



PERFIL E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS PARA DISCUSSÕES

PROFILE AND COMPETENCES OF THE TEACHER IN HIGHER EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION: ADVANCES AND PERSPECTIVES FOR DISCUSSIONS

Marcia Alves de Carvalho Machado¹
Marilene Batista da Cruz Nascimento²
Josevânia Teixeira Guedes³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar o perfil para atuação do professor na EaD, no ensino superior, à luz dos dispositivos legais vigentes e das propostas de políticas nos indicadores de Referenciais de Qualidade, destacando as competências requeridas. Pautou-se na perspectiva teórico-metodológica da Sociologia da educação crítica. Consiste em uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com uso da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD). Defende-se que a formação nesse campo seja em licenciatura, por caracterizar-se como trabalho docente. Evidencia-se a necessidade das instituições de ensino superior dos cursos de formação inicial de professores reavaliarem essa situação. Considerando, que os professores podem atuar na função de professor e tutor, este estudo propõe ressignificações quanto à diferenciação na atuação do professor e do tutor com vistas a evitar a precarização da profissão docente.

Palavras-chave: Educação a Distância. Marco Regulatório. Perfil. Competência. Qualidade.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Pós-graduada em Controladoria de Empresas pela Universidade Federal de Sergipe e em História Novas Abordagens pela Faculdade São Luiz de França. Professora do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Sergipana. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor. E-mail: mac_machado@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora da Linha de Pesquisa Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Superior do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq). E-mail: nascimentolene@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestra em Educação pela Unit, docente da educação básica da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e da educação superior da Faculdade Pio Décimo. Supervisora pedagógica do Colégio Santa Chiara. Membro do GPGFOP/PPED/Unit/CNPq. E-mail: josevaniatguedes@gmail.com.

Abstract: The objective of this work is to identify the profile for the teacher 's performance in Higher Education, in the light of the existing legal provisions and the policy proposals in the Quality Indicators indicators, highlighting the competencies required. It was based on the theoretical-methodological perspective of Sociology of critical education. It consists of a qualitative research, of a bibliographic character, using the Technique of Discursive Textual Analysis (DTA). It is argued that training in this field is in undergraduate degree, because it is characterized as teaching work. It is evident that the need for higher education institutions in initial teacher training courses re-evaluated this situation. Considering that teachers can act in the role of teacher and tutor, this study proposes re-significances regarding the differentiation in the performance of the teacher and tutor in order to avoid the precariousness of the teaching profession.

Keywords: Distance Education. Regulation mark. Profile. Competence. Quality.

INTRODUÇÃO

Nas discussões relativas às perspectivas e desafios da qualidade da educação no Brasil tem estado presente de maneira contínua o aspecto da formação de professores⁴. A partir da década de 1990, esse debate passou a ser mais enfático. Consequência das exigências da população em virtude das conquistas obtidas frente aos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal (CF) de 1988, em especial, o art. 206, inciso VII, que assegura a garantia do padrão de qualidade do ensino. O art. 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394 de 1996, também faz referência a esse direito.

Além disso, as normativas legais tendem a atender as orientações de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), em virtude da adesão do Brasil à acordos bilaterais mantidos há décadas com esse organismos, entre esses estão os acordos de parcerias técnicas e econômicas. Destaca-se entre esses organismos, a UNESCO pela ênfase no acompanhamento quanto aos projetos desenvolvidos pelo Governo Federal na área educacional, mediante acordos de cooperação técnica, no âmbito de consultoria, considerados, nesta investigação, importantes fontes para estudos e pesquisas, em particular, àqueles estabelecidos com diversos setores do Ministério da Educação (MEC).

Entre as ações adotadas pelo Brasil, oportuniza-se a oferta de formação inicial de professores em nível superior, na modalidade a

⁴ Nesta pesquisa, as autoras consideram os termos **professor** e **docente** como sinônimos. Entretanto, nas políticas, aqui, analisadas nota-se ambivalência em relação a esses termos.

distância, para os profissionais que se encontravam em exercício nas redes públicas, mas que não possuíam licenciatura, como também cursos para a melhoria das habilidades técnicas dos professores. É nesse contexto que os cursos superiores em educação a distância (EaD) iniciam sua expansão e interiorização.

