

A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LIMITES E DESAFIOS

Simone Medeiros – simone-medeiros3@gmail.com
Secretaria da Educação Básica – Ministério da Educação

RESUMO

Ao tratar do tema ‘A docência (e a formação docente) na Educação a Distância: dilemas e desafios’, temos clareza dos limites e possibilidades desta reflexão no contexto das discussões mais amplas que envolvem o debate em torno da formação de professores no Brasil. Este texto parte de inquietações e problematizações de processos de formação a distância, os quais tem revelado os limites e as fragilidades da expansão da educação a distância no País, num contexto marcado por contradições nas diretrizes das políticas de formação de professores, onde essa modalidade tem sido definida como prioritária por meio de diferentes programas, projetos e ações e não de políticas e diretrizes mais amplas articuladas aquelas de formação de professores presencial. Nossa intenção é compreender (ou ao menos problematizar) como se constitui e como se revela, no interior dos debates e discussões da formação de professores no País, a docência (e a formação docente) na Educação a Distância. Dada a complexidade da temática e os limites da sua compreensão, entendemos que essa reflexão representa apenas uma contribuição para o debate em (per)curso.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Educação a distância.

ABSTRACT

In addressing the theme 'The teaching (and teacher training) in Distance Education: dilemmas and challenges', we have clearly the limits and possibilities of this reflection in the context of broader discussions that involve debate on teacher training in Brazil . This part of the text concerns and problematization of distance learning processes, which have revealed the limits and weaknesses of the expansion of distance education in the country, in a context marked by contradictions in policy guidelines for teacher training, where this modality has been set as a priority through various programs, projects and actions and not comprehensive guidelines and policies articulated those of teacher attendance. Our intention is to understand (or at least questioning) as it is and how it reveals, within the debates and discussions of teacher education in the country, teaching (and teacher training) in Distance Education. Given the complexity of the issue and the limits of their understanding, we believe that this process represents only one contribution to the debate (per) course.

Keywords: Educational policies. Training of teachers. Distance education.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPASSES E CONTRADIÇÕES

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

Para Keegan (1983) apud Belloni (1999), “em educação a distância quem ensina é uma instituição”. Partindo desse pressuposto, Belloni (1999) considera que a definição do papel, das funções e das tarefas docentes em EAD terá de ser necessariamente diferentes daquelas do ensino convencional. Portanto, 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 tecnologias da informação e da comunicação na EAD torna o ensino mais complexo, portanto, exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, seguindo a lógica e o modelo racionalizado e industrializado do tipo ‘fordista’, baseado na divisão do trabalho e desligado da pessoa do professor, profissional central do ensino convencional. Para essa autora, 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 EAD.

A função docente na EAD é fragmentada em várias outras funções que vão do planejamento inicial à distribuição de materiais e à avaliação do desempenho dos estudantes. Dentre essas várias funções destaca-se a tutoria:

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 at al: 1985 apud Preti: 2003, p. 1)

Para Preti (2003), os diferentes “modelos” de docência (tutoria) emergem de referenciais teóricos e pedagógicos que vêm dando sustentação às práticas educativas no campo da EAD nestas três últimas décadas.

A EAD é, para Peters (2001), ‘uma forma industrial de ensinar e aprender’, baseada na divisão do trabalho e na objetivação de ensino, o que permite planejá-lo para alcançar objetivos estabelecidos sistematicamente de modo o mais eficaz possível, cada especialista ou equipe de especialistas sendo responsável por uma área limitada em cada fase do complexo processo de concepção, planejamento, realização e distribuição de cursos e materiais.

Para esse autor, a origem da tutoria remonta a 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’. Peters (2001) considera que também se associa a idéia de tutoria a imagem de uma pessoa que dá assistência ao estudo em sentido restrito.

[...] recomenda 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 idéias, 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 idéia de um ‘diálogo’ com um tutor imaginário. Fazem-se perguntas, dão-se conselhos, manifestam-se opiniões e nexos são explicados. Por meio desse recurso se ajuda ao estudante a não se entregar à sensação de isolamento e à própria sorte. (PETERS: 2001).

Para Peters (2001), esse foi o ‘modelo’ disseminado pela Open University da Inglaterra e que influenciou parte significativa da tutoria no mundo inteiro, incluindo o Brasil, sobretudo, no período de implantação do Estado Militar (1964-1985), em que se dá a institucionalização do projeto de educação a distância no País.

Nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, de acordo com Maggio (2001), era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Para 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, orienta, apoia, 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 auto-suficientes, fortemente sequenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluíam-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 auto-suficiência 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).

