

REFLEXÕES SOBRE O “SER PROFESSOR” NA EAD: ESTAMOS DIANTE DE UMA DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?

*Reflections on “being a teacher” in distance education: are we facing
a decharacterization of the teacher’s work?*

*Reflexiones sobre el “ser profesor” en la educación a distancia:
¿Estamos frente a una desnaturalización del trabajo docente?*

ROSELAINÉ RIPA

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

roselaineripa@gmail.com

RESUMO O objetivo deste trabalho é apresentar apontamentos para discutir a constituição do “ser professor” na Educação a Distância, a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. A EaD é a modalidade de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos anos, e tem sido utilizada pelas políticas públicas para promover a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior. Nessa modalidade, os professores são convocados a adquirir diferentes “competências” – cognitivas, técnicas, comunicacionais e pedagógicas – para desempenhar as múltiplas funções que lhes são atribuídas. Para discutir essas questões, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, estruturamos este trabalho em três partes. Na primeira parte, partindo das definições legais acerca da EAD, realizamos um levantamento dos estudos que nos aproximam das pesquisas sobre essa modalidade de ensino. Na segunda parte, mostramos discussões de pesquisadores brasileiros sobre o trabalho docente na EaD para destacar as características identificadas como necessárias para os professores que atuam nessa modalidade educacional. Na terceira parte, procuramos problematizar a docência na EaD por meio das contribuições dos estudos da Teoria Crítica da Sociedade. Com este trabalho, portanto, espera-se contribuir para uma discussão que se faz necessária sobre a constituição da identidade docente na EaD.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; FUNÇÕES DOCENTES; FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO.

ABSTRACT The aim of this paper is to present notes to discuss the constitution of “being a teacher” in Distance Education from the reference of Critical Theory of Society. The Distance Education is a teaching method that increased the most in Brazil in the recent years and has been used by public policies to promote the expansion and internalization of Higher Education offer. In this modality, teachers are called upon to acquire different “skills” – cognitive, technical, communicational and pedagogical – to perform multiple functions

assigned to them. To discuss these matters, through a bibliographic research, we have structured this work in three parts. In the first part, based on the legal definitions of the Distance Education, we conducted a survey of studies that brings us closer to the research on this teaching method. In the second part, we present Brazilians' researchers discussions on the teaching job in Distance Education to highlight the identified characteristics as necessary for the teachers who work in this educational modality. In the third part, we tried to question the teaching in Distance Education through the contributions of the Critical Theory of Society studies. With this work, therefore, it is expected to contribute to a discussion that is needed on the constitution of the teacher identity in Distance Education.

KEYWORDS: DISTANCE EDUCATION; TEACHERS FUNCTIONS; FOUNDATIONS OF EDUCATION.

RESUMEN El objetivo de este trabajo es presentar apuntes para discutir la constitución de “ser un professor” en la Educación a Distancia desde el referencial de la Teoría Crítica de la Sociedad. La Educación a Distancia es la modalidad de enseñanza que más creció en Brasil en los últimos años, y ha sido utilizada por las políticas públicas para promover la expansión y la interiorización de la oferta de la enseñanza superior. En esa modalidad, los profesores serán convocados a adquirir diferentes “competências” – cognitivas, técnicas, comunicacionales y pedagógicas – para desempeñar múltiples funciones que se le hayan asignado. Para debatir esas cuestiones, a través de una investigación de carácter bibliográfico, hemos estructurado este trabajo en tres partes. En la primera parte, partiendo de las definiciones legales sobre la Educación a Distancia, se realizó un levantamiento de los estudios que nos acercan de las investigaciones sobre esa modalidad de enseñanza. En la segunda parte, se presentan las discusiones de los investigadores brasileños sobre el trabajo docente en la Educación a Distancia a fin de resaltar las características identificadas como necesarias para los profesores que actúan en esta modalidad educativa. En la tercera parte, intentamos cuestionar la enseñanza en la Educación a Distancia a través de las contribuciones de los estudios de la Teoría Crítica de la Sociedad. Con este trabajo, por lo tanto, se espera contribuir a una discusión que es necesaria sobre la constitución de la identidad docente en la Educación a Distancia.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN A DISTANCIA; FUNCIONES DOCENTES; FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é trazer apontamentos para discutir a constituição do “ser professor” na Educação a Distância – EAD –, sob o referencial da Teoria Crítica da Sociedade. No Brasil, segundo dados do relatório técnico do Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP, em 2013, a EAD é a modalidade de ensino que mais cresceu nos últimos anos, atingindo um aumento de 12,2% de matrículas entre 2011 e 2012, representando 15,8% do total das matrículas nesse nível de ensino. Trata-se de uma modalidade que tem sido utilizada pelas políticas públicas para atingir a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior no contexto brasileiro.

