



Docência na educação a distância: abordagem sobre o perfil profissional

Andrea Karla Ferreira Nunes¹ , Alice Virginia Brito de Oliveira² ,

Rosimeri Ferraz Sabino³ 

^{1,2} Universidade Tiradentes

³ Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo delimitar os elementos distintivos da representação docente para a educação a distância, a partir da análise da legislação sobre a formação docente e do conceito de polidocência. Considerou-se a constituição do perfil docente para atuação nessa modalidade frente às imposições do novo contexto socioeducativo e os desafios para os docentes, principalmente, no que tange à comunicação e à interação que envolvem o processo de ensino e da aprendizagem. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados evidenciaram que o docente em EaD, dentre os vários atributos que o identificam, deve ser capaz de compartilhar conhecimentos, gerir grupos, ser dialógico, além de apresentar empatia, postura ética, competência interpessoal e disposição a novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE

Educação a distância. Perfil docente. Polidocência.

Correspondência ao autor

¹ Andrea Karla Ferreira Nunes

E-mail: andreaknunes@gmail.com

Universidade Tiradentes, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/8709325697410346>

Submetido: 9 set. 2018

Aceito: 3 out. 2018

Publicado: 21 out. 2018

 [10.20396/riesup.v5i0.8653379](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653379)

e-location: e019009

ISSN 2446-9424

Checagem antiplágio



Distribuído sobre



Teaching to the distance education:approaching about the professional profile

ABSTRACT

This work aimed to delimit the distinctive elements of teaching representation for distance education, based on the analysis of the legislation on teacher education and the concept of politeaching. It was considered the constitution of the teaching profile to act in this modality, before the impositions of the new socio-educational context and the challenges for the teachers, mainly, in what concerns the communication and the interaction that involve the process of teaching and learning. The methodology adopted was bibliographic and documentary research. The results showed that the teacher in EaD, among the various attributes that identify, must be able to share knowledge, manage groups, be dialogical, besides being empathetic, ethical, interpersonal competence and willingness to new learning.

KEYWORDS

Distance education.. Politeaching. Teaching profile.

Docencia en la educación a distancia:enfoque sobre el perfil profesional

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo delimitar los elementos distintivos de la representación docente para la educación a distancia, a partir del análisis de la legislación sobre la formación docente y del concepto de polidocencia. Se consideró la constitución del perfil docente para actuación en esa modalidad, frente a las imposiciones del nuevo contexto socioeducativo y los desafíos para los docentes, principalmente, en lo que se refiere a la comunicación ya la interacción que involucran el proceso de enseñanza y del aprendizaje. La metodología adoptada fue investigación bibliográfica y documental. Los resultados evidenciaron que el docente en EaD, entre los diversos atributos que lo identifican, debe ser capaz de compartir conocimientos, gestionar grupos, ser dialógico, además de presentar empatía, postura ética, competencia interpersonal y disposición a nuevos aprendizajes.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia. Legislación educativa. Perfil docente.

Introdução

O século XXI vem se destacando com as transformações evidenciadas nas áreas socioeconômica, política, cultural e, principalmente, tecnológica, a qual impactou todos os setores da sociedade. Na educação e na formação docente, verifica-se essa questão ainda mais complexa em função da expansão e sofisticação das tecnologias digitais que chegam às instituições educativas, ocasionando, por vezes, a falta de estrutura, receios, dificuldades e resistências de utilização nas salas de aula.

A Educação a Distância (EaD) foi oficializada no Brasil em 1996, na consolidação da última reforma educacional brasileira, instaurada pela Lei nº 9.394/1996, transformando-se em metodologia formal. A partir disso, sucessivas legislações buscaram definir a organização, níveis e formas de avaliação para EaD, sendo posteriormente revogadas. Atualmente, estão em vigor o Decreto nº 9.235, de 2017, que trata sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e seus cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, e a Resolução nº 1, de 2016, a qual estabelece as “Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância”.