As atividades exigidas de um docente na EAD são, para Aretio (1999), 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 se constitui um componente de primeira ordem nos sistemas de educação a distância. 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 auto-aprendizagem) 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 manifiesto, referidas al tutor. (ARETIO, 1999, p. 335)

No Brasil, de acordo com estudo de Oliveira (2002) apud Preti (2003), na maioria dos projetos das universidades públicas brasileiras, há forte preocupação em definir linearmente as funções dos tutores, uma vez que se preocupam com a estrutura de tutoria ao invés de descrever com maior profundidade a concepção de tutoria. Para essa autora, 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. Além disso, são sistemas extremamente complexos, uma vez que existem categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor-tutor, monitor, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico), predominando uma visão do tipo fordista e empresarial.

Embora alguns autores defendam que o ‘modelo’ de tutoria utilizado pelas universidades do Brasil se fundamentam no modelo ora da Universidade Aberta da Espanha (UNED), ora da Télé-Université, defendemos que o ‘modelo’ de tutoria ainda predominante

no País é o mesmo utilizado pela Open University Inglesa, difundido no Brasil, no período de implantação do Estado Militar (1964-1985) e que deu sustentação ao projeto de EAD institucionalizado no país.

A docência (tutoria) na educação a distância, no contexto brasileiro, nasce no interior de programas, projetos e ações, de forma fragmentada, fundada na racionalização e divisão do trabalho, e com indefinição conceitual e institucional, o que revela as dificuldades do seu reconhecimento como profissão, da sua formação em sentido amplo e da profunda ‘crise de identidade’ que assola os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem a distância.

De acordo com o exposto, verifica-se que a exemplo dos dilemas e desafios da docência (e da formação docente) na educação presencial, postulados por Saviani (2009) no início deste artigo, na EAD a docência (e a formação docente) se constitui numa questão urgente, sobretudo, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo em vista que emerge como política pública educacional prioritária na formação de professores por meio da educação a distância e que tem na docência um dos seus importantes pilares na garantia de uma formação com qualidade social. Mas, que docência (e formação docente) vem sendo implantada no interior da história das políticas educacionais no Brasil?

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: NOTAS PARA REFLEXÃO

A docência na EAD, como vimos, no Brasil, nasce no interior de programas, projetos e ações e acaba sendo determinada pelos manuais e guias de orientação desses projetos de ‘treinamento’, com ênfase nos aspectos técnicos, com pouca ou nenhuma relação com os aspectos cognitivo-culturais, aprofundando ainda mais os dilemas da formação de professores, sinalizados por Saviani (2009).

A sua expansão e crescimento são dados à margem dos debates e discussões sobre a formação de professores no País. Ainda não se constitui objeto de estudo e pesquisa da área, e não integra os currículos da formação inicial de professores, sem falar da ausência dessa temática no interior dos debates em torno da necessidade de formação e de valorização profissional docente.

Nessa perspectiva, retomando o nosso objetivo, neste artigo, que é compreender como se constitui e como se revela, no interior dos debates e discussões da formação de professores no país, a docência (e a formação docente) na EAD, consideramos relevante destacar, em

contextos sócio-políticos diferenciados, algumas políticas educacionais voltadas à formação de professores a distância que, nosso entendimento, foram e tem sido determinantes para a constituição da docência (e da formação docente) na EAD no país: Logos I e II (Estado Militar: 1964-1985); Proformação (Governo Cardoso: 1995-2002); o Proinfantil e UAB (Governo Lula da Silva: 2003-2010).

Desde 1964 que a educação a distância vem sendo utilizada nas políticas de formação de professores no Brasil. Para Alonso (2000), merece destaque a centralidade da oferta de formação a distância para os chamados ‘professores leigos’, em exercício, fundado 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. De acordo com Alonso (2000), 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, o de explorar novas ‘vias’ na qualificação dos denominados ‘professores leigos’.

Os Orientadores-Supervisores Docentes - OSD (a tutoria) do Logos I e II eram selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos e rigorosos, tendo como principais exigências a formação em nível de 2º grau e o 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 ‘treinamentos’ tinham como eixo principal o domínio dos conteúdos e das ‘técnicas de ensino’. A função dos OSD restringia-se a: orientação dos cursistas para a realização dos módulos; aplicação de pré e pós teste; planejamento e coordenação das seções de microensino e dos encontros pedagógicos; controle do material e acompanhamento dos cursistas. Trabalhavam em geral 8 horas por dias, durante 6 dias da semana, nos chamados núcleos pedagógicos¹.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) que, em alguns de seus artigos específicos, estabelece o propósito de formação continuada de professores a distância, a educação a distância ganha respaldo legal, se institucionaliza e se materializa por meio da implantação de programas, projetos e ações e não de uma política orgânica, com diretrizes estabelecidas para a formação de professores em sentido amplo.