Na maioria dos modelos pedagógicos adotados pelos cursos a distância, no ensino superior, a docência se efetiva de forma compartilhada/pulverizada entre diversos profissionais. De acordo com o projeto pedagógico do curso e convênios realizados, esses profissionais devem preencher alguns requisitos e são convocados a adquirir diferentes “competências” – cognitivas, técnicas, comunicacionais e pedagógicas – para dar conta da lista de atribuições e desempenhar as múltiplas funções que lhes são atribuídas, como: “mediador pedagógico”, “facilitador da aprendizagem”, “coordenador de atividades”, “sistematizador de experiências” etc.

Partindo dessa perspectiva, torna-se relevante discutir quais são as implicações de uma docência “compartilhada” e as possíveis *des*caracterizações do trabalho docente na EAD, no contexto de uma sociedade denominada do “conhecimento”, mas que, apesar dos avanços tecnológicos, conforme denunciou Adorno e Horkheimer (1985), revela-se uma sociedade “administrada”, na qual prevalece a racionalidade instrumental, o poder ideológico da indústria cultural, a conversão da formação em semiformação socializada e a educação danificada.

Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, estruturamos este trabalho em três partes. Na primeira parte, partindo das definições legais a respeito da EAD, realizamos um levantamento dos estudos que nos aproximam das pesquisas relativas a essa modalidade de ensino. Na segunda parte, apresentamos discussões de pesquisadores brasileiros sobre o trabalho docente na EaD para destacar as características identificadas como necessárias para os professores que atuam nessa modalidade educacional. Na terceira parte, procuramos problematizar a docência na EaD por intermédio das contribuições dos estudos da Teoria Crítica da Sociedade.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A Educação a Distância atualmente é definida como modalidade educacional, “(...) na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, art. 1º., *caput*). Uma definição que reforça a flexibilização da EAD em termos de espaço e tempo, e indica a forma como deve acontecer a mediação didático-pedagógica e a caracteriza como modalidade educacional.

No Brasil, segundo dados do relatório técnico do Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP, em 2013, a Educação a Distância – EAD – é a modalidade de ensino que mais cresceu nos últimos anos, atingindo um aumento de 12,2% de matrículas entre 2011 e 2012, enquanto o ensino presencial cresceu 3,1%. A EAD representa, portanto, 15,8% das matrículas no ensino superior e, considerando o número de alunos inscritos, o curso de Pedagogia está em 3º. lugar, totalizando 602.998 matrículas em todo o país.

Apesar da relação entre EAD e as “novas” tecnologias ser muito enfatizada pelas próprias instituições que oferecem cursos na modalidade a distância atualmente, esta não

é uma proposta recente – um dos primeiros cursos distribuídos via correio data de 1892, na Universidade de Chicago (EUA). Mas é inegável que as discussões em torno da EAD intensificaram-se com o desenvolvimento e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – na educação.

