

Identidade docente na educação a distância: reflexões teóricas sobre o papel do tutor a distância

Fernanda Cruvinel¹

Raquel de Almeida Moraes²

Ari Lazzarotti Filho³

Resumo

Este texto destina-se a problematizar e discutir que tipos de modificações na identidade docente ocorrem quando o processo de ensino e aprendizagem se organiza sob a forma de educação a distância (EAD), tendo como referência o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o papel do tutor a distância. Para isso, abordamos a temática da identidade docente, discutindo as questões e dimensões que são interdependentes no debate sobre a condição de ser professor, as transformações sofridas com o advento da globalização, e o que significa ensinar. Trouxemos informações sobre o projeto UAB e discutimos a reconfiguração do papel do docente no contexto da divisão do trabalho pedagógico, onde a docência não se concentra em nenhum dos atores isoladamente (polidocência). No entanto, sabendo que nesta rede de ações, o tutor a distância aparece como o principal agente neste processo de mediação, propomos a reflexão sobre a associação deste agente com o papel do professor, e se no contexto da EAD está havendo uma modificação da identidade docente. Os resultados desta análise sugerem que a identidade docente está sendo construída num processo de fluidez, e flexibilidade, que desloca a ação do sujeito individual para diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem provocando uma hierarquização entre a produção e o desenvolvimento do conhecimento e um estranhamento do sujeito ao seu papel de docente. Essa instabilidade com que se processam as relações com o conhecimento tem atribuído essas novas características a identidade do docente.

Palavras Chaves: Identidade docente; Educação a Distância; Tutor a distância.

1 Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Goiás e Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: fernanda-fefufg@gmail.com.

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação na mesma instituição. E-mail: raquel-moraesbr@gmail.com

3 Professor da Universidade de Goiás e do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. E-mail: arilazzarotti@gmail.com

Identity teaching in distance education: reflections theoretical on pedagogical practice of tutors distance

Abstract

This text is intended to question and discuss what kinds of changes in teacher identity occur when the process of teaching and learning is organized in the form of distance learning (ODL), with reference to the project of the Open University of Brazil (UAB) and the role of the tutor in the distance. To do this, we address the issue of teacher identity, discussing the issues and dimensions that are interdependent in the debate on the condition of being a teacher, the transformations with the advent of globalization, and what means teaching. We brought information about the UAB project and we discuss the reconfiguration of the teacher's role in the division of pedagogical work, where teaching does not focus on any of the actors alone (polidocência). However, knowing that in this network shares, the tutor the distance appears as the main actor in this mediation process, we propose a reflection on the association of this actor with the role of the teacher, and if in the context of distance learning is happening the establishment of a new teacher identity. The results of this analysis suggest that teacher identity is being built in a flow process, and flexibility, which shifts the action of the individual subject to various agents of the teaching and learning process causing a hierarchy between the production and the development of knowledge and an estrangement the people to his role as teacher. This instability that are processed relations with the knowledge has assigned these new features the identity of the teacher.

Keywords: Identity Teaching; Distance Education; Tutors Distance

Identidad docente en la enseñanza de la educación a distancia: reflexiones teóricas sobre el papel de distancia tutor

Resumen

Este texto tiene por objeto cuestionar y discutir qué tipos de cambios en la identidad docente se produce cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza en forma de educación a distancia (EAD), con referencia al proyecto de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) y el papel de distancia tutor. Para ello, se aborda el tema de la identidad docente, la discusión de los temas y dimensiones que son interdependientes en el debate sobre la condición de ser un maestro, las transformaciones sufrieron con la llegada de la globalización, y eso significa la enseñanza. Trajimos información sobre el proyecto de la UAB y discutimos la reconfiguración de la función docente en el contexto de la división del trabajo pedagógico, donde la enseñanza no se centra en ninguna de solos los actores (polidocência). Sin embargo, sabiendo que esta red de acción, la distancia tutor aparece como el actor principal en el proceso de mediación, se propone una reflexión sobre la asociación de este agente com el papel del maestro, y en el contexto de la EAD es que hay un cambio en la identidad de la enseñanza. Los resultados de este análisis sugieren que la identidad docente se está construyendo en un proceso fácil, y la flexibilidad, que traslada la acción del sujeto individual a diversos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que causa una jerarquía entre la producción y el desarrollo de conocimientos y un extrañamiento el tema de su papel como maestro. Esta inestabilidad que se procesan las relaciones con el conocimiento ha asignado estas nuevas características de la identidad del profesor.

Palavras clave: identidad docente; Educación A Distancia; Distancia Tutor.

Introdução

Com o advento da globalização e a reorganização das economias, a transformação na dinâmica social do Estado no Brasil foi estimulada, provocando mudanças no campo genérico das políticas públicas e sociais e diretamente nas políticas educacionais em decorrência dos novos interesses sociopolíticos e econômicos.

Segundo Scaff (2000), nos anos 90 a educação superior no Brasil começa a sofrer novos marcos regulatórios a partir das orientações dos organismos internacionais (OI), em destaque o Banco Mundial (BM) e a UNESCO que se configuram como os principais organismos de reestruturação dos serviços públicos nos países em desenvolvimento.