O Governo Cardoso (1995-2002), sob o contexto sócio-político da redemocratização, seguindo as determinações do Banco Mundial, e amparado pela nova LDB (Lei n. 5.939/96), dá continuidade ao Logos I e II (encerrado em 1990), mantendo as mesmas bases didático-

pedagógicas definidas pelo Estado Militar, neste momento definido como Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) que, a exemplo do 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. Esse Programa, segundo dados oficiais, chegou a formar até 2004 cerca de 35.000 professores leigos, nas regiões mais pobres do País: Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

No Proformação, que combina os modelos inglês e o norte-americano de EAD, 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 municípios². Os dois últimos participaram de processo seletivo, com critérios pré-estabelecidos pelo MEC/Fundescola, sob a orientação do Banco Mundial, e foram ‘treinados’, na fase anterior a implantação de cada módulo, nos conteúdos e nas técnicas de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a tutoria não necessitava ser especialista na área temática de atuação, seu trabalho pedagógico reduzia-se a animação, assessoria e ‘proteção’ aos professores-cursistas. Portanto, a formação desses profissionais limitava-se a execução dos Manuais e Guias de Orientação e eram considerados ‘bons tutores’ aqueles que executassem burocraticamente os planejamentos e cronogramas definidos pela Coordenação Nacional do Programa e pela Equipe Estadual de Gerenciamento, mantendo assim o mesmo modelo adotado pelo Logos I e II.

O Governo Lula da Silva (2003-2010) materializa e institucionaliza, de forma orgânica, por meio da criação, em 2005, da UAB, a EAD como política prioritária na formação de professores, embora dê continuidade, no interior das políticas de formação de professores, coordenadas por diferentes instâncias do Ministério da Educação, a fragmentação e a mesma orientação política de programas, projetos e ações do Governo anterior. O Proformação, no Governo Lula da Silva (2003-2010), se desdobra e se objetiva no Programa de Formação de Professores em Exercício para Educação Infantil (Proinfantil), curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. 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. 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 UAB, responsável direta pela formação de professores no país.

A mesma lógica de docência e de formação docente na EAD utilizada pelo Proformação foi ‘transposta’ para o Proinfantil, sem os cuidados devidos, inclusive com uma equipe técnica que não tinha o conhecimento devido do Proformação. Portanto, essa ‘transposição’ caracterizou-se como um processo de menos qualidade que o anterior, com problemas recorrentes na produção do material pedagógico-didático e na sua forma de implementação. As funções dos professores-formadores e da tutoria se mantiveram no mesmo ‘formato e estrutura’ do Proformação, sendo que os ‘treinamentos’ foram substituídos pela ‘formação’ realizada pelas Instituições de Ensino Superior (IFES). No entanto, impregnado pela cultura anterior do Proformação, os professores-formadores e tutores foram denominados de ‘anjos’, revelando ainda a presença marcante dos ‘modelos’ tradicionais de tutoria, os quais tinham como característica central ‘a proteção’ aos estudantes e uma sinalização para a despolitização desses profissionais.

As políticas educacionais, anteriormente citadas, são, por assim dizer, experiências de docência e de formação docente na EAD marcadas por uma formação eminentemente técnica, fundadas na divisão do trabalho, e deram sustentação a outros programas, projetos e ações pontuais, a exemplo do Projeto Veredas (MG), CEDERJ (RJ) e UniRede, culminando com a UAB, criada em 2005, no Governo Lula, numa parceria envolvendo a Andifes e o Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e Gestão do Ensino Superior.

De acordo com o ‘modelo’ da UAB, tendo como referência a experiência na Universidade de Brasília, há diferentes categorias de professores: professores-autores, responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das disciplinas de cada módulo do curso; supervisores de curso, trabalham diretamente na oferta do Curso e na formação e preparação dos professores-tutores à distância, auxiliam e acompanham os professores-tutores nas atividades de rotina, e são responsáveis em atestar as bolsas dos tutores de sua equipe; os tutores a distância 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 a tutoria presencial ocupa papel fundamental, atuando como elo entre os estudantes e a instituição, cumpre o papel de facilitador do processo de ensino e aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes³.