Pucci (2010) destaca o uso de ferramentas tecnológicas cada vez mais avançadas na EAD, citando exemplos de alguns marcos históricos relacionados a essa modalidade: o uso do rádio por Roquete-Pinto, no Rio de Janeiro, em 1936, e pelo Movimento de Educação de Base, na década de 60; o uso da televisão, pelas Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta, para promover o ensino supletivo de 1º. e 2º. Graus, na década de 1970; o uso de recursos multimídia na década de 80 e a incorporação das redes de satélites e da internet para a efetivação de ambiciosos projetos governamentais, no início do século XXI, como a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Segundo Mill (2012), a EAD atualmente é uma modalidade complexa e dinâmica, que exige dos gestores e educadores uma perspectiva mais integral e sistêmica do processo educativo. Porém, não é apenas a utilização mais intensa das tecnologias digitais da informação e comunicação na mediação didático-pedagógica que tem impulsionado as discussões e pesquisas sobre a EAD. Torna-se fundamental considerar que se trata de uma modalidade que tem sido utilizada pelas políticas públicas para acelerar a expansão e interiorização do ensino superior no contexto brasileiro e fomentar a formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, Pucci (2010) identifica um debate nacional fragmentado, desestruturado e informal sobre a EAD, que precisa ser retomado, analisado e sistematizado, principalmente com a maioria legal que essa modalidade educacional adquire com a publicação do art. 80 da LDB nº. 9.394/96: “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” (BRASIL, 1996). Tal artigo foi regulamentado pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Zuin (2006, p. 952) problematiza essa discussão ao afirmar que “(...) o anseio legítimo de se incrementar os índices do ensino universitário brasileiro não pode ser instrumentalizado, a ponto de novas estatísticas mais alentadoras obnubilarem os danos decorrentes no processo educacional/formativo”. Para repensar o processo formativo na EAD, o autor elabora um questionamento pertinente: “(...) que tipo de relação pedagógica pode ser promovido entre os agentes educacionais envolvidos num processo de educação a distância?” (ZUIN, 2006, p. 952). Segundo o autor, trata-se de uma das questões que não podem ser evitadas se a EAD pretende, ao invés de apartar os agentes educacionais envolvidos, contribuir para a sua aproximação e formação dos indivíduos.

A EAD E O TRABALHO DOCENTE

Pucci (2010) destaca que, inseridos em um contexto de acelerado desenvolvimento tecnológico e do capitalismo global, as experiências da EAD no Brasil continuarão em

expansão, e sendo a prioridade das políticas educacionais do Estado e das instituições particulares. Porém, neste contexto, faz um alerta: “(...) o que os educadores não podem é se deixar levar por esse arrastão virtual sem conhecer por dentro suas possibilidades formativas e deformativas e reagir criticamente a elas” (PUCCI, 2010, p. 67).

A EAD é uma modalidade de ensino que apresenta características específicas, ou seja, “(...) uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam” (LITWIN, 2001, p. 13). Seu traço distintivo se revela na mediatização das relações entre docentes e alunos, que, segundo Litwin (2001), trata-se da substituição da assistência que historicamente foi dada ao momento da aula, por propostas não convencionais no processo de ensino e aprendizagem, em espaços e tempos não compartilhados pelos professores e alunos.

Considerando as especificidades dessa modalidade, Belloni (2012, p. 85) apresenta o seguinte questionamento: “Quem ensina a distância?” A autora responde afirmando que na EAD quem ensina é uma instituição, pois “(...) o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo essa segmentação a característica principal do ensino a distância” (BELLONI, 2012, p. 85).

É fato que a docência na EAD passa a ser desenvolvida por vários profissionais, denominados também de formas diversas, dependendo do projeto pedagógico de curso, como: “tutor presencial”, “tutor a distância”, “professor autor”, “professor conteudista”, “professor voluntário”, “professor formador”, “orientador de turma”, “orientador de disciplina”, “professor virtual”, “professor pesquisador I”, “professor pesquisador II”, entre outros. O processo de ensino e aprendizagem é fragmentado em partes e cada uma delas, na maioria dos cursos oferecidos a distância, é assumida por um profissional: concepção, planejamento, elaboração do material didático, realização e redistribuição de disciplinas/cursos e materiais e avaliação.

Cada um dos agentes educativos é convocado a adquirir diferentes “competências” – cognitivas, técnicas, comunicacionais e pedagógicas (BEHAR, 2012), para desempenhar, considerando a segmentação do processo, as funções que lhe são atribuídas, como: “mediador pedagógico”, “facilitador da aprendizagem”, “coordenador de atividades”, “sistemizador de experiências”, “animador da aprendizagem” etc.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 20), são consideradas funções docentes: (a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos; (c) atividades pedagógicas; (d) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (e) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; (f) elaborar o material didático para programas a distância; (g) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; (h) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

O professor na EAD torna-se, portanto, um profissional que atua em um processo segmentado e é convocado a desempenhar múltiplas funções, muitas das quais não se reconhece enquanto docente e não foi preparado para desempenhar. Baseado em um modelo racionalizado e industrializado do tipo “fordista”, Belloni (2012) destaca que o processo de ensino na EAD parte de uma divisão do trabalho e está desvinculado da pessoa do professor, diferentemente do ensino convencional, fazendo que cada especialista ou equipe de especialistas tornem-se responsáveis por uma área limitada em cada fase do processo de ensino e aprendizagem.