Seguindo as orientações dos OI, Neves (2003) assinala que a educação superior no Brasil precisava se diversificar para aumentar os índices educacionais, e atender uma clientela mais diversificada com sistemas de classe distintos. O mercado de trabalho exigia a formação de novos campos profissionais, tecnológicos e administrativos e internamente havia necessidade de diversificação dos métodos de ensino em função do avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), fomentando abordagens e métodos inter e multidisciplinares de ensino, capacitação e pesquisa.

Estes seriam alguns fatores externos e internos sobre a necessidade da diferenciação e diversificação dos sistemas de ensino superior, que também diminuiria os gastos públicos no setor ao estimular o crescimento da oferta pelo setor privado. Neste contexto, houve o aparecimento de faculdades, escolas, institutos, centros universitários de pequeno porte, e tipicamente de ensino, além da criação de novas universidades, cursos e vagas (DOURADO, 2008).

Este cenário acirrou a busca por novas alternativas de educação com currículos mais diversificados, enxutos, “cursos mais breves, baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela (os tecnológicos, especialmente) foram criados e novas modalidades come-

çaram a ser experimentadas (a EAD, sobretudo)” (GIOLO, 2010, p.1273-1274).

A modalidade de ensino a distância, após o incentivo da LDB/961 passa a se tornar então uma excelente estratégia de expansão do ensino superior de acordo com as novas demandas de flexibilização exigidas para atender a diversificada clientela sob as diretrizes dos Organismos Multilaterais.

No âmbito público, a principal política em vigor atualmente é a UAB. Um projeto ambicioso, criado em 2005 para formação superior a distância em que o MEC estabelece parceria com as Universidades, e os Estados e/ou Municípios. Sob os princípios de democratização e interiorização do ensino superior público de qualidade, a população brasileira tem vivenciado uma expansão da oferta destes cursos. Na estrutura pedagógica para o seu desenvolvimento o trabalho docente é reorganizado de forma coletiva. A dinâmica de planejar, organizar, gerenciar, e avaliar é feita por um conjunto de professores; ação que Mill (2010) denomina de polidocência².

Como este texto destina-se a compreensão do conceito de identidade docente, convém discutir e problematizar de que forma o trabalho docente se realiza na EAD, tendo como referência o projeto da UAB, e o papel do tutor a distância, por considerar que na rede de ações do trabalho docente coletivo nesta política, o tutor a distância aparece como o principal agente neste processo de mediação estabelecemos enquanto problema neste texto pensar: Há modificação sobre a identidade docente quando o processo de ensino e aprendizagem se organiza sob a forma de EAD, tendo como referência a UAB e o papel do tutor a distância?

Para isso, abordamos a temática da identidade docente, discutindo as questões e dimensões que são interdependentes no debate sobre a condição de ser professor, as transformações sofridas com o advento da globalização, e o que significa ensinar. Trouxemos informações sobre o projeto UAB e discutimos a reconfiguração do papel do docente no contexto da divisão do trabalho pedagógico, onde a docência não se concentra em nenhum dos atores isoladamente (polidocência).

Identidade docente: Reflexões sobre as transformações sofridas com o advento da globalização

As políticas públicas para a educação, no atual momento de transformações no mundo do trabalho, e inovações tecnológicas, têm demarcado profundas alterações na configuração do trabalho docente. As reformas no campo da educação dos últimos vinte anos alteraram significativamente as práticas e o significado de ser professor, estabelecendo novos valores, interação e logo mudanças nas identidades.

O conceito de identidade é vasto, objeto de diferentes bases teóricas, e com centralidade no debate de diversas áreas. Neste texto vamos abordar a temática da identidade docente, discutindo as questões e dimensões que são interdependentes no debate sobre a condição de ser professor, a transformação sofrida nesta configuração nas reformas dos últimos vinte anos, e o que significa ensinar para esse agente.

Neste processo reflexivo entendemos a identidade do professor como uma construção, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que se interligam a natureza biológica, social e histórica. Segundo Cardoso (2011, p.53)

[...] as identidades profissionais dos docentes devem ser analisadas como um movimento, uma construção dinâmica, um processo contínuo, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação.

Ou seja, ao longo do tempo o sujeito deve sofrer transformações relativas ao momento histórico que se relaciona, onde a construção e reconstrução da sua identidade podem ser alteradas frente ao contexto social concernente às múltiplas experiências individuais e coletivas que passam os docentes, tanto em âmbito prático e profissional, quanto pessoal. Segundo Kaddouri (2009) a identidade é um encaminhamento e não um fechamento, portanto, não é a soma ou o resultado de um conjunto de experiências, mas um vir a ser cujo futuro se constrói constantemente.

Portanto, a dinâmica social, a pluralidade dos sujeitos, das instituições sociais contingentes e históricas pode alterar a visão de identidade, e no caso da educação, tem alterado significativamente o trabalho docente. Na formulação de políticas e programas há uma disputa entre as formas de representação identitárias do professor, pois as reformas educacionais imprimem em seus documentos, as relações compreendidas acerca da concepção de educação e trabalho.