Esse modelo de docência (tutoria) e, conseqüentemente de formação da docência (tutoria), implantado no País do Logos I e II à UAB tem, para vários autores, contribuído à precarização e proletarização (perda de controle da totalidade do seu trabalho, condições e divisão do trabalho, remuneração) das relações de trabalho na educação a distância e na ‘crise de identidade’ desses profissionais, o que, segundo Nóvoa (2008), tem favorecido o seu processo de desprofissionalização, contribuindo para o enfraquecimento das lutas e da defesa e do fortalecimento da docência (e da formação docente) em sentido amplo.

Essa lógica de docência e de formação docente na EAD, encontra suas bases sócio-políticas no projeto de ditadura militar (1964-1985) implantado no Brasil e que se utilizou dessa modalidade educativa, com bases tecnicistas, para execução do seu projeto de poder. Embora algumas experiências pontuais de enfrentamento e de rupturas a esse modelo, a exemplo da oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia (1995), pela UFMT, verifica-se que a educação a distância, como política pública educacional, bem como a docência e a formação docente permanecem marcadas por essa perspectiva.

Das reflexões e análises estabelecidas, empreendemos que, não sendo a educação (e a educação a distância) neutra e, portanto, entendida como “[...] prática social que, em interface com outras práticas, contribui para a construção de significados culturais, reforçando e/ou conformando (ou subvertendo) interesses sociais e políticos” (NEDER, 2005, p. 182), dependendo do grupo hegemônico no poder, a educação e a EAD pode configurar-se, em suas contradições e disputas, a serviço de projetos diversificados de poder.

Portanto, a EAD, como prática social e política, pode contribuir para a conscientização e transformação, como constatamos nas experiências da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e do Movimento de Educação de Base (MEB), em período anterior a implantação do Estado Militar no País; mas, pode servir à conservação e manutenção de projetos elitistas, autoritários e ditatoriais, como o caso da implantação da Ideologia de Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra e influenciada pelos interesses norte-americanos, no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Nessa perspectiva, a docência e a formação docente na EAD, como política pública educacional, vai se constituindo de acordo com o projeto político no poder e com as diretrizes postuladas em torno da concepção e dos fundamentos de sociedade, de mundo e de homem que se pretende construir.

Constatamos que há no país uma política de continuidade, no interior das políticas de formação de professores a distância, que se constitui nos dilemas postulados por Saviani (2009), destacados no início deste artigo, mas, que, para além desses dilemas, tem sido reforçados e aprofundados no contexto da formação de professores por meio da EAD, considerando, sobretudo, as suas características e especificidades.

E para isto tem contribuído de forma decisiva o modelo industrial de EAD imposto pelos militares no período de 1964-1985, o qual fundou-se nos princípios do fordismo e taylorismo, com ênfase na racionalização, divisão do trabalho, mecanização, produção de massa, planejamento, formalização e centralização, transpondo para os processos de ensino e aprendizagem a forma de funcionamento do sistema fabril, por meio da pedagogia tecnicista.

Essas características, dada a natureza da EAD de separação professor e aluno, utilização de meios técnicos, organização de apoio e tutoria, flexibilidade e independência (autonomia nos estudos), comunicação bidirecional, enfoque tecnológico, comunicação massiva e procedimentos industriais (ARETIO, 1999), foram e tem sido fortemente impostas e utilizadas nos processos de formação de professores a distância, e se constituem como base das propostas de formação de professores do LOGOS I e II à UAB, evidenciando-se forte continuidade e quase nenhuma sinalização de rupturas, com raras alternativas de enfrentamento a este ‘modelo’.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: SABERES, IDENTIDADE E PROFISSÃO

Como vimos anteriormente, muitos são os dilemas da docência e da formação docente na EAD. Mas, é preciso problematizar essas questões, sobretudo, numa perspectiva propositiva. Ao sinalizar as questões apresentadas, neste texto, temos a intenção de colocarmos no, interior dos debates e discussões da formação de professores no país, a questão da docência e da formação docente na EAD, sobretudo, no contexto das reformas da Capes, responsável pela formação de professores da educação básica e coordenadora da UAB.

Nessa perspectiva, consideramos importante compreender a EAD para assim discuti-la e debatê-la no interior da formação de professores em sentido amplo. Para Neder (2001), essa discussão implica pensar a educação que, para Sacristán (1995), é um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Esse autor considera fundamental

repensar os programas de formação de professores, que tem uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (SACRISTÁN, 1995, p. 67)

Para o autor citado, a sociedade tem exigido, e de acordo com Oliveira (2008), permanentemente e, em escala crescente, que o professor dê respostas as suas necessidades e aspirações e isto tem conduzido a uma indefinição das funções docentes.

Sacristán (1995) considera que os professores não conseguem produzir os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de sua ação. Para isto, 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.

Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. (SACRISTÁN: 1995, P. 74)

Para o autor, a essência da profissionalidade docente reside nesta dialética entre tudo o que, através dela, se pode difundir (conhecimentos, destrezas profissionais etc) e os diferentes contextos práticos. Sacristán (1995) defende que a sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir 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)

Esse autor 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, para ele, deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma ‘reciclagem’ ao nível dos conteúdos ou das destrezas. Para Sacristán (1995) a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir das reflexões estabelecidas, verificamos que a profissionalidade, de acordo com Sacristán (1995), baseia-se num conjunto de saberes e de saber-fazer, manifestando-se através 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, ou seja, formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Para esse autor, formar é também transmitir saberes.

É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas [...]. (CHARLOT, 2005, p. 94)

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. Para esse autor, o que está em jogo na formação do professor não é somente uma relação de eficácia, é 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.

A identidade do professor, de acordo com Guimarães (2004), tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. Para o autor, a identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são

independentes. Nesse sentido, considera que é razoável esperar que os cursos de formação exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores.

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, para este autor, 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 distância implica, de acordo com Charlot (2005), trabalhar saberes e práticas nessas diversas dimensões e situar, a partir dos saberes e das práticas, os aspectos que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas. E essas questões estão diretamente vinculadas com a construção da identidade desse profissional que, para Nóvoa (2000), como vimos, é um lugar de lutas e conflitos. Mas, sobretudo, uma construção política. Uma identidade profissional que 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, 1997 apud GUIMARÃES, 2004, p. 60)

A discussão em torno do saberes, da identidade e da profissão docente na EAD constituem-se em desafios postos à docência e a formação docente na EAD.

Embora as bases teóricas e pedagógicas da docência e da formação docente na EAD no Brasil tenham tido como princípios o modelo fordista, o qual tem como principais características: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, estandardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização, com base na pedagogia tecnicista, acreditamos ser possível repensá-la e (re)significá-la a partir de uma outra perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EAD, a docência e a formação docente 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 pré-estabelecidos. Isso tem contribuído para o aprofundamento da ‘crise de identidade’ dos profissionais da educação a distância, tendo em vista que, embora professores da educação presencial (e que se reconhecem como docentes nesta modalidade educativa), não se reconhecem como professores por meio da EAD.

Muitas são as causas dessa ‘crise de identidade’, mas alguns aspectos merecem destaque: a) a fragmentação do trabalho docente produz a sensação de ‘não completude do trabalho e realização docente’, ou seja, parece faltar algo a mais para o docente da EAD, dada a necessidade do trabalho do e com o outro; b) os saberes do docente na EAD tem se reduzido ao domínio de estratégias pedagógico-didáticas e administrativas, bem como do domínio de recursos e ferramentas da informática; c) não há reconhecimento institucional, legal, social e cultural do trabalho docente na EAD, ou seja, embora os docentes (em diferentes funções) atuem no ensino superior, não há o reconhecimento do trabalho docente nesta etapa de ensino.

Nesse contexto, de acordo com 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 não tem contribuído para a construção de uma identidade profissional, muito menos contribuído para a profissionalização desses sujeitos.

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

Essas questões são determinantes para se pensar na docência na EAD, nos saberes necessários a esses profissionais, a construção da sua identidade e da sua profissão.

Verifica-se que a proletarização da docência na EAD, contribui para a ‘crise de identidade’ dos profissionais envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, com a fragilidade dos saberes necessários a formação desses profissionais e,

consequentemente, com o descomprometimento desses processos e com a baixa qualidade dos processos formativos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia M. **Educação a distância no Brasil: a busca de identidade.** Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/2.pdf>> Acesso em 20 jul. 2010.

ARETIO, Lorenzo G. **Educación a distancia hoy.** Madrid: Universidade Nacional de Educação a Distancia, 1999.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papirus, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

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: Artmed, 2001, p. 93-110.

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

NÓVOA, Antonio (org). **Vida de Professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

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

OLIVEIRA, Dalila A. 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 Editora da Unisinos, 2001.

PRETI, Oreste. **O estado da arte sobre 'tutoria': modelos e teorias em construção**. Disponível em <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf> Acessado em 14 ago 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: 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. p. 143-155, jan./abr. 2009.

¹ DSU/MEC. Projeto Logos II, Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

² CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Guia Geral do Proformação / Maria Antonieta Antunes Cunha – 3ª edição. Brasília: MEC/Fundescola, 2002.

³ Informações extraídas de slides de apresentação da UAB/UnB, em 18 de setembro de 2010.