Em 2000, conforme análise da Sinopse Estatística da Educação Superior, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2001, verificou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas – federal e estadual, possuíam apenas sete cursos na modalidade da EaD, e todos eram voltados para a formação de professores, contemplando um total de 5.287 alunos ingressantes (BRASIL, 2001). No entanto, na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2014, constatou-se que foram ofertados na mesma modalidade 1.365 cursos, o que representa uma expansão de 19.500% sobre o total de cursos de 2000. Essa oferta contemplava todas as áreas da modalidade presencial (Educação, Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Engenharia, Produção e Construção; Agricultura e Veterinária, Saúde e Bem-Estar Social, e Serviços). Na ocasião, os cursos foram promovidos por IES públicas e privadas, sendo 69% oferecidos na rede privada, perfazendo 1.341.842 matrículas nos cursos de EaD no respectivo ano (BRASIL, 2015).

Verifica-se que essa expansão vertiginosa da EaD trouxe como consequência desafios, entre eles a construção de um novo perfil profissional docente requerido para a modalidade. Passou-se a exigir um perfil diferenciado dos formadores que já atuavam no campo de trabalho e dos egressos recém-formados pelos cursos de licenciatura. Constata-se que na atualidade os desafios quanto à formação para docência na EaD persistem, seja na formação inicial ou continuada. Diante dessa realidade, questiona-se: qual o atual perfil requerido para os professores da EaD no Brasil?

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo identificar o perfil e as competências requeridas para atuação do professor na EaD, no ensino superior, à luz das regulamentações legais vigentes e das propostas de políticas nos indicadores de Referenciais de Qualidade, com vistas à compreender a concepção atual de EaD e as competências necessárias para atuação do professor na modalidade. Pretende-se, assim, contribuir para o entendimento das determinações legais, bem como

apresentar uma análise qualitativa no campo da educação superior, em particular para o trabalho do professor na modalidade em estudo.

Por competência toma-se neste estudo o entendimento trazido por Perrenoud (2000, p. 16), como sendo “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, como também se apropriou desse autor as considerações sobre os aspectos e elementos complementares relativos as competências.

Utilizou-se para compreensão das fontes de estudo a perspectiva teórico-metodológica da Sociologia da educação crítica, efetuando-se uma análise dos determinantes políticos, considerada por Morrow e Torres (1997), como um dos momentos do exame integrado das políticas educativas. Essa opção

[...] não se limita à desconstrução analítica das políticas educacionais ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, em simultâneo, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a objectividade pretendida pela prática científica e a politicidade inerente a toda a acção humana (AFONSO, 2003, p. 36).

Essa postura compromete-se com uma explicação empírica que faz o investigador assumir valores e visões do mundo que defende. “Trata-se de uma atitude epistemologicamente mais complexa, que opta por confrontar crítica e profundamente as realidades (sociais e educacionais) e as suas especificidades sem cair na tentação de importar mimeticamente as agendas de investigação dominantes” (AFONSO, 2003, p. 36).

O estudo delinea-se como uma pesquisa qualitativa, entendida como um processo de produção de conhecimentos que permite a compreensão e interpretação da realidade. Quanto ao tratamento dos dados, optou-se pela análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006, 2007) que parte de textos existentes para o aprofundamento acerca da apropriação dos fenômenos investigados. A intenção é a (re)construção do conhecimento sobre o objeto investigado. Foram examinados textos legais que regulamentam os cursos de EaD e sua qualidade, bem como os documentos finais das consultorias do Conselho Nacional da Educação (CNE), órgão colegiado integrante do

MEC, com a UNESCO, referidos nessa investigação como Produto 1 do Projeto CNE/UNESCO 914brz1142.3 e Produto 2 do Projeto CNE/UNESCO 914brz1142.3. Quanto aos últimos documentos citados, considera-se que estes representam importantes fontes de consultas quanto ao monitoramento das políticas públicas que o Brasil vem adotando no campo educacional.

A técnica da ATD é entendida por Moraes & Galiazzi (2007, p. 7) como “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. A ATD insere-se entre a análise de conteúdo e de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Esse processo apresenta três ciclos: a) desmontagem dos textos; b) estabelecimento de relações; c) captação do novo emergente. Essas etapas relacionadas compõem um processo auto-organizado.