Nas últimas décadas houve um aumento significativo de instituições de educação superior que aderiram à oferta de cursos a distância, pelo Censo da Educação Superior de 2016 são 1.494.418 matriculados nesta modalidade. Este fato, articulado à inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC), demanda um novo tipo de formação para os indivíduos. Nesse sentido, a EaD tornou-se uma modalidade significativa para o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a qualidade nos serviços educacionais. Partindo dessa perspectiva, a formação de professores ganha destaque, colocando a docência como um dos grandes desafios para a EaD.

Sabe-se que existem problemas relacionados à formação inicial e continuada de professores que ainda aguardam soluções nas políticas de formação docente. No âmbito da EaD, algumas questões que se impõem são: quais as diretrizes que norteiam a formação do professor que atuará nessa modalidade? Quais são os desafios enfrentados pelos professores? Quais as características necessárias ao professor para atuação em EaD? Como se constitui o perfil desse professor? Quais os princípios que norteiam os processos de ensino e da aprendizagem em EaD? Tais questionamentos foram proposições iniciais para o presente estudo, que apresenta o debate sobre a formação de professores atuante em EaD. Para tanto, relacionou-se os textos legais à abordagem teórica de autores que tratam sobre a docência em cursos a distância. Dessa forma, buscou-se delimitar um perfil do profissional docente para o exercício nessa modalidade da educação.

Os procedimentos metodológicos, inicialmente, se basearam na pesquisa exploratória, a qual possibilita um aprofundamento da temática estudada mediante a pesquisa bibliográfica, que, por sua vez, fundamenta-se na análise da literatura recente por meio das produções

teóricas (GIL, 2008). Essa etapa permitiu conhecer o que os pesquisadores delineiam acerca do perfil dos docentes da EaD. Além disso, utilizou-se a pesquisa documental, que se constitui como uma “[...] fonte rica e estável de dados” (GIL, 2010, p. 63), permitindo a identificação e análise dos textos oficiais.

Assim, entende-se que o tema abordado se torna relevante para o aprofundamento em investigações sobre a docência em EaD. A partir desta introdução, o estudo apresenta o exame sobre a legislação para a formação docente, prosseguindo para a abordagem do conceito de polidocência na EaD e o perfil do docente para essa modalidade educacional. Por fim, apresenta-se as conclusões da pesquisa sobre a docência e a formação de professores para EaD.

Breve Análise da Legislação sobre a Formação Docente

Ao longo da história da educação brasileira, a formação de professores vem promovendo debates entremeados pelos preceitos legais que a envolvem. Na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), em seu artigo 62, alterado pela Lei nº 13.415, de 2017, prevê como qualificados à atuação na educação básica os diplomados em nível superior “[...] em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017, p. 1). A modalidade desejável para essa formação já se evidenciava em parágrafos incluídos naquele mesmo artigo, pela Lei nº 12.056, de 2009, estabelecendo que a “[...] a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, mas a “[...] formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (BRASIL, 2009, p. 1).

Considerando que a educação básica abarca o ensino médio e a educação de jovens e adultos, é interessante destacar que para esse último público a LDB, em seu artigo 87, atualizado pela Lei nº 11.330, de 2006, atribui aos Estados, municípios, Distrito Federal e União o dever de “[...] II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, 2006, p. 1). É ainda nesse mesmo dispositivo que se encontra a ênfase para a aplicação da EaD como complemento a uma formação inicial de professores, com a menção de obrigação dos entes federativos em “[...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 2006, p. 1). Agrega-se a esses documentos o mencionado no Parecer CNE/CES nº 564, de 2015, o qual assinala que os profissionais da educação “[...] deverão apresentar formação inicial e continuada para a devida atuação na EaD, de modo que se possa garantir os padrões de qualidade preconizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em consonância com a legislação vigente” (BRASIL, 2016, p. 22). A qualidade é também mencionada como um dos princípios da “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”.

Consubstanciado pelas discussões iniciadas no “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica” (2009), o Decreto nº 8.752, de 2016, menciona que a formação daqueles profissionais deve garantir o “[...] padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2016, p. 5).