Segundo Cardoso (2011), historicamente a imagem do professor ganhou um status de uma atividade social, missionária, que o indivíduo faz por amor ou porque tem vocação, sendo esta atividade desprendida de ambições materiais; e ainda em geral essa profissão está ancorada numa ideia de desvalorização por ter uma formação mais rápida e fácil, baixos salários e uma carreira não muito apreciada. Sublinha Roldão (2007 apud Nóvoa, 1995) que a história dos professores é um percurso repleto de lutas, conflitos, hesitações e recuos, já que alternam períodos de profissionalização e desprofissionalização neste contexto histórico de interesses e tensões.

Gatti (2013) também reitera que, múltiplos fatores têm sido associados à constituição de uma representação social da ação docente que desvaloriza a profissão, e retira o caráter de profissionalismo como central do exercício da docência (marca da doação e do amor associada ao trabalho). Esta associação omite o caráter fundamental dos profissionais da educação de agente social de preservação e recriação da cultura.

Desde a década de 1970 que algumas entidades associativas de professores tentam contrapor a representação da “docência por amor e vocação”, para uma noção de “trabalhadores do ensino”, de forma que a docência passasse a ser reconhecida como profissão e os docentes pudessem lutar por melhorias nas condições de trabalho (CARDOSO, 2011).

Gatti (2013) reforça a importância de colocar no horizonte das políticas educacionais a formação permanente do professorado, instauração de uma carreira docente ao longo da vida, apóia o professorado com mais recursos,

melhoria do ambiente de trabalho, dentre outras mudanças, para que seja possível a “construção de conhecimentos e atitudes que venham a traduzir uma nova representação do fazer docente ou da gestão educacional” (p.159). Assim as políticas seriam formuladas a partir dessas novas formas de representação.

No entanto, após a abertura política, especialmente a partir da década de 1990, começa a configurar na contemporaneidade uma nova conformação, a ideologia de um novo tipo de sociedade, denominada “sociedade do conhecimento”³. Esta nova configuração vai reestruturar o mundo do trabalho e o perfil do trabalhador fundamentado na idéia da flexibilidade, formação multidisciplinar em especial, a formação permanente para aderir aos programas de qualidade total que adequa o futuro profissional ao mundo do trabalho.

Segundo Corrêa e Matos (1999), devemos admitir que as reformas educativas da década de 1990 aumentou a importância da ciência e da tecnologia nos currículos escolares, porém não foi para assegurar a formação do homem e a preservação da identidade e a cultura nacional, como o Estado simbolicamente vinha pautando sua intervenção pedagógica. O que houve foi uma legitimação da educação enquanto uma ferramenta especialmente eficaz para a criação de empregos e retomada do crescimento econômico. Segundo os autores “a ciência e a tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um “patrimônio da humanidade”, para passarem a ser consideradas como um “bem econômico” (p.11).

A intervenção crescente das forças e da lógica do mercado teve efeito nas orientações das políticas públicas para a educação neste período. Neste contexto, os OI terão influência imediata nos programas de educação do nosso país devido os interesses do mundo do trabalho na ordem do capital. Isso acarretará alterações significativas no trabalho docente.

As concepções de educação e trabalho, do BM e da UNESCO estão presentes nos documentos referentes as reformas dos últimos vinte anos em nosso país, que demarca novas atribuições e importância ao papel do professor.

Segundo Scaff (2000, p. 85), na concepção da UNESCO e do BM, o professor é um mediador que não precisa dominar a totalidade do conteúdo. Este conteúdo já vem desenvolvido e organizado nos meios de ensino. A importância que os OI atribuem ao professor são para o domínio das técnicas de ensino, capacidade de problematizar os conteúdos e capacidade de torná-los mais interessantes aos alunos.

Bussman e Abbud (2002), em contrapartida, relaciona que o professor precisa compreender mais do que “técnicas de ensino” para conseguir o saber ensinar a fim de inventar e ressignificar o saber. Segundo as autoras, é indispensável o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como o domínio do saber da transmissão desses conhecimentos. O “saber” e o “saber ensinar” são dimensões fundamentais do processo de educar, e se configuram enquanto elementos constituintes do saber pedagógico.

Rios (2003, p.86) complementa que a noção de competência (qualificação) do professor deve articular ainda uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão ética:

[...] a primeira implica o domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permita uma intervenção prática na realidade, e a segunda indica uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social [...] dimensão ética, elemento de mediação entre a técnica e a política.

Ou seja, este professor deve dominar os conteúdos específicos de sua área, definir as finalidades desta ação, se comprometendo com este processo, e por fim assumir uma atitude crítica em relação aos sentidos e significados dos conteúdos definidos, os objetivos, e o método. Tão logo, esta ação aconteceria numa perspectiva de totalidade do processo de ação didático-pedagógica.

No entanto, no processo de ação didático-pedagógica orientada pelos OI há direcionamento para uma análise fragmentada, que considera que o saber e a transmissão de conhecimentos e informações não estão atribuídos

absolutamente ao docente. Essa representação identitária é a qual nos representa nas políticas e programas formulados para a educação.