A ATD trabalha com significados (re)construídos a partir de um conjunto de textos denominado *corpus* que deve ser delimitado para depreender-se de resultados válidos e confiáveis. Na fase de desconstrução ou unitarização, realizou-se um processo de decomposição, no qual os textos foram desmontados ou desintegrados. Destacam-se seus elementos constituintes, o que representa colocar o foco nos detalhes e nas partes.

Nesse sentido, os autores afirmam que a ATD “[...] é um processo integrado de análise e de sínteses que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 114), sendo seu objetivo principal descrever e interpretar o material visando atingir uma compreensão mais complexa dos fatores nos quais foram produzidos. Isso significa “[...] abandonar-se aos processos auto-organizados e emergentes da análise textual discursiva [...]” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 122), sendo esse um processo recursivo continuado que amplia a qualificação do conhecimento produzido.

Trata-se de um “[...] processo integrado de análise e de sínteses que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos [...]” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 114). Nessa perspectiva, os documentos analisados foram decompostos com vistas a destacar seus elementos, categorizados visando realizar a comparação,

em especial, quanto à concepção da EaD no que concerne aos requisitos do perfil do professor, buscando-se atribuir sentidos e significados que fizeram emergir as seções a seguir.

CONCEPÇÃO ATUAL DA EAD NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

A formalização legal nas políticas educativas no Brasil ocorreu com a aprovação da LDB/1996. No art. 80, a lei define que o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada; sua organização com abertura e regime especial ofertados por instituições credenciadas pela União, responsável pela regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registro de diploma.

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta esse art. 80, define esse tipo de educação como “[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 1).

Esse decreto sinaliza, ainda, a preocupação com o padrão de qualidade do ensino na EaD. O parágrafo 5º estabelece que a avaliação, quanto ao credenciamento de instituições e autorização, de cursos deve obedecer procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo MEC (BRASIL, 1998). Esse aspecto aponta para definição de referenciais de qualidade. Estes são relevantes para a criação de elementos, como, por exemplo, a definição do corpo docente. O parágrafo 6º enfatiza que a falta de atendimento aos padrões de qualidade, bem como a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem podem ser objetos de fiscalização passível de processo e até de descredenciamento da IES.

Em abril de 2003, a Diretora de Política de Educação a Distância do MEC lançou uma proposta para os Referenciais de Qualidade para EaD. Verificou-se que a qualidade para curso ou programa a distância deveria ser inserida nos propósitos da educação escolar – abrangendo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e a superior. Ou seja, cursos a distância para todos os níveis de ensino. A concepção de EaD emerge, então, a partir da

diferenciação dessa em relação à educação presencial, pela qual se verifica a ampliação na proposta da LDB. Isso indica que

[...] o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (BRASIL, 2003, p. 3).

Posteriormente, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, alterou o art. 80. A EaD passou a caracterizar-se como uma modalidade da educação nacional “[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, não paginado). Em agosto de 2007, a proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade da EaD tem como base de reflexão a elaboração de referenciais específicos para os todos os níveis educacionais que podem ser ofertados a distância. Essa proposta teve a intenção de ser um importante instrumento para a cooperação e integração dos sistemas de ensino no que diz respeito a reorganização da educação nacional, na perspectiva de servir de base de reflexão para elaboração de referenciais específicos para EaD em todos os níveis da educação.

No entanto, não houve a preocupação nos referenciais em caracterizar a EaD, mas sim, dar ênfase ao ponto focal da educação superior, em qualquer modalidade ou combinação (MACHADO; NASCIMENT; GUEDES, 2017). Apontou-se, então, para uma modalidade com “[...] características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes [...]” (BRASIL, 2007, p. 7).

Esse entendimento é corroborado pelo documento final do Produto 1 do Projeto CNE/UNESCO. Este atenua para a mesma evidência e destaca explicitamente que os referenciais de 2007 enfatizam a concepção de um currículo condizente com as especificidades da EaD. Fato inexistente na versão de 2003. O Marco Regulatório da EaD, aprovado pela Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na EaD. No art. 2º, o entendimento anterior foi ampliado e passou-se a considerar que essa modalidade deve se desenvolver a partir da mediação e de processos com a utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC). Para tanto, deve contar

[...] com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, e o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores) [...] (BRASIL, 2016, p. 1).