No tocante à educação profissional e tecnológica, o artigo 39 da LDB, alterado pela Lei nº 11.741, de 2008, define sua composição como: “I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008, p. 7). A formação de professores para a atuação nos dois primeiros níveis citados não é abordada pela LDB. Uma vez que a graduação tecnológica insere-se no âmbito do ensino superior, juntamente com os cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, a formação docente para esse nível é mencionada apenas no artigo 66 da LDB, indicando que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2006, p. 27833), e na Resolução CES/CNE nº 1/2016, que estabelece aos professores uma “[...] preparação específica para atuar nessa modalidade educacional” (BRASIL, 2016, p. 23-24).

Observa-se que, ao tempo em que a legislação brasileira incentiva “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 27833) e admite que a “[...] educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância” (BRASIL, 2017, p. 3), os documentos legais silenciam-se em relação à formação específica dos professores que atuarão em EaD. Tomando-se o contexto da avaliação de cursos, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), operacionalizada pelos instrumentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, verifica-se que o interesse das políticas regulatórias parece residir na experiência docente em EaD em detrimento à preparação do professor para o ensino nessa modalidade. Identifica-se isso no indicador “2.9” do instrumento de autorização, que considera “[...] a relação entre a experiência no exercício da docência na educação a distância do corpo docente previsto e seu desempenho” (INEP, 2017), e no indicador “2.10 do instrumento de reconhecimento e renovação de reconhecimento, que menciona:

A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativa [...] (INEP. 2017).

Esse quadro evidencia a lacuna sobre necessidades postas ao professorado com relação a sua qualificação para o ensino a distância. Esse paradoxo traz sérias consequências para o que é “ser docente” no atual cenário do ensino superior brasileiro, tendo em vista a tendência de ampliação da oferta dessa modalidade de educação constatada nos censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O número de

cursos superiores a distância cresceu 7,91% do ano de 2014 em relação à 2015 e 12,83% desse último em relação à 2016 (INEP, 2014, 2015, 2016).

A análise sobre a legislação brasileira evidencia a desoneração dos agentes regulatórios quanto à preparação docente para o magistério superior na modalidade a distância, indicando um caminho de autoformação do professor, a fim de superar os desafios que se impõem para uma prática pedagógica diversa da modalidade presencial. Nesse prisma, Gomes (2009, p. 24) menciona que “[...] mais importante do que a coerência formal dos textos legais é a sua adequação à realidade e seu consequente cumprimento para além da mera vigência formal”. Embora se tenha um grande volume de leis e diretrizes para a educação brasileira, esses instrumentos não esgotam as carências da contemporaneidade, nem respondem aos anseios dos profissionais da educação.

Tal contexto reflete na percepção de valorização do trabalho docente, tanto pelo professor como pela sociedade. Esse fator é posto por Gatti, Barreto e André (2011) como preponderante e influente na insatisfação profissional. Essas pesquisadoras indicam como fatores indispensáveis para a organização de políticas docentes e atração de bons professores a imprescindível valorização profissional; as condições de trabalho articuladas ao plano de cargos e carreiras; a formação inicial e continuada de qualidade; e a avaliação como processo que retroalimente a tarefa de ensinar. No entendimento de Gatti (2010, p. 1375) sobre a formação de professores “[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara”. Tal formação não pode ser disciplinar, mas, essencialmente, voltada para os ensinamentos necessários à geração desta sociedade permeada pelas novas tecnologias.

Observa-se, assim, a relevância de políticas governamentais para a formação de professores no âmbito da educação a distância. Nelas, é preciso que sejam contempladas as reais necessidades docentes diante das peculiaridades e especificidades que envolvem o processo de ensino e da aprendizagem em EaD. Sabe-se que no ambiente da oferta de curso EaD há indicações nos documentos oficiais reguladores de equipe multidisciplinares de trabalho, contudo não se apresenta uma definição precisa da docência, tal situação é um desafio na educação brasileira.