Segundo o Banco Mundial, ao professor é suficiente o papel de “mediador”. Para além dele, existem insumos que são mais importantes, tais como a biblioteca, os livros didáticos, o tempo do processo de ensino e aprendizagem, as tarefas, laboratórios e até mesmo o tamanho da classe. Assim, estas políticas liberam o professor da responsabilidade de dominar o conhecimento já que o mesmo pode ser encontrado nos insumos supracitados. O que se configura também como uma tentativa de simplificar o trabalho docente para justificar a precarização política, econômica e social desta profissão.

Essa mediação, no entanto, não tem o mesmo significado da “mediação” da dialética. Tal como teorizada por Saviani (2015, p. 35), esta categoria, a “**mediação**” é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Na pedagogia histórico-crítica é “pela **mediação** dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados que manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (p. 37)

Brzezinski (2002, p.13), reforça que as políticas atuais apresentam um grande obstáculo para que os professores desenvolvam um processo de profissionalização, tendo em vista que até a LDB/96 permite interpretar que o “professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação”.

O que se entende por ensinar está longe de ser consensual ou estático, segundo Roldão (2007): “professar um saber”; “fazer com que outros se apropriem de um saber”; “fazer aprender alguma coisa a alguém”; são algumas possíveis representações que emite leituras sobre a postura do professor, podendo assumir características mais tradicionais, transmissivas, ou aderir a uma leitura mais pedagógica que alarga o campo de saberes.

A dificuldade de compreender a especificidade do conhecimento profissional docente liga-se a vários fatores de complexidade por envolver elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, que se agravam por estar em um determinado contexto histórico que pressupõe uma multiplicidade de conceitos sobre o que é ensinar; a influência de correntes teóricas diversas a função de ensinar ora remete a uma indefinição, ora para a tecnificação (ROLDÃO, 2007).

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora -, que se configura como prático (ROLDÃO, 2007, p. 98)

Porém a simbologia da coisa prática muitas vezes oculta uma relação mais complexa, já estabelecida. O conhecimento prático remete mais que o “saber fazer”. Há um conhecimento e um saber teórico produzido *sobre* a prática de ensinar e *na* prática de ensinar que referencia esse conhecimento para além do *saber fazer*, propondo a adoção da perspectiva de compreensão do *saber como fazer* e *saber porque se faz*. Deste modo, o professor passa a ter controle do processo de ensino. E a partir desse olhar é possível ver uma reconceitualização da relação teoria e prática (ROLDÃO, 2007).

Para Roldão (2007), a função de ensinar é sócio-prática, mas o saber profissional precisa ser construído entre os vários saberes formais e experienciais, pois ele é teorizador, compósito e interpretativo. Segundo a autora, “torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativos em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular” (p.101).

Dominar esse saber é mais que dominar conteúdos, ou a simples ação relacional e interpessoal, “[...]o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas

porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p.101). Ainda segundo a autora, a especificidade do saber ensinar exige uma transformação do saber curricular estabelecido a partir de uma mediação sólida do saber científico, um domínio técnico didático, uma postura meta-analítica, um questionamento intelectual da sua ação, e de realimentação contínua.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham, não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional do ensino* legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (Roldão, 2007, p.102)

Bussmann e Abud (2002) legitimam o complexo conhecimento específico do professor e acrescenta a importância da formação continuada.

Tornar-se professor exige assumir também uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos (p.144).

Neste sentido, Vieira e Moraes (2014, p.393) consideram que a “formação de professores não deve ser um *locus* apenas de reprodução de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios”.

O professor deve se assumir cada vez mais como um profissional que pensa, sabe, dialoga, ensina e aprende de forma não fragmentada e sim na totalidade da práxis. No entanto, essa intencionalidade não tem sido hegemônica na composição dos documentos referentes às políticas públicas educacionais.

O conceito de “cidadão produtivo” que submete o processo de formação humana à lógica mercantil de educação, voltada para a sustentação das novas formas do capital a partir de uma concepção produtivista, tem sido predominante nas orientações internacionais.

Essa concepção de educação e trabalho tem reflexo nas práticas, no significado de ser professor e em uma nova identidade docente – já que a mesma tem caráter transitório por estar diretamente relacionada com o contexto histórico. Mas, segundo Cardoso (2011) a constituição identitária também tem caráter afirmativo que faz com que o sujeito se reconheça enquanto parte de uma coletividade.

O estabelecimento dos novos valores ao trabalho docente que questiona os conteúdos específicos, e as finalidades da ação didático-pedagógica do professor, redefine o conceito de profissionalismo e desafia a constituição identitária docente. As consequências tem sido o aprofundamento da precarização política, econômica e social desta profissão, adoção de receitas prontas (profissional da prática), e uma nova divisão técnica social do trabalho.

Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil

O debate sobre a modalidade a distância começa a ganhar força com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996. Mas é com o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que a modalidade é apresentada através de um capítulo específico que estabelecia diretrizes e objetivos para alcançar a meta proposta de ampliação da oferta de educação superior a partir daquele período.

A EAD era e continua sendo a estratégia mais utilizada para atingir a mencionada expansão. O discurso do governo brasileiro, por meio do MEC, era de que essa modalidade seria um instrumento eficaz para solucionar os problemas educacionais, democratizando o acesso a educação, dada a dimensão territorial do país.