Conforme Machado, Nascimento e Guedes (2017), percebe-se a necessidade em determinar que os profissionais tenham qualificação adequada. Esse já era o entendimento do Decreto nº 5.622/2005 que estabelecia como requisitos para credenciamento de instituição um corpo docente qualificado. No entanto, a última regulação ainda não obriga que os profissionais sejam qualificados, especificamente, na modalidade EaD, o que indica a inexistência de formação específica, principalmente, no caso de professores e tutores. Essa constação merece atenção não só dos órgãos que discutem e elaboram as políticas educacionais no país, mas também das próprias IES que formulam propostas de cursos superiores e da sociedade civil, em especial, dos professores da modalidade e das entidades que os representam, destaca-se, aqui, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Reforça-se, ainda, a necessidade de efetivação da EaD quanto às dicotomias atenuadas, quer sejam presencial e virtual, local e global, incorporando

uma a preparação para o exercício da cidadania fundamentada na CF/1988 e referendada pela LDB/1996.

Machado, Nascimento e Guedes (2017) mencionam que a concepção de EaD configurada no citado documento ainda não alcança àquela sugerida pelo Produto 2 do Projeto CNE/UNESCO. Esta proposta avança para a compreensão de uma prática social-educativa-dialógica, como trabalho coletivo – com autoria e colaboração – articulada à arquitetura pedagógica e de gestão, sendo integrada ao uso das TIC e voltada à formação crítica, autônoma e inovadora, com base na interação dos atores envolvidos (CNE/UNESCO, 2014). A alteração ainda evidencia pela primeira vez, na forma da lei, a divisão existente na estrutura hierárquica dos cursos da modalidade, quando menciona os profissionais da EaD (professores, tutores e gestores).

PERFIL E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO ESINO SUPERIOR NA EAD

Diante da ressignificação da concepção de EaD ao longo das últimas décadas, que mantém paralelo com a permanente dinâmica do desenvolvimento das tecnologias, o trabalho docente na educação presencial e a distância é impulsionado para o enfrentam, pois as políticas que tratam da modalidade ainda não avançaram frente as exigências requeridas. Notadamente, os problemas educacionais ao final da década de 1990 eram “[...] bem conhecidos e de difícil solução. Somam-se a eles, na perspectiva da educação tecnológica, alguns novos impasses. A sociedade contemporânea, por sua vez, enfatiza a relevância da educação permanente e de qualidade para todos (KENSKI, 2003, p. 85). Nesse contexto, tanto o governo como o setor privado investiam “[...] maciçamente na informatização das escolas, no treinamento rápido de professores, mas o essencial ainda carece ser feito (KENSKI, 2003, p. 85).

Entre esses desafios inseria-se a formação do professor. Em um mundo de rede, a qualidade do professor brasileiro dependia da “[...] reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e lhe oferecendo condições de permanentes aperfeiçoamento e atualização” (KENSKI, 2003, p. 94).

Nesse sentido, Mill et al (2010, p. 124) afirma que “o redimensionamento dos tempos e espaços da aula e da sala de aula na

EaD trouxe consigo a necessidade de reformular também a base de conhecimento docente). Para além de uma década dessas constatações, os desafios quanto à formação inicial e continuada dos professores que atuam na EaD permanecem. Tem-se atrelado a esse aspecto a relação de diferenciação professor e tutor que ainda suscita dúvidas e parece atenuar a precarização do trabalho docente, não só na esfera privada como indica o Produto 1 do Projeto CNE/UNESCO, mas também na pública. Em relação a essa constatação, o Produto 2 do Projeto CNE/UNESCO – documento técnico que contém estudo analítico referente aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas – aponta a necessidade de o Brasil desenvolver procedimentos visando à melhoria da qualidade da EaD no ensino superior. Entre essas, ressalta-se a formação da equipe profissional, responsabilidade das IES, que deve considerar a existência de profissionais, com estabilidade e plano de carreira.