Reflexões sobre a Docência para Educação a Distância a Partir do Conceito Polidocência

O pensar sobre a docência como profissão implica uma análise que parte da categoria trabalho. A complexidade do trabalho dos professores, tendo em vista o “objeto humano” na atuação docente e essa atuação sobre o objeto, tem sido abordada por vários pesquisadores como Giroux (1997); Tardif (2005); Tardif e Lessard (2005); Cunha (2009); Gatti (2010); Soares e Cunha (2010). Para Tardif (2005, p. 128) o “[...] objeto do trabalho dos professores

são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”. Acrescenta-se a essa subjetividade tudo que permeia o processo de ensinar e aprender, a exemplo das concepções sobre sociedade, educação, escola, ensino, aprendizagem; as diversas teorias que ao longo da história da educação foram sendo formuladas e aplicadas na educação, bem como as transformações culturais. Dessas últimas se destaca o advento da Internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as quais afetam diretamente o trabalho docente. Assim, a ação docente se constitui em uma teia de conhecimentos e relações que resultam na complexidade do seu exercício, devendo ser direcionado a:

[...] garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas. (CUNHA; SOARES, 2010, p.14).

Evidencia-se, portanto, o dilema entre formação dos professores e a responsabilidade formativa dos estudantes. O entendimento de que para o ensino basta o professor dominar os conhecimentos específicos de sua área de formação é afastado por Cunha (2009), indicando a necessidade de um pensar sobre a profissão docente, tanto a partir da formação qualificada e cuidadosa, quanto do exercício da prática pedagógica. A atividade docente deve que ser concebida em sua plenitude e não pode ser fragmentada. Para aquele autor

[...] ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. (CUNHA, 2009, p.83).

A complexidade dessa profissão e a crise no profissionalismo envolvem a ética e os valores pelos quais deveriam ser norteados os profissionais. Para Tardif (2005, p. 253) há “[...] uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados [...]”. Outro fator que identifica a docência como ação complexa é o caráter interativo da mesma sobre a responsabilidade na aprendizagem dos estudantes, mediante os objetivos propostos como as questões relacionadas à cidadania, sobretudo aos valores, às atitudes de ser e de agir tão necessárias na sociedade atual (TARDIF, 2005).

Sob essa perspectiva, articulado às mudanças ocasionadas pelas TIC e ao aumento da oferta da EaD, indubitavelmente, o trabalho docente para atendimento a essa modalidade de ensino é profundamente alterado. Diante das transformações, das incertezas por elas provocadas e da instabilidade na profissão, o trabalho dos professores passa a ser repensado. Muitos deles acabam ingressando na EaD sem qualificação e experiência específicas, atuando apenas como executores de propostas pré-concebidas, que por vezes utilizam o trabalho docente como: produtor de conteúdo, criador de objetos de aprendizagem, o trabalho no

ambiente virtual, outros. Isso implica consequências no trabalho que envolve o processo de ensino e da aprendizagem, pois se entrelaça com outras atividades estranhas ao cotidiano da educação presencial. O próprio papel e a função do docente em EaD ainda carecem de definições mais precisas, já que na

[...] complexa tarefa de educar a distância surgem outras tarefas distintas daquelas existentes no meio presencial: o ‘autor’ que seleciona conteúdos; o ‘tecnólogo educacional’ (instrucional designer), que organiza o material pedagógico; o ‘artista gráfico’, que trabalha sobre a arte visual e final do texto/material; o ‘programador’ etc. (DIAS; LEITE, 2010, p.65).

Dessa forma, defende-se que os professores sejam encarados como profissionais capazes intelectualmente de arcar com os compromissos relacionados ao ensino, desde a conceituação, planejamento e execução e das finalidades de seu trabalho. Desse ponto de vista, Giroux (1997, p.161-162) afirma que essa “[...] tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho”. Na perspectiva daquele autor, os professores são concebidos como intelectuais, e esta divisão não pode acontecer na educação.