Concomitante a esse discurso, somava-se também a afirmação do governo – do então presidente Fernando Henrique Cardoso – sobre a importância do setor privado nessa expansão, assegurando que as iniciativas deveriam ser certificadas qualitativamente. Segundo Dourado (2008) com curto financiamento público e a grande demanda educacional brasileira, as instituições particulares passaram a preencher grande parte da oferta em educação presencial e a distância no Brasil nos últimos anos

No âmbito público, em relação às políticas públicas de EAD, as iniciativas se deram a partir do *programa Pró-licenciatura*, específico para a formação de professores leigos em exercício no ensino fundamental e médio; e do *sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)* que tem como objetivo a ampliação do acesso a educação superior pública para a comunidade em geral em diferentes regiões. A política da UAB está em ascensão e se apresenta como a principal política de ensino a distância no contexto atual.

Esta política foi criada em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de ampliar o acesso ao ensino superior oferecendo cursos e programas de educação superior a distância em parceria com universidades públicas, municípios e estados. A finalidade tem sido elevar o nível de acesso ao ensino superior público (democratizando, expandindo e interiorizando) com a qualidade do ensino público.

Na divisão de funções, a CAPES é o órgão responsável (Portaria MEC n.318/2009) pela gestão do sistema UAB: cadastro de pessoal, acompanhamento de relatórios, pagamento de bolsas e fiscalização de recursos financeiros. As Instituições de ensino superior públicas selecionam o quadro docente, supervisionam as atividades, o registro de informações necessárias ao controle do curso e encaminha relatórios mensais a CAPES; e aos Estados e Municípios é atribuída a responsabilidade de indicar os nomes de professores da rede pública para a função de coordenador de polo, tutor presencial e a responsabilidade pela infraestrutura dos polos (BRASIL, 2009). A UAB vive hoje um grande processo expansionista a partir destas parcerias entre o governo (CAPES), as universidades federais, e os estados ou municípios.

A modalidade de ensino a distância e o Sistema UAB, têm sido muito discutidos nos últimos anos, tanto na esfera política, devido a influência dos OI, quanto pedagógica, devido os questionamentos sobre sua qualidade. Esta modalidade vem se destacando como uma modalidade prioritária em relação a resposta do Estado para atender demanda educacionais, especificamente por ensino superior nos últimos anos.

Identidade docente na educação a distância: A divisão do trabalho pedagógico

A inserção das tecnologias no processo educacional exige do professor uma nova forma de atuação interferindo tanto na forma de ensinar como no processo de aprendizagem dos estudantes.

As tecnologias de informação e comunicação se transformam no principal instrumento que estabelece a mediação no processo de ensino e aprendizagem a distância. Essa reconfiguração redefine o papel do docente, a depender do paradigma de EaD adotado. Mill (2010, p.14) assinala que,

(...) ao contrário da docência presencial, que em geral é exercida por um único indivíduo (professor), a docência na EaD, devido à complexidade das tecnologias nos quais se apóia, raramente é um empreendimento individual.

A EaD exige o trabalho docente de forma coletiva. A dinâmica de planejar, organizar, gerenciar, desenvolver e avaliar é feita por um conjunto de professores, assim como os aspectos gerenciais, pedagógicos, e técnicos. Então o que era uma unidocência no ensino presencial, na EaD, temos uma polidocência – outro tem que realizar seu trabalho para que eu possa realizar o meu trabalho, assim há uma interdependência.

Segundo Mill (2010) a polidocência é um conceito criado a partir da multiplicidade de funções da docência online. O processo de ensino e aprendizagem acontece a partir de um conjunto de profissionais que exercem a atividade docente de forma compartilhada, dividida e hierarquizada. Belloni (2002) faz uma divisão dessas funções em dois grandes grupos: as funções que envolvem produção e distribuição de cursos e materiais e as funções voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem.

Na estrutura pedagógica da política pública da UAB, temos enquanto nomenclatura⁴: o professor autor (responsável pela elaboração do material didático da disciplina); o professor supervisor (responsável por desenvolver a disciplina e acompanhar o trabalho do tutor); o tutor a

distância (responsável por mediar e acompanhar o trabalho com os estudantes); e o tutor presencial (que é responsável pelo acompanhamento do estudante diretamente no polo). Assim sendo, percebemos que a divisão das funções colocada por Belloni (2002) se materializa na UAB ao apresentar, diante da nomenclatura anunciada, uma hierarquização entre a produção e o desenvolvimento do conhecimento.

Ou seja, Mil (2010), no entendimento da polidocência compreende que o saber que antes era detido por um único professor, agora é compartilhado entre vários professores na lógica organizada pela EAD, surgindo inclusive novas categorias profissionais e conseqüentemente, novos valores, novas identidades.

