditamos ser possível repensá-la e (re)significá-la a partir de uma perspectiva emancipadora

e transformadora que, inclusive, vem sendo implantadas, de forma louvável no País, porém, em sua maioria, de forma específica e sem apoio técnico e financeiro dos governos.

Para isso é fundamental trazê-la para o interior das discussões em torno da formação de professores em sentido amplo, ou seja, debatê-la no contexto dos fóruns de discussão, das entidades sociais e acadêmicas e das organizações que discutem e propõem perspectivas à formação docente no País. É urgente este debate, sobretudo no que se refere à formação, valorização e profissionalização dos envolvidos nas políticas de formação por meio da educação a distância. Afinal, urge a necessidade de organicidade das políticas e a ruptura da fragmentação entre formação presencial e formação a distância. Ambas se constituem como processos de formação, por meio de modalidades específicas, mas no contexto de um processo educacional que também necessita ser posto em discussão, tendo em vista os fins da educação que efetivamente estamos querendo construir como projeto de sociedade para o nosso País.

4. CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

A docência (e a formação docente) na EaD, considerando o seu nascedouro (Logos I e II), caracteriza-se, no nosso entendimento, pelo modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista e na concepção pedagógica tecnicista. Essa concepção vai permeando e se delineando ao longo da história da docência na educação a distância, culminando, mais recentemente, no pós-fordismo e no neotecnicismo, adotados, em grande medida, pela Universidade Aberta do Brasil, considerada a política educacional de formação docente a distância mais desenvolvida no País, embora reconheçamos o esforço de algumas universidades, integrantes desse sistema, na busca do enfrentamento de outras perspectivas político-pedagógicas de ruptura a esse modelo.

De acordo com Barreto (2004), as simplificações e os deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de EaD expressam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para “capacitação em serviço” ou até mesmo “reciclagem”. Essa formação, com raras exceções, tem sido centralizada no “treinamento da e pela técnica” de execução e controle dos processos de ensino e aprendizagem. Para isto, o denominado “tutor”, não considerado docente, tem sua função reduzida a “animador e motivador” dos

espaços de ensino e de aprendizagem. É um conselheiro, um “protetor”, na perspectiva original do termo. A esse profissional bastam o domínio de técnicas motivacionais e o “treinamento” para a execução dos manuais de implantação dos programas, projetos e ações, chegando alguns “empresários da educação a distância” a defender o “fim da docência”, o que reduz os processos de ensino e aprendizagem a interações, em redes horizontais de aprendizagem, entre e com os estudantes. Nessa perspectiva, afirma Pino (2007):

A EaD como substituição tecnológica, nos casos de formação inicial, favorece a certificação em massa e não a formação, simplifica a formação como “competência”, “qualificação”, “capacitação”; o trabalho docente, como “atividade” ou “tarefa”; e o professor, como “capacitador”, “animador”, “tutor”, “facilitador”, “monitor”. Este é o aligeiramento, produto da flexibilização, resultante da substituição tecnológica e de uma estratégia massificante (PINO, 2007).

Nessa perspectiva, a docência (e a formação docente) na EaD tem se materializado na fragmentação da função docente e, em grande medida, em “treinamento” e instrumentalização para o cumprimento de funções e papéis a serem “executados” pelas partes que constituem o todo (que, em sua maioria, não expressa unidade, nem totalidade) e pelo atendimento aos cronogramas preestabelecidos. Lamarca (*apud* BARRETO, 2004) considera que os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser meros consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Para esse autor, essa estratégia obriga a reformular os objetivos da educação, ou seja, o desenvolvimento de competências-chave substitui a sólida formação disciplinar até então visada.

De acordo com Pino (2007), esse é um modelo que desestrutura todo o sistema de educação formal, reestruturando um novo sistema, onde a tecnologia passa a ser um meio de execução de programas curriculares e das atividades elaboradas por especialistas. Para essa autora, esse modelo de educação a distância lembra o modelo de produção fabril, em que uns pensam e elaboram projetos de produção e outros os executam, utilizando equipamentos tecnológicos fabricados pelos técnicos.

No nosso entendimento, as reflexões anteriores têm contribuído para o aprofundamento da “crise de identidade” dos profissionais da educação a

distância, tendo em vista que, embora sejam professores da educação presencial (e com identidade em construção), não se reconhecem e até negam a docência na educação a distância.

Para Guimarães (2004), não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras. Portanto, a formação e os saberes docentes utilizados na EaD pouco têm contribuído para a construção de uma identidade profissional, muito menos colaborado para a profissionalização desses sujeitos. E estes são desafios que se apresentam caso haja a pretensão de institucionalizar essa modalidade educativa no Brasil.

A proletarização da docência na EaD – perda de controle da totalidade do seu trabalho, condições, divisão e jornada de trabalho (terceirização), remuneração (por meio de pagamento de bolsas) – revela as limitações de essa modalidade se firmar no cenário das políticas educacionais como uma possibilidade de formação com qualidade.