A caracterização técnica e humana para os profissionais vinculados à EaD é dada pelo Parecer CNE/CES nº 564/2015. Esse documento estabelece como sendo profissionais da educação nessa modalidade os professores, tutores e gestores. Estes realizam atividades próprias do processo formativo, como ação educativa e processo pedagógico, intencional e sistematizado, articulando conhecimentos específicos e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação. Isso se aplica na ação, socialização e construção de conhecimentos, em um diálogo permanente entre diferentes visões de mundo. Já as múltiplas funções que são necessárias para EaD, a divisão social e pedagógica das funções docentes são delimitadas pela Resolução CES/CNE nº 1/2016, que trata sobre as “Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância”, estabelecendo em seu artigo 8º que “[...] os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor”. Em complemento, aquele documento menciona a necessidade de uma “preparação específica” para os docentes em EaD. No entanto, não há clareza se tal preparação reside em aspectos meramente técnicos para a operacionalização de um ensino mediado por tecnologias ou se envolve a gama de elementos de uma prática pedagógica diversa da necessária ao ensino presencial. É, também, naquela Resolução que se encontra a definição para “corpo docente” em EaD como sendo

[...] todo profissional, [vinculado à instituição], que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes [...]. (BRASIL, 2016, p. 23-24).

Sob tal perspectiva, evidencia-se a função docente voltada para intervenções direcionadas ao estímulo do grupo aprendiz. Segundo Moran (2015), o professor tem função importante no trabalho com as informações e os conhecimentos a serem mediados junto aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza, ainda, a complexidade

que envolve esse papel, o qual deve ser mais flexível e dinâmico, visando “[...] ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, roteirizar a sequência de ações previstas e mediar a interação com o grande grupo, com os pequenos grupos e com cada um dos alunos” (MORAN, 2015, p.10). Nesse sentido, um dos atributos primordiais da educação a distância é a mudança da concepção de “ser professor” como uma entidade individual para uma entidade coletiva. Essa redefinição

[...] é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para cidadania (BELLONI, 2006, p. 83)

No contexto das demandas crescentes da EaD, mediadas pelas TIC, a sua efetivação requer uma diversidade de profissionais que, exercendo de forma distributiva, coletiva e colaborativa, possam atuar na função do tradicional professor. Neste cenário, observam-se as substanciais mudanças ocorridas no decorrer do tempo na prática pedagógica docente na EaD. Como afirmam Mill et al. (2010, p. 120) tudo “[...] indica que a EaD pode ser tomada como um efetivo meio de formação profissional. Entretanto, cabe questionar as condições sob as quais essa formação está se dando”. Para aqueles autores, embora se constate o aumento significativo de vagas e do aparato tecnológico das instituições na oferta da EaD, torna-se imprescindível a formação de educadores com competências específicas para atuar nessa modalidade de ensino.

O trabalho docente na EaD é, assim, redefinido como polidocência ou docência coletiva (BELLONI, 2003, MILL et. al, 2010). Esse conceito [...] não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD” (MILL et al, 2010, p. 24). A partir de experiências e da literatura desenvolvida nos sistemas em EaD no Brasil, Mill et al (2010) caracterizam a equipe de EaD como polidocente, constituída por “[...] professor-conteudista, tutores virtuais, professor-aplicador [...], projetistas educacionais (ou designers instrucionais), tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora (MILL et al, 2010, p. 34).

Esse conceito representa a variedade de profissionais docentes em EaD que, na composição da equipe polidocente, devem dominar os conhecimentos a serem ensinados e garantir a concretização do trabalho docente. O projetista educacional (designer educacional) precisa aprender a instrumentar a equipe de apoio técnico-pedagógico (equipe multidisciplinar), em razão dos objetivos e do professor da disciplina e das diretrizes do projeto pedagógico. Destaca-se outra nomenclatura que é a “equipe multidisciplinar”, usado por Moore e Kearsley (2010), denotando os diversos especialistas numa atividade comum. O termo é encontrado em Belloni (2006) como o composto “professor-coletivo” e em Mill et. al (2010) como “polidocente”. Os defensores desse modo de organização do trabalho docente caracterizam-no de coletivo, colaborativo e cooperativo, justificado pela interdependência

entre os membros. A terminologia “equipe multidisciplinar” também é adotada nos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), justificada pelo número de recursos humanos inescusáveis para a estruturação e o funcionamento da EaD. O documento alerta que

[...] os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade (BRASIL, 2007, p.19).