Percebemos assim, na estrutura pedagógica da política da UAB, que quem ensina a distância é uma equipe multidisciplinar composta por professores com diferentes níveis de formação que participam em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem. Dentre estes professores, propomos destacar especificamente neste texto, o papel do tutor a distância, que consideramos uma atividade professoral, de caráter docente já que ele propicia a mediação e a transformação da informação em conhecimento através do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Na configuração do trabalho docente na UAB, há dois tipos de tutores: tutor presencial: responsável pelo acompanhamento direto dos alunos no polo, orientando e acompanhando o acesso, o cumprimento das atividades, as dúvidas; estimulando a presença no curso; e organizando os encontros presenciais; e o tutor a distância: mediador entre o professor supervisor, os tutores presenciais e alunos, esse agente é responsável pela mediação pedagógica com os alunos, corrigindo e dando retorno dos trabalhos acadêmicos, devendo portanto dominar todo o conteúdo da disciplina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

No entanto, na divisão do trabalho pedagógico, apesar do tutor a distância ser aquele com maior contato com os alunos, ele não necessariamente precisaria dominar o conteúdo – essa responsabilidade estaria sob a tute-

la do professor autor e supervisor. Segundo Preti (2003), o tutor a distância deveria assessorar grupos de alunos, sempre sobre a coordenação de um professor titular.

Belloni (2002) define o

[...] professor tutor por aquele que orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas, explica questões acerca dos conteúdos e, em geral, participa dos processos avaliativos (p. 83).

Percebemos que nesse modelo de EaD cabe ao tutor a distância transmitir o conteúdo, a informação, num contexto em que essa ação não garantiria a transmissão de conhecimento. Porém o tutor a distância é o principal elo de comunicação do conteúdo com os estudantes. É condição, pois, que este sujeito assuma a responsabilidade da mediação pedagógica que pressupõe o domínio do conteúdo e a transformação do mesmo.

A contradição se estabelece quando empiricamente o tutor a distância é o agente principal no processo de formação em EaD no Brasil. Nos documentos oficiais a função desse agente não é evidenciado e muito menos atribuída recompensa financeira à altura dessa função acadêmica ou social.

Percebe-se que há uma alienação do trabalho docente do tutor em relação ao sistema UAB. Como assinalado por Moraes (2014), o modelo atual de EaD é fordista, ao contrário do politécnico que “se situa na perspectiva do desenvolvimento de todas as qualidades humanas no processo de superação das relações sociais de alienação e de exclusão” (p. 1120).

O tutor é ou não um professor? Modificação da identidade docente?

Pensar a docência nos remete a um conjunto de múltiplas relações que envolvem elementos pessoais e profissionais, multiplicidade de conceitos sobre o que é ensinar e influência de correntes teóricas. Segundo Coelho (1996) a docência é um processo complexo que supõe compreensão: da realidade, da sociedade, da educa-

ção, da universidade, da escola, do aluno, do ensino, da aprendizagem, do saber, no contexto de repensar e recriar a educação.

A prática pedagógica dos professores, segundo Correia e Matos (1999) deve se apoiar em uma tripla delegação: O plano cognitivo, que define a apropriação de um saber científico; o plano político e social, que define a apropriação de um poder cultural, público e laico; e o plano jurídico, que define a capacidade de proceder uma avaliação.

Desse modo o conhecimento profissional do professor e seu ato de ensinar implica a ativação de vários saberes, que deverão ser compreendidos em sua totalidade. Segundo Bussmann e Abud (2002), o *saber e o saber ensinar* são duas dimensões do processo educativo que identificam o trabalho docente: O *saber* pedagógico seria o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados e do conhecimento pedagógico. Mas o *saber ensinar* pressupõe que o professor necessite ter um controle e autonomia do processo de trabalho, e domínio dos instrumentos de mediação, pois ele que organiza e dirige a aula.

O conjunto de conhecimentos que o professor precisa dominar deve ir além do saber fazer no âmbito profissional. Esse saber deve ser enriquecido com as dimensões pessoais e socioculturais, adquirindo a experiência do saber o que fazer, porque e como, a fim de saber lidar com diferentes situações (BUSSMANN e ABUD, 2002).

Teles (2009), a partir de pesquisas realizadas no Canadá, traz a idéia do professor online o qual em certa medida para as experiências brasileiras é o próprio tutor a distância. Para o mesmo autor, o professor online contempla quatro categorias de funções: pedagógica, gerenciamento, suporte técnico e suporte social. Ressalta: "O ensino presencial e o ensino online parecem requerer técnicas de ensino diferentes, devido à introdução dessa nova noção de tempo e espaço, da mídia e também da pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos online" (TELES, 2009, p. 72).

Nesse mesmo percurso, mas na Itália, Rivoltella (2006) problematiza a identidade desse novo agente no processo formativo da EaD através da idéia do interno e ex-

terno e pergunta se quando falamos do profissional da EaD pensamos na figura do externo, ad hoc? Traz os dois modelos de tutor a distância o disciplinar e o de sistema onde as funções do tutor são distribuídas na figura do docente. O tutor disciplinar é um especialista e trabalha centrado no conteúdo. Já o tutor de sistema tem uma função mais técnica e tecnológico.

Somente nos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, a figura do tutor é tratada pela primeira vez no Brasil. Antes de 2007 não há registros sobre essa função. De acordo com o documento,

A tutoria a distância atua a partir da instituição, **mediando o processo pedagógico** junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o **esclarecimento de dúvidas**, através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de **promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos** e, frequentemente, faz parte de suas atribuições **participar dos processos avaliativos** de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.21).

Na prática o que acontece segundo Cruvinel (2013) é que os tutores se tornam fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo inclusive a principal referência dos alunos sobre quem eles reconhecem como professor⁵.