(...) As funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (...); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada por diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p. 86).

Esses seriam os pontos principais do processo, ocorrendo muitos outros entre eles, para chegar ao denominado produto final. Porém, observar essa especificidade é importante para identificar que o ensino na EAD é um “(...) processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino” (MARSDEN, 1986, p. 226 *apud* BELLONI, 2012, p. 86) e, como destaca Belloni (2012), também o título e a identificação como professor.

A pergunta de Belloni (2012) – Quem ensina na EaD? – torna-se, assim, uma questão necessária. Afinal, em um contexto de “(...) transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2012, p. 87), que tende a atingir também o ensino presencial com a introdução das TICs,

(...) o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros atores (BELLONI, 2012, p. 88).

A inclusão de vários atores da EAD também é justificada para ampliar a quantidade de alunos a ser atendida em cada oferta do curso, o que tende a “(...) transformar o docente em uma máquina skinneriana, sem tempo para pesquisar, produzir, dar aula e participar de reuniões de trabalho” (LITWIN, 2001, p. 22).

Justificada pelo lema atual da educação de que o professor deve “ensinar o aluno a aprender”, observa-se que a posição central do professor no processo de ensino e aprendizagem e seu estatuto de “mestre” é substituída por uma nova posição, a de parceiro, de pres-

tador de serviços, de recurso, ao qual o aluno recorre quando sente necessidade. Na EAD, é atribuído ao docente a necessidade de ser o autor de materiais a favor de um aluno mais autônomo, e o aluno tende a ser identificado como mais próximo do usuário/cliente, do que do aluno protegido, orientado e/ou controlado do ensino convencional (BELLONI, 2012).

Para discutir o fazer pedagógico da EAD e a identidade profissional dos agentes educacionais envolvidos, Mill (2012) destaca que trata-se de uma atividade realizada como teletrabalho e organizada como polidocência, ou seja, uma docência que se efetiva de forma coletiva e pressupõe “(...) uma equipe colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto” (MILL, 2012, p. 68). O autor analisa as implicações decorrentes de um trabalho desempenhado de modo parcelar, colaborativo e fragmentado na EAD, efetuado em condições precárias e organizado segundo a lógica capitalista de racionalização, com flexibilização em termos de espaço e tempo. Essa divisão do trabalho, associada a condições de trabalho ainda pouco estruturadas, faz que a docência virtual esteja submetida a condições “(...) mais precárias, fragmentadas, alienadas e intensificadas” (MILL, 2012, p. 10).

Sendo assim, enquanto no ensino presencial a função docente é assegurada por um único indivíduo, que recebe o título e a identificação de professor, mas mesmo assim não tem assegurado as condições adequadas de trabalho, na EAD, com a docência compartilhada, o tratamento aos profissionais torna-se ainda mais precarizado, intensificando a descaracterização do “ser professor”.

“SER PROFESSOR” NA EAD: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Os estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade, entre eles Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, concebem o ser humano e a sociedade como realidades inter-reagentes. Pela leitura de seus textos, observa-se a denúncia da regressão das capacidades humanas do indivíduo que se encontra inserido numa totalidade cada vez mais sistemática, ou seja, administrada.

A sociedade administrada, que se apresenta integrada, harmônica, globalizada e interconectada, é a mesma que nega aos indivíduos que a constituem a possibilidade de intervir, decidir, participar, duvidar e reagir. “A sociedade, que estimulou o desenvolvimento do indivíduo, desenvolve-se agora, ela própria, afastando de si o indivíduo, a quem destronou. Contudo, o indivíduo desconhece esse mundo, de que intimamente depende, até o julgar coisa sua” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 55).