Observa-se que a tão debatida divisão técnica do trabalho assemelha-se à polidocência pelo parcelamento explicitado e pelo coletivo de trabalhadores, em que cada um realiza uma parte do trabalho da docência em EaD. Para os críticos, é um trabalho extremamente fragmentado e segmentado, o qual mostra a desvalorização do trabalhador e a intensificação e precarização do trabalho, além da redução da autonomia e perda do controle de todas as etapas de seu fazer, justificada pela partição de atividades intentando redução de custos ou otimização de ganhos financeiros. Certamente, há evidências de que o termo polidocência surge como condição de operacionalização da docência em EaD. No entanto, isso não se circunscreve ao âmbito da nomenclatura, mas às implicações conceituais ideológicas que o vocábulo impõe à profissão docente.

Perfil do Profissional Docente para o Exercício na Educação a Distância

O novo papel dos professores frente ao processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TIC torna complexo delimitar os elementos distintivos da representação docente para essa modalidade ensino. Por meio das experiências desenvolvidas em EaD e das pesquisas de campo efetivadas, estudiosos como Hack (2009), Mauri e Onrubia (2010) e Moore e Kearsley (2010), realizam uma sistematização na caracterização de elementos que devem ser considerados na representação do perfil docente para atuação na educação a distância. É oportuno frisar que todos perpassam pela postura do educador nos espaços/ambientes denominados de sala de aula, seja ela a distância, presencial, virtual ou híbrida. Em linhas gerais, aqueles autores constataram princípios norteadores do “saber fazer” da prática docente na EAD, presumindo os aspectos qualitativos de um bom profissional.

No âmbito dos documentos orientadores, os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (2007) determina algumas habilidades que os docentes devem possuir para desenvolver o seu trabalho, a saber:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, vídeografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar -se continuamente

como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 20).

Nessa proposta, as habilidades se baseiam nos conhecimentos teóricos, metodológicos, de gestão do processo educativo, atitudinais e pessoais que o professor deve ser capaz de reunir para um desempenho satisfatório. Assumindo o professor como “instrutor”, Moore e Kearsley (2010, p.149), mencionam que ele “[...] é, definitivamente, *os olhos e os ouvidos* do sistema”. Esses autores sintetizam as funções dos instrutores na educação a distância a partir das seguintes tarefas:

Elaborar o conteúdo do curso; supervisionar e ser o moderador nas discussões; supervisionar os projetos individuais e em grupo; dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso; manter registros dos alunos; ajudar os alunos a gerenciar seu estudo; motivar os alunos; responder ou encaminhar questões administrativas; responder questões técnicas; responder ou encaminhar questões de aconselhamento; representar os alunos perante a administração; avaliar a eficácia do curso (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.149).

É incontestável a importância dessas tarefas, mas elas revelam, também, um dos aspectos cruciais apontados pelos respondentes de pesquisa desenvolvida pela Universidade Aberta do Brasil, apresentada por Mill et al. (2010): a intensificação do trabalho docente. O esforço em atender a todas essas atividades, agregando-se todos os conhecimentos necessários à prática pedagógica e ao atendimento do volume maior de alunos, foi um dos pontos principais debatidos pelos professores.

As competências relacionadas ao professor presencial, segundo Grassi (2006), devem ser as mesmas para o professor da EaD. O diferencial estaria em como elas serão desenvolvidas na prática educativa. Por meio de pesquisa de campo com professores atuantes em EaD, aquela pesquisadora discriminou três blocos de competências que se imbricam na prática docente: pedagógicas, comunicativas e tecnológicas. A competência pedagógica articula-se à área humana, concretizada na EaD por meio do trabalho em equipe, das interações, motivações, mediação e administração de diferenças entre alunos. Essa competência relaciona-se à objetividade do docente, “[...] embora em algumas instituições de ensino que desenvolvem atividades a distância contem com uma equipe de monitoria e de tutoria para receber e solucionar as dúvidas dos alunos distantes [...]” (GRASSI, 2006, p.77).

