

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MUDANÇAS NO TRABALHO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dayse Martins Hora<sup>(\*)</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação podemos identificar um conjunto bastante variado de mudanças tanto no trabalho docente quanto no trabalho didático. As alterações nas formas de organização e no aparato tecnológico com que cada uma dessas categorias de análise se configura em cada período da história da sociedade são interdependentes e se afetam mutuamente. Do ponto de vista da história da educação, é possível observar essas mudanças e suas implicações nas práticas educacionais, o que justifica a exigência de pensá-las também para a formação docente. Este trabalho tem por objetivo discutir as mudanças na organização do trabalho didático decorrentes das práticas da educação a distância (EAD) em cursos superiores de formação inicial de professores (cursos de graduação). As reflexões que apresentaremos tem como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica e o acúmulo de nossas experiências compiladas ao longo de 14 anos no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O Curso foi criado em 2003 (e continua em vigência até a presente data), fruto de um projeto desenvolvido, inicialmente em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), proposto junto a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. Hoje, cada uma dessas instituições de ensino superior (IES) tem projetos próprios e independentes, e estão também vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para alcançarmos o objetivo pretendido, organizamos este artigo de forma a discutir primeiramente os conceitos de trabalho docente e trabalho didático e as interações que se pode estabelecer entre ambos. Na sequência, nos deteremos nas discussões sobre as mudanças sofridas no trabalho didático em decorrência da modalidade a distância, tentando levantar as dificuldades e possibilidades para o professor e o aluno frente à nova modalidade, principalmente no que se refere à educação superior e formação de docentes. Tentaremos, na medida das limitações que este texto nos permite, avançar um pouco correlacionando mudanças no trabalho didático com as práticas de

---

<sup>(\*)</sup> Doutorado em Educação – Currículo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). *E-mail*: daysehora@yahoo.com.br.

EAD e os impactos dessas mudanças no trabalho docente. Não é do escopo deste texto garantir a cobertura de toda a discussão. Porém, verificamos que se faz necessário, hoje, frente a tantas demandas sobre o trabalho docente e o trabalho didático, a análise mais detida sobre os impactos que a EAD vem trazendo sobre essas duas categorias fundamentais no campo da formação docente tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada, apesar deste texto se deter à primeira.

## **O TRABALHO DOCENTE E O TRABALHO DIDÁTICO**

Já de algum tempo observamos algumas faltas de clareza na área da educação quando buscamos os conceitos. Há imprecisão conceitual para diversas questões. Em nossa análise tal fato fragiliza as discussões teóricas e traz como consequência distorções nas práticas, já que não se sabe com clareza do que está se tratando. Trazemos, neste momento, dois conceitos que possuem uma malha extensa de possibilidade de compreensão e conceituação. São eles: “trabalho docente” e “trabalho didático”. Estabelecer a diferença entre ambos é fundamental para as discussões que faremos adiante.

Iniciamos com a tentativa de construção do conceito de trabalho docente. Serve de suporte inicial o trabalho de Fernandes e Orso (2010) em que os autores inserem o trabalho docente no contexto de conflitos entre capital e trabalho. Colocando a questão nessa arena de disputas, o trabalho docente se constituiu nas relações que estabelece com as várias determinações sociais. Dos anos 1990 para os dias de hoje a chamada nova morfologia do trabalho constrói e impõe a intensificação do trabalho às sociedades capitalistas, e nesse ambiente está também o professor, identificado primeiramente como um trabalhador na mesma lógica de venda da força de trabalho. Entretanto, uma aproximação mais detalhada revela que não é o mesmo tipo de trabalho que ele realiza. “O que diferencia o trabalho do professor dos demais trabalhadores, não é apenas o produto final ou o local onde o exerce, mas sim todo o processo de trabalho” (FERNANDES; ORSO, 2010, p. 5).

É este contexto de leituras sobre trabalho docente que nos permite conceituá-lo como uma categoria de análise, que se refere às relações de trabalho na sociedade capitalista. Tomando esse norte, interessam as relações entre o trabalho do professor e a precarização e a flexibilização do trabalho com o avanço dos processos de globalização (OLIVEIRA, 2000, 2004). O entendimento sobre o trabalho docente como categoria de análise diz respeito, então, na compreensão deste trabalho, a todo conjunto de investigações sobre as mudanças na organização do trabalho do professor sob o ponto de vista das suas condições materiais de trabalho, das formas de inserção no mundo do trabalho, da necessidade de planos de carreira, dos contratos precários, dos baixos

salários, das duplas e até triplas jornadas de trabalho. E, só para adiantar nossa reflexão e não perder o relacionamento de ideias, no que se refere à EAD, a aplicação da modalidade tem repercussão direta não somente no próprio trabalho docente como também no trabalho didático. A precarização do trabalho docente aí se ressentem com mais contundência por meio dos contratos precários; da sutileza de denominações como “tutoria” ou “preceptoria”, para designar o trabalho que é de um professor; e a presença de bolsas no lugar de contratos de trabalho, principalmente, em projetos governamentais. Parece que nos escapa, ao falar do trabalho docente, as discussões já bastante consolidadas da sociologia do trabalho que conceitua com clareza e firmeza que a precarização do trabalho quer dizer precariedade das relações de trabalho, perda de direitos trabalhistas, trabalho sem carteira profissional, ausência de contribuição para a Previdência Social, enfim sem garantias da legislação trabalhista, já hoje, tão ameaçada de perdas de direitos dos trabalhadores, na medida em que avançam os projetos de mudanças neste campo da legislação em todo mundo, e também no Brasil (FERNANDES, 2010).