A sociedade atual, que se gaba dos avanços tecnológicos conquistados e da democratização do saber proporcionada à humanidade, revela em suas entranhas a fetichização da técnica e a reificação das consciências. A humanidade vive interligada às novidades que lhe são proporcionadas pelas “novas” tecnologias e, muitas vezes, considera-se por isso cada vez mais esclarecida.

Por meio dos estudos de Adorno e Horkheimer (1985) podemos identificar uma ambiguidade que envolve a tecnologia desde a sua constituição. Os autores destacam que a técnica, desde sua origem nas ciências modernas, foi desenvolvida por um saber prático, vin-

culado ao poder e à dominação do homem e da natureza. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu os elementos de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 48).

A sociedade administrada e a fetichização da tecnologia fazem que as pessoas se omitam como seres autodeterminantes e passem a possuir o que Adorno (1996) considera como caráter manipulativo ou consciente coisificado. Os indivíduos equiparam-se às coisas e igualam os outros às coisas, sendo incapazes de vivenciar experiências humanas e pensar sobre consequências. Frente a esse contexto, o poder da indústria cultural faz-se presente em todos os lugares, influenciando a percepção, os sentidos humanos e a capacidade dos indivíduos de estranhar e resistir, para serem submetidos facilmente às imposições do processo da semicultura/semiformação. Como afirma Adorno (1996, p. 400): “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

A denúncia de Adorno (1996) de que a formação cultural converteu-se em semiformação socializada, dominando a consciência atual, desencadeia a reflexão de como o processo educativo tem se desenvolvido na sociedade administrada. A educação, que deveria criticar a sociedade que reproduz a miséria e traz consigo o retorno à barbárie, ao invés disso, visa formar pessoas integradas a ela. À comunidade escolar cabe reconhecer o processo deformativo que a indústria cultural impõe e buscar formas de superá-lo. Porém, ao invés disso, muitas vezes aceita-se que a educação para a emancipação dos sujeitos seja substituída pela educação danificada, que estimula a subordinação ao consumo, ao conformismo, à sociedade vigente e à busca pela informação rápida, objetiva, pronta e desvinculada de sua historicidade.

Atualmente, o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor tempo possível por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. Os indivíduos tanto cognitiva, quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo da semicultura que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo (ZUIN, 1999, p. 117).

Sendo assim, a questão elaborada por Adorno (2003) ainda se faz necessária: “Educação para quê?” Uma questão que nos provoca à reflexão dos propósitos do processo educativo na sociedade atual, na qual verificamos o uso cada vez mais intenso das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação.

Segundo Pucci (2010), com a invasão das transformações tecnológicas em velocidade estonteante nas salas de aulas e nos processos de ensino e aprendizagem, observa-se que:

(...) a ideologia do *homo economicus* se torna programa também nos cursos de formação de professores e na educação escolar; a educação, progressivamente, deixa de ser direito do cidadão e se torna um serviço a ser cobrado, desenvolvido hegemonicamente por instituições particulares, as empresas começam a concorrer com a escola como instância para a qualificação dos trabalhadores.

E a informação – mercadoria essencial do capitalismo global – desbanca das sala de aula a formação (*Bildung*), tão cara aos educadores modernos e humanistas (PUCCI, 2010, p. 50-51).

É nesse cenário que a modalidade a distância passa a ganhar destaque. A possibilidade de melhorar os índices de portadores de diplomas de ensino superior, ao mesmo tempo em que é vista com potencial para suprir a falta de mão de obra em diversas áreas, com destaque para os profissionais da educação, parece ofuscar o direito do cidadão à formação. Nesse processo, para não se deixar levar por uma avalanche virtual sem conhecer as possibilidades formativas e deformativas que a EAD desponta, é necessário reconhecer sua ambivalência, como destaca Pucci (2010, p. 67):

A ambivalência da EAD não se manifesta apenas no uso que se faz dela; perpassa todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. Não basta, pois, melhorar/aperfeiçoar as técnicas e as estratégias de EAD para que essa nova modalidade traga benefícios para a educação brasileira. Há de se criticar também a racionalidade constitutiva dos aparatos tecnológicos utilizados no processo formativo!