Já as competências comunicativas, no estudo de Grassi (2006), se relacionam à forma como o professor apresenta as informações e os conteúdos para os alunos distantes, sejam eles de forma audiovisual ou escrita. Essa competência tem grande significado e pode influenciar diretamente na permanência ou não do estudante no curso. Esse aspecto é abordado por Moore e Kearsley (2010, p.148) quando afirmam que “[...] recai sobre o instrutor o ônus de criar um ambiente no qual os alunos aprendem a controlar e a gerenciar, e aplicar e a se envolver com esses materiais na tentativa de relacioná-los às suas próprias vidas [...]”. Dessa forma, os estudantes podem construir seus próprios conhecimentos, a partir das informações trabalhadas pelos docentes. Como última competência indicada por Grassi (2006), tem-se o uso das TICs no processo de ensino e da aprendizagem como ferramentas

que viabilizam a interação entre professor e aluno. Para Moore e Kearsley (2010, p.148) os “[...] melhores professores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente”. Observa-se, assim, que não basta o professor apresentar domínio no uso de equipamentos ou *softwares*, mas, essencialmente, saber transformá-los em recursos comunicacionais e de aprendizagem. Todas essas competências são fundamentais na prática docente em EaD, pois determinam a qualidade da atuação dos professores no processo educativo.

Sob uma perspectiva ampliada, Mauri e Onrubia (2010) contribuem para a sistematização de competências para o docente em EaD, discorrendo sobre o papel do professor e mediador em quatro eixos: o pedagógico, o social, o de organização e de gestão e o técnico. A ênfase recai na responsabilidade do professor no desenvolvimento de um projeto instrucional do ensino e aprendizagem virtuais, no qual seja viabilizado um clima afetivo e emocional para que os alunos se sintam apoiados com os recursos e ferramentas que compõem o projeto.

A partir da sociedade digital e das constantes mudanças que as TIC desencadearam na educação e na profissão docente, Hack (2009) evidencia o perfil crítico, criativo e comunicativo que deve assumir o profissional da EaD nesse novo contexto. Com base em um perfil crítico, os professores precisam avaliar a participação dos alunos, gerir o tempo de suas atividades, observar criticamente a plataforma utilizada no processo de ensino e auxiliar o estudante na busca e escolha de informações. Quanto ao perfil criativo, o profissional deve procurar acompanhar as transformações sociais, culturais, do currículo, de sua área de formação, bem como da inserção das TIC em sala. O perfil comunicativo é fundamental ao docente pela própria natureza de seu trabalho, sobretudo na EaD onde os professores dependem do uso das tecnologias. Para realizar eficazmente a comunicação com os estudantes, os professores devem motivar, orientar, acompanhar, ou seja, gerenciar todo processo da construção do conhecimento a distância. Para tanto, novas aprendizagens também são direcionadas aos professores, como, por exemplo, aprender a utilizar as tecnologias, selecionar e produzir materiais, e repensar as formas metodológicas e comunicacionais midiáticas (HACK, 2009).

A partir do exposto, pode-se resumir que os elementos constitutivos da docência para EaD são caracterizados pelas exigências de um novo perfil profissional, além dos tradicionais aspectos inerentes à função de ensinar. Na EaD, o profissional docente necessita adquirir conhecimentos, saberes e competências diversas que envolvem as múltiplas funções requeridas neste âmbito de ensino. Vale ressaltar a importância que a formação inicial e continuada dos professores incluam as especificidades da EaD para que os mesmos sejam habilitados a esse trabalho e, conseqüentemente, para que a qualidade da educação seja alcançada.