Diante desse panorama, verifica-se que a proletarização da docência na educação a distância contribui para a “crise de identidade” dos profissionais envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, para a fragilidade dos saberes necessários à sua formação, profissionalização e institucionalização da carreira docente.

Muitos são os desafios postulados na atualidade em relação à docência (e a formação docente) na educação a distância. Destacamos alguns desses desafios como forma de problematizar a questão numa perspectiva propositiva. Um desses desafios refere-se à definição do *locus* da formação docente na EaD que, no nosso entendimento, devem ser as Faculdades de Educação como espaço por excelência. Mas a definição do *locus* por si só não resolve a problemática da docência (e da formação docente) na EaD. É necessária a incorporação dos saberes e da organização do trabalho pedagógico nos currículos das licenciaturas e da pedagogia, de forma que se transformem em objeto de estudo e reflexão e de construção de novas práticas educativas, e não se reduzam à formação continuada aligeirada que pouco tem contribuído para as transformações possíveis. Essas questões são importantes, mas sozinhas não darão conta de enfrentar os desafios postos da docência (e da formação docente) na EaD. É necessário que essa problemática seja criteriosamente colocada no interior dos

debates e discussões sobre a formação docente no País e seja pautada como política pública de Estado. Não há como negar a EaD como possibilidade de formação docente, ainda que não acreditemos em sua prioridade para a formação docente, sobretudo na formação inicial.

Mas é urgente lançar novas perspectivas sobre a docência (e a formação docente) na EaD, tendo em vista que as experiências implantadas no País, como política pública educacional, têm demonstrado uma forte continuidade, sem rupturas, desde os Logos I e II à UAB, com raras exceções. Essa questão é grave e exige repensarmos as concepções, os projetos político-pedagógicos, a produção de material pedagógico-didático, mas, principalmente, as práticas educativas, as mediações pedagógicas. Enfim, precisamos refletir sobre a docência (e a formação docente) para além do modelo implantado no País pelos militares e que ainda se faz presente na maioria das políticas de formação docente por meio da educação a distância.

Os desafios são de enfrentamento sério a esta questão, mas, prioritariamente, de definição de perspectivas e diretrizes políticas para a formação docente (presencial e a distância) e a valorização dos profissionais (contratação dos profissionais por meio de concurso público, com garantias e direitos constitucionais). Isso requer uma profissionalização diferente da lógica mercadológica e empresarial que está impregnada, em grande medida, na docência (e na formação docente) em educação a distância, no contexto da reforma da Nova Capes.

É necessário reconstruir e ressignificar a docência (e a formação docente) na educação a distância, no contexto da formação docente em sentido amplo. De acordo com o documento *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O PNE, diretrizes e estratégias de ação* (CONAE, 2010), a centralidade do papel do professor, em substituição ao tutor, é defendida tanto nos processos presenciais quanto nos a distância.

É necessário fazer a defesa do papel do/a professor/a, em substituição ao/à tutor/a, nos processos formativos a distância. Tal compreensão retrata o papel da EaD sob a ótica de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. Nesse sentido, deve-se garantir e por carga horária remunerada, a fim de assegurar o acompanhamento individualizado (CONAE, 2010).

Como já dissemos, não há como negar as suas possibilidades da educação a distância e do uso das TIC na educação, mas não podemos aceitar a reprodução de práticas e a “metamorfose” de políticas educacionais que já estão superadas no campo da formação de professores. Defendemos a tutoria como docência, mas é preciso romper radicalmente com a lógica tradicional e convencional de educação a distância implantada no Brasil. Eis o desafio que temos em frente, como educadores e educadoras progressistas, em defesa da docência (e da formação docente) na educação (e na educação a distância) com qualidade socialmente referenciada.

NOTAS

1. Nos países da África, o Proformação é amplamente disseminado, sob o apoio técnico do MEC e sob o financiamento de organismos internacionais como a Unesco. Mas a diretriz deste Governo tem como centralidade a Universidade Aberta do Brasil, responsável direta pela formação de professores no País.
2. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 20 set. 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Kátia Morosov. Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá, MT: UFMT, 1996. p.57-74.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidade Nacional de Educação a Distancia, 1999.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1181-1201, set./dez. 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia geral do Proformação**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p.93-110.

MEDEIROS, Simone. Estado Militar e Educação a Distância no Brasil (1964-1985). **Anais...** 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 26 a 30 de abril - ANPAE (2011).

MEC/BRASIL/CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O PNE**, diretrizes e estratégias de Ação, documento final, 2010.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, Oreste *et al.* **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, v.2, n.2-3, p.29-39, jan./dez. 2008.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

PINO, Ivany. **As TIC na formação a distância: reflexões contemporâneas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p.109-120, jan./dez. 2008.

PRETI, Oreste. **O estado da arte sobre “tutoria”**: modelos e teorias em construção. 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em: ago. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.