São eles (tutor a distância) que articulam e estabelecem estratégias para o processo de formação. O tutor é o mediador dos conhecimentos produzidos social e historicamente e os elementos que compõem a prática social, problematizando e estabelecendo relações de interação e diálogo com as possibilidades de compreensão da realidade (CRUVINEL, 2013, p.86).

No remate, o tutor a distância desenvolve um papel docente, embora não tenha a responsabilidade simbólica

de participar do processo de elaboração do planejamento da disciplina. Mas, na prática, são estes tutores que internamente irão articular o conteúdo proposto com suas concepções teóricas e didático-metodológicas. Segundo Zambeli (2012), a mediação pedagógica é sempre do sujeito que tem a intencionalidade do ensino-aprendizagem, então cabe ao tutor a distância a qualidade do processo de interação, e transformação do saber curricular.

No entanto no documento dos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, fica clara a intencionalidade de diminuir a responsabilidade deste profissional com o conhecimento específico, para tirar dele a identidade do ser docente. Autores como Barreto (2008), Giolo (2008) e Sousa (2007) sublinham que a modalidade de ensino a distância precariza o ensino superior e marca o início do processo de esvaziamento do trabalho docente, uma vez que a função do tutor se resume muitas vezes em apenas tirar dúvidas de leituras ou ao papel de mensageiro – já que é assim que teoricamente deveriam se reconhecer.

Esses pressupostos e recomendações para o papel do tutor nesta nova configuração do trabalho docente, só corrobora com as orientações dos OI acerca da renovação do papel do professor. A ideia é que este profissional tenha enquanto responsabilidade o domínio das técnicas de ensino, a capacidade de problematizar os conteúdos e torná-los mais interessantes, ao invés de dominar todo o conteúdo e ser o principal detentor do conhecimento, já sendo este desenvolvido e organizado nos meios de ensino, seja nos livros didáticos ou com as tecnologias.

Essa (des)construção sobre a especificidade do conhecimento profissional docente tem alterado significativamente as práticas e os significados de ser professor, estabelecendo novos valores, interação e novas identidades, conforme já mencionado no texto. E são essas as orientações que tem sido imprimidas nos documentos das reformas educacionais dos últimos anos.

A formação a distância tem sido fundada sob a lógica da democratização do acesso de todos à sociedade do conhecimento, à adaptação e integração às novas deman-

das da sociedade, mas o que está em jogo é a estratégia de alimentar o modelo perverso e excludente de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Segundo Saviani (2005) o raciocínio economicista da educação ignora que a desigualdade social não se explica exclusivamente pela desigualdade de conhecimento, mas sim pelas características do modelo econômico capitalista que concentra a riqueza produzida nas mãos de poucos. Os mesmos “esquecem” que essa desigualdade do conhecimento é reflexo das desigualdades geradas por esse modelo de produção. Na EAD estamos acompanhando o aprofundamento das relações políticas do capital, tendo em vista os interesses políticos e econômicos.

Em vista disso, nossa hipótese é que na EaD, tal como está configurado na política atual, o tutor a distância não tem autonomia e controle de todo seu processo de trabalho, é alienado, mas torna-se essencial na aprendizagem dos estudantes pois é ele quem faz a mediação dos conhecimentos.

Considerações finais

Trabalhamos com a compreensão de que a identidade docente é uma construção que se interliga a um conjunto de fatores históricos, sociais e econômicos. Assim, a dinâmica social, a pluralidade dos sujeitos, das instituições sociais contingentes e históricas pode alterar a identidade docente. Por isso, é preciso discutir as formas de representação identitárias que as políticas públicas de educação querem publicar, pois estas formulações interferem no reconhecimento do docente enquanto profissional do ensino. Com o modelo estabelecido, os agentes da polidocência não conseguem se identificar como sujeito deste processo como um todo e consequentemente não podem reivindicar melhorias nas condições de trabalho.

O estabelecimento dos novos valores ao trabalho docente tem questionado os conteúdos específicos, e as finalidades da ação didático-pedagógica do professor, redefinindo o conceito de profissionalismo e desafiando a constituição identitária docente.

O ato de ensinar, papel central do docente, envolve uma complexidade de fatores pessoais, profissionais, além de uma constelação de saberes, tanto formais quanto experienciais, que pressupõe uma totalidade na perspectiva de ser professor. Ser professor envolve mais que dominar um pedaço do processo de ensino e aprendizagem. Para Roldão (2007) é preciso saber fazer, como fazer e porque fazer.

Nas políticas de EaD o trabalho docente já se encaixa em uma nova configuração. Ao professor não cabe mais dominar integralmente o conteúdo, e o processo de formação – os meios de ensino (livros e demais tecnologias) seriam suficientes para armazenar esse conhecimento. Ao professor cabe dominar as técnicas de ensino. E é a partir destas e outras características que a EaD vêm encontrando espaço na “sociedade do conhecimento” através dos discursos e documentos produzidos pelos OI.

Como consequências temos o aprofundamento da precarização política, econômica e social desta profissão, adoção de receitas prontas (profissional da prática), e uma nova divisão técnica social do trabalho, conforme já mencionamos. Ou seja, dos tutores/professores estão sendo retiradas a importância do seu conhecimento e a totalidade do processo da ação didático-pedagógica.