Conclusão

Conforme explorado neste trabalho, a questão da docência para a educação a distância é um tema que ainda carece de aprofundamento, seja pelas questões epistemológicas, conceituais, legais ou, sobretudo, ideológicas, que permeiam essa discussão. As leituras permitiram identificar que um dos pontos nevrálgicos continua sendo a formação de professores. A sociedade brasileira necessita de políticas docentes que atendam, com qualidade, a todos os níveis e modalidades do ensino.

Ressalta-se que as políticas educacionais brasileiras voltadas para o trabalho docente são recentes, mas alguns avanços são detectados na organização da legislação que trata sobre essa questão. No entanto, mesmo diante de normatizações que regulam a operacionalização da EaD e as funções dos profissionais dessa modalidade, ainda se constata lacunas sobre os conhecimentos a serem trabalhados na preparação do corpo docente. Nesse campo de ação constam as limitações relacionadas à formação do professor universitário em EaD, o qual é o formador direto dos professores que atuarão na educação básica. O âmbito da docência no ensino superior em EaD não se consolidou, ainda, como um alvo de estudos pelos pesquisadores. Esse quadro fragiliza a identificação e o debate sobre os diversos aspectos que circundam a docência nesse nível e nessa modalidade de ensino.

A profissão docente é reconhecida por pesquisadores como um trabalho complexo, dada a totalidade da realidade existencial e as dimensões que permeiam essa atividade. No processo educacional, com a evolução da educação a distância e a inserção das TIC, acontecem modificações significativas nas concepções de ensino, aprendizagem e metodologias. O papel do professor é reconfigurado, impondo novos desafios em sala de aula. Na educação a distância, a função docente é fragmentada sob recursos humanos com diferentes formações e funções. Esse contexto promove o conceito da polidocência.

A docência na EaD assume múltiplas funções, variadas nomenclaturas, mas em sua especificidade a terminologia que vem representando a nova forma de concepção da docência é a “polidocência”, ou, ainda, a “docência coletiva”. Isso demonstra a urgência de revisão sobre as formações de professores para EaD, no sentido de subsidiá-los para os desafios que são postos cotidianamente. Em suma, o perfil constitutivo da docência para EaD caracteriza-se por uma gama de conceitos voltados para as variadas funções que os professores desempenham no ato de ensinar. Dentre elas, destacam-se a didático-pedagógica, a comunicação, a promoção da empatia, a liderança, a gestão das aulas e das tecnologias dos ambientes online.

Essa nova realidade e a crescente demanda de vagas na EaD indica a urgência de formação dos profissionais de educação para essa modalidade. O tema torna-se, assim, instigador de futuras pesquisas, tendo como referência os próprios professores inseridos na educação a distância e os problemas que se apresentam na prática pedagógica, os quais devem

ser considerados por agentes e instituições responsáveis em direcionar as políticas docentes no Brasil.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 29 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Seção 1, p. 05.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.330, de 25 de julho de 2006. Dá nova redação ao § 3o do art. 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jul. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 6 de agosto de 2009. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 2009, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº. 564, de 10 de dezembro de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2016. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução nº 1. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14. mar. 2016. Seção, 1, p. 23-24.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2009. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Agosto 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário**: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n.26, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2585>>. Acesso em: 23 maio 2016.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia. Silva. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. , 2010. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GRASSI, Daiane. Competências em educação a distância. In: FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação presencial e virtual**: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HACK, Josias Ricardo. **Gestão da educação a distância**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Instrumentos de avaliação para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, presenciais ou a distância**. Outubro, 2017. Disponível em:

<<http://inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Sinopse estatística da educação superior**: 2014, 2015 e 2016. Disponível em:

| | | | | | |
|--------------------------|--------------|-----|------|---------|------|
| © Rev. Inter. Educ. Sup. | Campinas, SP | v.5 | 1-16 | e019009 | 2019 |
|--------------------------|--------------|-----|------|---------|------|

<<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Coord.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos:EdFUSCar, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2010.

MORAN, José Manuel. **Uma lenta evolução: guia de educação a distância**, 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/evolucao.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.