O mesmo documento destaca lacunas, quanto ao atendimento à formação dos professores em políticas a longo prazo, em relação ao PNE (2011-2020), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015. Nesse sentido, embora o plano evidencie questões sobre a formação continuada docente, quanto a EaD o foco das políticas recaiu na ampliação da oferta de vagas, sem nenhuma previsão do desenvolvimento da qualidade na modalidade, e no seu projeto de lei enfatizou e priorizou diversas ações de valorização dessas ações, sem se referir ao professor, e especificamente ao docente de EaD (BRASIL, 2014).

Machado, Nascimento e Guedes (2017) enfatizam que a melhoria da qualidade da EaD também é de responsabilidade do Estado, em especial do Governo Federal. Muito embora o parágrafo 3º, do art. 80 da LDB/1996, já mencionado, determine que “[...] as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas” (BRASIL, 1996, não paginado), o Decreto nº 5.622 ainda definir no art. 16 que “[...] o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância” (BRASIL, 2005, p. 8). Cabe, assim, à União avaliar os programas de educação a distância e nesse sentido sua qualidade.

O Decreto n.º 2.494/1998 estabeleceu que a avaliação das instituições e dos cursos de EaD obedeceria a procedimentos, critérios e

indicadores de qualidade definidos em ato próprio, expedido pelo MEC. Um desses documentos, o Decreto nº 5.622 de 2005, institui, no art. 12, que o pedido de credenciamento deverá “[...] apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância [...]” (BRASIL, 2005, p. 6). O texto legal que oferecia subsídio ao decreto mencionado eram os dos Referenciais de Qualidade para EaD de 2003. Nele encontra-se a referência aos professores como orientadores e tutores e, ainda, como docentes especialistas, ao tratar da Equipe Profissional Multidisciplinar (EPM)⁵. Nota-se a ambivalência de termos que dificulta o entendimento do perfil específico do profissional. Além da menção aos professores especialistas das disciplinas específicas, menciona-se ao tratar da EPM parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico e a profissionais das diferentes áreas da TIC, sem, no entanto, esclarecer quais profissionais estão nessa categoria.

Verifica-se que em 2003 não havia uma inferência política que diferenciava o perfil de cada profissional envolvido na equipe, de maneira a determinar a qualidade dos serviços desenvolvidos por cada um deles. Constatou-se na proposta de Referenciais de Qualidade para EaD (2003), em relação aos profissionais, a definição das funções uma vez que a IES era obrigada a comprovar em termos de qualificação o currículo dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da EPM. Nesse aspecto, encontra-se diferenciada a divisão da equipe, mas não há clareza quanto à formação de cada membro.

O respectivo documento determina que os cursos já deveriam contemplar um desenho de processo contínuo de avaliação relativo às práticas educacionais dos professores ou tutores. Torna-se relevante registrar a recomendação de que as instituições preparem seus profissionais para o desenho do projeto nos itens de acompanhamento, tutoria e avaliação. Essa condição pode até denotar preocupação com relação à formação, mas também aponta para uma formação posterior à seleção dos profissionais. O ideal não seria já contratar profissionais qualificados para suas respectivas funções na EaD?

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância de 2007, avança-se em direção de uma das principais características da EaD: a flexibilidade. Esse documento explicita que os

⁵ Item básico merecedor de atenção para as IES que ofertam cursos e programas a distância.

modelos de EaD são diversificados, não existindo um único. Os programas poderiam ter diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, sendo definidos pela natureza do curso e pelas demandas dos estudantes. Os modos de organização também poderiam ser diferentes, necessitando apenas ter em comum a concepção de educação. Apesar de toda essa flexibilidade, os referenciais evidenciam que a equipe multidisciplinar (EM)⁶ deve ter funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância com três categorias de profissionais: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007). Considera-se que essa legislação apresenta um avanço em termo de definição das funções e direcionamento das tarefas da EM. A referência ao professor passa a ser como docente e tutor (presencial ou a distância), em uma clara distinção dessas funções, inclusive diferenciando as tarefas de cada um e definindo as competências para os profissionais que compõem a EM.