Zuin (2006) também destaca uma questão pertinente para analisarmos as possibilidades formativas e deformativas na EaD: Um processo educacional/formativo tem possibilidades de ser desenvolvido de forma eficaz a distância? De acordo com o autor, se considerarmos as bases epistemológicas que fundamentam a educação e os métodos empregados no processo de ensino e aprendizagem, o próprio termo EAD revela uma contradição imanente: o processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não o distanciamento entre os professores e alunos. Sendo assim, poderíamos afirmar que a EAD não deve ser aquela que se concretiza na forma de “educação distante”.

Belloni (2012, p. 40) cita diversas pesquisas que alertam a respeito da aprendizagem passiva em programas de EAD, cujos alunos sentem-se desestimulados a prosseguir com o curso, pois apesar de utilizar diferentes e diversificados meios de comunicação, não garantem uma efetiva comunicação bilateral que leva a elaborar e/ou construir os conteúdos significativos.

Outros autores, como Saraiva (1996, p. 17), também destacam essa questão:

Uma proposta de ensino/educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos.

Muitos estudos sobre a modalidade a distância destacam que, para garantir a interação entre docentes e o grande número de estudantes que a EAD pretende atender, é necessário a composição de uma equipe multidisciplinar, que realiza um trabalho cada vez mais fragmentado, racionalizado e segmentado (BELLONI, 2012). Planejar, selecionar os conteú-

dos, construir materiais pedagógicos, gerenciar o tempo didático e colocar em prática uma proposta pedagógica faz parte do trabalho cotidiano de todo professor. Porém, no ensino presencial o trabalho docente é organizado de forma artesanal e intuitiva, com atendimento a um grupo reduzido de alunos (BELLONI, 2012). Já na EaD, o que se efetiva é uma divisão do trabalho, muito similar às tendências do setor econômico, ou seja: “(...) um modelo “fordista” centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada (...)” (BELLONI, 2012, p. 87).

Sendo assim, a transferência do processo de trabalho fabril para o sistema educacional torna-se ainda mais evidente nesse processo segmentado e virtualizado, que tem sido empregado na modalidade a distância, que tende a *descaracterizar* com mais intensidade o trabalho docente por meio da transformação de “quem educa” em uma entidade coletiva. A autoridade docente, que tinha seu alicerce principalmente no fato de o professor dominar os conhecimentos que ministrava, fragiliza-se ainda mais com as múltiplas funções que diferentes agentes educativos (tutores, conteudistas, orientadores etc.) são convocados a desempenhar na EAD dentro da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem. Desprovido de prestígio, autoridade e conhecimento específico, o professor tende a ser considerado descartável diante dos recursos tecnológicos e dos *mass media*. Porém, as informações obtidas com os “cliques” não são suficientes para o processo emancipatório do indivíduo e para resgatar a suspeita, o espanto, a ousadia e a reflexão, elementos necessários para o desenvolvimento da experiência formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos deste trabalho, no contexto da sociedade administrada e dos ditames de uma educação danificada, é necessário questionar a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação. Na EAD, essa discussão torna-se ainda mais necessária quando consideramos sua abrangência e utilização para atingir os objetivos de expansão e interiorização da educação superior no Brasil.

O “ser professor” na EAD, considerando os estudos realizados, tende a *descaracterizar* o trabalho docente, assumido por diferentes profissionais, todos reivindicando a sua condição de professor. Um profissional que exerce uma parte do processo de ensino e aprendizagem e passa a ser considerado um prestador de serviços, coadjuvante de uma educação “distante” e segmentada, com possibilidades de ser substituído pelos recursos tecnológicos.

Sendo assim, diante da avalanche virtual, é necessário questionar as possibilidades formativas e deformativas que a EAD apresenta e elaborar pesquisas que contribuam para essa reflexão. A construção da identidade do “ser professor”, dentro desse contexto, torna-se uma das questões que precisam estar na pauta de discussão envolvendo a modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira com col. de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In: Educação e Sociedade. Campinas: Papirus. Ano XVII, nº. 56, dez. 1996, p. 388-412.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**, 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a**

Distância. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: **Educação a Distância**. Porto Alegre: Art-med, 2001.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto. Brasília, ano 16, nº. 7, abr./jun. 1996.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2012.

Submetido em: 28-2-2015

Aceito em: 19-5-2015