Portanto, por mais que os estudos demonstrem que o tutor a distância contribui para o desenvolvimento integrado do indivíduo em seus diferentes campos: pessoal, acadêmico, profissional, e a ele lhe é exigido aportes pedagógicos e técnicos específicos da função docente, está se constituindo novos elementos e modificando a própria identidade docente.

O processo de ensino-aprendizagem, na principal política pública de EaD na atualidade que é a UAB, apresenta essa hierarquização entre a produção e o desenvolvimento do conhecimento. E o tutor a distância apesar de ser o principal agente na transformação do conhecimento pedagógico – ao se encaixar na relação mais direta com os estudantes – aparece deslocado da função de produção do conhecimento.

Diante do compartilhamento do processo ele não tem total autonomia e controle do seu trabalho, sendo justificada, portanto, socialmente e em outras instâncias, sua desvalorização em termos de reconhecimento profissional, acadêmico, e financeiro nesta configuração.

A instabilidade com que se processam as relações com o conhecimento exige do docente uma flexibilidade que dá novas características a sua identidade como docente. Neste novo modelo de sociedade é sempre preciso se ajustar aos padrões do mercado de trabalho. É possível pensar que a identidade docente em tempos de EaD, tem sido construída num processo de fluidez, flexibilidade e descentralização, deslocando de um único professor o controle individual para conectar diferentes agentes no processo de ensino e aprendizagem. É importante que façamos uma reflexão crítica sobre este modelo que vem processando as relações na educação.

Notas

1 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBE – Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) - Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

2 - Este conceito será tratado mais adiante no texto.

3 - Para Duarte (2003), a sociedade do conhecimento é uma ideologia do capitalismo para enfraquecer a luta por uma revolução que leve a sua superação. Por isso, políticas públicas que controlam a formação dos professores e a conformação social.

4 - Essas são as nomenclaturas oficiais da UAB, mas elas são usadas pelas universidades de acordo com a experiência e tradição dessas instituições. A UFG, por exemplo utiliza a nomenclatura orientador acadêmico no lugar de tutor a distância (PPP, 2009).

5 - Como exemplo desse reconhecimento como professor, citamos a colação de grau do curso de Educação Física da UFG quando os estudantes foram escolher os professores homenageados: todos foram os tutores a distância.

Referências

- BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: Entre a expansão e a redução.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em:
- BELLONI M. L. **Educação a distância.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- BUSSMANN, A.C., ABBUD, M. L.M. Trabalho docente. IN: BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. IN: OLIVEIRA, D.A., et.al. **Políticas educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- COELHO, I. M. **Formação do educador**. São Paulo: Ed. UNESP, v. 1, 1996.
- CORREIA, J. A. MATOS, M. Do Poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente. IN: VEIGA, I. P. A., CUNHA, M. I. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- CRUVINEL, F. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Programa de pós-graduação strictu sensu em Educação Física (dissertação). Brasília, 2013.
- DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** Educação e Sociedade, v.29, n.104, p.891-917, especial, Campinas, out. 2008.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, Autores Associados. 2003
- GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. IN: GATTI, B. A. (org.) **O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- GILOLO, J. A. **Educação a distância e a formação de professores**. Educação e Sociedade, v. 29, n.105, set/dez., 2008. p. 1211-1234.
- _____, J. A. **Educação a distância: tensões entre o público e o privado**. Educação & Sociedade, v. 31, 2010. p. 1271-1298.
- KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. IN: BRITO, V.L. F. A. **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo & OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.) **Polidocência na Educação a Distância- múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- MORAES, Raquel de A. **EDUCAÇÃO, TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA**. In: XII Jornada do Histedbr e X Seminário de Dezembro, Caxias-Ma, 2 a 4 de dezembro de 2014, Dermeal Saviani et al - Caxias-Ma, HISTEDBR Ma/Cesc. 2014, 2014, Caxias do Sul. Anais da XII Jornada do , HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, 2014. v. 1. p. 1116-1126.
- NEVES, C. M.de C. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.
- RIVOLTELLA, PierCesare. **E-tutor. Perfil, Metodi, strumenti. Roma, Carocci, 2006**.
- RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROLDÃO, M. C. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan.abr./2007.
- SANTOS VIEIRA, Fábila Magali; MORAES, Raquel de Almeida. AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA, NA SOCIEDADE CAPITALISTA. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 379-395, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/artic/view/20878/16910>>. Acesso em: 31 Mai. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o projeto 20 anos de Histedbr, Campinas, 25 de Agosto de 2005(a).
- _____. O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015**.
- SCAFF, E. A. da S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.
- SOUSA, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28. n.100, out. 2007. p. 1203-1230.
- TELES, Lucio. A aprendizagem por e-learning. In LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte - volume 1**. 1 ed. São Paulo: PearsonEducation, 2009. p. 72-79.
- ZAMBELI, Margarete da Silva. **A mediação pedagógica e as interações no ambiente virtual de aprendizagem: análise dos fóruns do curso de Licenciatura a distância de Educação Física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília.

Recebido em 01 de junho de 2015.

Aceito em 17 de agosto de 2015.