No que tange a ampliação da compreensão sobre competência é importante destacar as concepções de Perrenoud (2000) sobre os aspectos das competências: 1) não são saberes (*savoir-faire* ou atitudes), mas os mobilizam integram e orquestram; 2) a mobilização só é pertinente em situação singular; 3) seu exercício passa por operações mentais complexas; que permitem determinar consciente e rapidamente e realizar eficazmente uma ação adaptada a situação; e 4) as competências profissionais constroem-se em formação e no cotidiano do professor.

Nesse sentido, as competências profissionais para Perrenoud (2000) evocam três elementos complementares: 1) os tipos de situação; 2) os recursos que mobiliza; e 3) a natureza dos esquemas de pensamento. A partir da análise dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância — 2007 foi possível identificar as competências que o professor e o tutor necessitam bem como alguns dos recursos que devem mobilizar, conforme disposto no quadro 1.

⁶ Nos Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), a EPM passou a ser denominada de Equipe Multidisciplinar.

Quadro 1: Competências Requeridas para Docente e Tutor na Educação a Distância no Nível Superior (Autoria própria, com base nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância – 2007, 2017).

| DOCENTE (PROFESSOR) | TUTOR |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto. ▪ Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas. ▪ Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes. ▪ Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares. ▪ Elaborar o material didático para programas a distância. ▪ Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. ▪ Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. | <p>A Distância</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecer dúvidas através fóruns, de discussão pela <i>internet</i>, pelo telefone. ▪ Participar de videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. ▪ Promover espaços de construção coletiva de conhecimento. ▪ Selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. ▪ Participar dos processos avaliativos de ensino e aprendizagem, junto com os docentes. <p>Presencial</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo. ▪ Fomentar o hábito da pesquisa. ▪ Esclarecer dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. ▪ Participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. ▪ Manter permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. |

Verifica-se que as competências são bem distintas para o perfil das funções descritas. Para a função docente (professor) exige-se, de maneira mais acentuada, atividades didático-organizativas, enquanto para os tutores são tarefas eminentemente didático-práticas. Essa constatação permite discutir sobre a diferenciação docente e tutor na modalidade e, inclusive, levantar o questionamento: o tutor necessita de formação em curso de licenciatura ou apenas em curso idêntico ao que atua?

Necessário se faz ampliar essa questão em vista do entendimento quanto ao perfil dos professores, no Marco Regulatório da Resolução n.º 1/2016, do CNE/CES. O texto delimita, de forma clara, as funções dos profissionais da EaD: professores, tutores e gestores. Entretanto, há ambivalência nas denominações, haja vista os Referenciais de Qualidade da EaD (2007) não empregarem os mesmos termos. A

resolução, especificamente no art. 8º, § 2º, explicita como tutor “[...] todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD [...]” (BRASIL, 2007, p. 4). Isso significa não existir a obrigatoriedade da licenciatura e até a exigência de uma formação no mesmo curso em que se exerce a tutoria. Exige-se apenas que o profissional seja formado na mesma área. Esse cenário é compreendido, aqui, como um risco para a categoria docente. Tanto em termos do seu reconhecimento como da própria precarização do trabalho, pois o que se verifica é uma fragmentação do fazer e ser professor.

Verificou-se pela análise dos referenciais de 2007 que os professores denominam-se “docentes” na estrutura da equipe que compõe a EaD. Nessa modalidade eles passam a ter a expansão de suas funções, compreensíveis também pela análise das competências do professor, aspecto que requer profissionais qualificados. Essa perspectiva da profissão docente aponta para a necessidade de cursos de formação inicial e continuada que incluam em seu desenho curricular elementos para esse tipo de qualificação. Cursos que deveriam ser ofertados pelas IES, públicas e privadas, e não apenas deixado a cargo da oferta interna das próprias IES. Se de fato a EaD contribui para a expansão das funções docentes, torna-se recomendável que todos os interessados, nesse sentido qualquer membro da sociedade civil, tenham a possibilidade de usufruir dessa situação com postos de trabalho dignos que reflitam a valorização do professor.

A defesa da expansão da formação de professores nas etapas inicial e continuada conduz à necessidade de que os cursos existentes de licenciatura passem por uma reformulação do seu desenho curricular, permitindo que sejam incorporadas demandas que elevem o magistério. Nota-se que os termos do currículo têm sido incorporados de forma obrigatória ou até optativa na formação inicial pelas IES, sem a devida observância dos conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o uso das TIC na prática docente, o que se dirá no caso de incluir no currículo elementos para as práticas demandadas pela docência e tutoria da EaD. Esses são elementos para investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, percebeu-se que a concepção da EaD nas políticas educacionais sofreu avanços em concomitância com as atualizações legais, o que possibilitou a EaD tornar-se uma modalidade que incorpora processos de ensino e aprendizagem em rede com vistas a envolver seus atores (estudantes e profissionais da educação) em práticas presenciais e virtuais, exigindo qualificação dos profissionais que atuam nesses processos. No entanto, faz-se necessário, ainda, progredir em direção a uma prática social-educativa-dialógica que permita a formação crítica, autônoma e inovadora, possível pela qualificada interação dos seus atores e viável e exequível sobretudo, pela qualidade da formação dada aos professores envolvidos no processo.

Na análise da legislação, corroborada pelos documentos finais da consultoria CNE/UNESCO, descreveu-se o perfil dos professores requerido para atuação nos cursos da EaD. Há ambivalência de termos que denominam os profissionais e suas respectivas funções. De acordo com os Referenciais de Qualidade (2007), podem atuar na EaD: professor especialista da disciplina e o autor de material didático; tutor à distância e presencial. Defende-se, aqui, que todos os profissionais requeridos para essas funções tenham formação em licenciatura, uma vez que as competências determinadas caracterizam a docência e apontam para a necessidade de atualização dos cursos de formação inicial e continuada de professores pelas IES. Entende-se que a contratação em cursos na EaD deve prever profissionais qualificados desde a formação inicial e não apenas realizar a formação após contratação.

Compreende-se até a viabilidade da divisão de funções para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, acredita-se ser contraditório o Estado, ao mesmo tempo em que define as competências para as funções, conceder às IES autonomia para as questões da política de pessoal. Essa flexibilidade acentua a discussão sobre a diferenciação entre professor e tutor.

O Marco Regulatório da EaD (2016), fundamenta-se nos Referenciais de Qualidade da EaD (2007) e define que o tutor tenha apenas formação na área do curso em que atua, favorecendo tão somente a exigência de uma formação inicial para a função de docente. Cabe uma discussão sobre a categoria profissional na perspectiva de que sejam analisados os riscos ao reconhecimento da profissão e à precarização do trabalho docente.

Além do contributo para ampliação de análises das políticas públicas em EaD, buscou-se demonstrar que os produtos finais relativos às consultorias MEC e UNESCO, face aos acordos técnicos e financeiros, constituem-se em relevantes objetos de pesquisas qualitativas na área de educação. Destaca-se ainda a possibilidade de estudos que tomem como objeto a prática docente em função das competências identificadas para o perfil requerido do professor de EaD.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais:** elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, n. 22, 2003.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 48 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação superior – 2000.** Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para cursos a distância.** Brasília: MEC/SEED, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: MEC/SEED., 2007.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação superior – 2014.** Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. **Produto 1 - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD.** Projeto CNE/UNESCO 914brz1142.3. Brasília: CNE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&Itemid=30192>. Recuperado em: 01 jun. 2016.

BRASIL. **Produto 2 - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012.** Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3. Brasília: CNE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. Recuperado em: 01 jun. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União, Brasília.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; NASCIMENTO, Marilene Batista Cruz; GUEDES, Josevânia Teixeira. Perfil do Professor no Ensino Superior em Cursos de Educação a Distância no Brasil: avanços e prospecções. In: **VI Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa 2017**, 2017, Salamanca. Atas do VI Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa.. Aveiros: Ludomedia, 2017. v. 6. p. 1903-1912.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo;

OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORROW, Raimond; TORRES, Carlos Alberto. O estado capitalista e a elaboração da política educativa. In: MORROW, Raimond; Torres, Carlos Alberto. (Orgs.). **Teoria social e educação.** Porto: Afrontamento, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido: 15 de março de 2018

Aprovado: 14 de julho de 2018