Já no que se refere ao conjunto das investigações que empregam a categoria de análise trabalho didático, nela os autores compilam ações da prática do professor para concretizar a seleção e organização de conteúdos, a elaboração de objetivos, a opção por métodos e técnicas de ensino, dizendo respeito muito mais ao fazer do professor em suas práticas cotidianas. Quanto ao trabalho didático como categoria de análise, Alves (2005), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da escola pública no Brasil, nos alerta para a exigência que o fez se debruçar sobre as formas históricas de organização do trabalho didático na escola moderna.

Da mesma forma, da literatura sobre o trabalho didático compreendemos as diversas mudanças que ocorreram na organização do trabalho didático e ao longo da história de acordo com as mudanças na própria organização do capital.

Por fim, para maior clareza do conceito de trabalho didático, mais uma vez nos apoiamos em Alves (2002) e com ele afirmamos que são três os elementos constitutivos da sua organização, o que nos ajuda sem dúvida no seu entendimento: a) a *relação* em que estão o educador e o educando; b) a *mediação* na qual estão presentes os diversos instrumentos didáticos, tecnologias e conteúdos; e, c) o *espaço* em que os dois elementos anteriores se concretizam. Entretanto, queremos destacar que ao terceiro elemento apresentado pelo autor como “*espaço físico*” não adicionamos a sua adjetivação de “físico” porque queremos incluir nas discussões, que vamos entabular ao longo deste texto, outros espaços que estão se configurando com a modalidade a distância e caracterizados pelos autores da área em ciberespaços, espaços virtuais como espaços de aprendizagem, mergulhados em uma cibercultura (SANTOS).

## O TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De fato, na história da educação mais recente, é preciso considerar com maior rigor os impactos trazidos pela modalidade a distância para o trabalho didático com repercussão asseverada no trabalho docente, principalmente no que se refere aos projetos desenvolvidos para o ensino de graduação depois da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (Lei nº 9394/96). Em grande parte destes projetos identifica-se a precarização do trabalho docente (falta de amparo trabalhista). No Brasil, a EAD tem uma história que não pode ser desconsiderada, abrangendo um período em torno de mais de 100 anos se considerarmos as referências de Alves (2009). O referido autor afirma que “as fontes mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência” (Idem, p. 9). Porém, as experiências aplicadas até a LDB de 1996 não tinham a repercussão que passaram a ter com todo o processo de legalização e sistemas de creditação para a EAD no país. É com a nova legislação educacional que a EAD poderá ser aplicada em todos os níveis de ensino. Para Alves (idem, p.11):

Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve a grande virtude em admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas ‘universidades corporativas’ e outros grupos educativos.

Um dado que também não pode ser esquecido, sob pena de produzirmos análises equivocadas, se refere aos projetos de EAD para educação superior, que se constituíram e se expandiram a partir da nova legislação, o que antes não tínhamos sequer a ousadia de pensar. Tais projetos passaram a integrar políticas públicas para a formação de professores como podemos afirmar com Brzezinski (2008, p.168):

[...] o Ministério da Educação (MEC) tornou-se “pedagogo” do “treinamento em serviço” do professor (LDB/1996, art. 87, § 4º). Com o propósito de assumir-se “pedagogo”, o MEC incentivou programas de capacitação para leigos atuantes na educação básica, organizou parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, ao mesmo tempo em que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, em nível superior [...] Simultaneamente, o MEC divulgou o Índice de Desenvolvimento da educação básica (Ideb) e a ele atrelou diversas ações que já se encontravam em desenvolvimento, atualizando algumas elas, como, por exemplo, a de **formação de professores a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)** (grifos nossos).

Como breve esclarecimento, o sistema UAB foi criado em 2006 (BRASIL, 2006, decreto n. 5.800) e integra uma rede de instituições de ensino superior públicas federais, estaduais e municipais. Tais políticas públicas com base na EAD se colocaram em um contexto no qual quase tudo com que passamos a conviver no ensino superior na modalidade a distância passou a ser uma novidade, mesmo para aqueles professores que já tinham experiência em EAD. O que se tinha, até então, eram projetos de formação continuada, vale destacar, não somente para professores como também para área da saúde, por exemplo, dentre outras tantas. Entretanto, insistimos, não tínhamos projetos de realização da graduação, que é basicamente caracterizada como curso de formação inicial. Isso é, sem dúvida alguma, uma novidade em nossas IES mesmo para aquelas que, há mais tempo, estão nessa empresa, como é o caso do pioneirismo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), primeira no país a implantar curso de graduação a distância e a Universidade Federal do Pará (UFPA), a primeira a obter do Conselho Nacional de Educação (CNE) parecer oficial de credenciamento para o Programa Ensino da Matemática a Distância (Parecer CNE/CES nº 670/98) (ALVES, 2009).

Barretto (2015) faz levantamento da expansão das licenciaturas entre 2001 e 2011, período com grandes mudanças no quantitativo de ofertas de cursos, que registra uma taxa de crescimento de 46% no número de matrículas. A autora discute, ainda, sobre o contexto contemporâneo do quadro geral das políticas de formação docente para a educação básica. Destaca que, em 2011, o quantitativo de matrículas presenciais do setor privado e do setor público não apresenta diferenças significativas, perfazendo 56,7% e 43,3% respectivamente. Entretanto, ressalva que, ao recortar os números para a educação a distância, a situação muda radicalmente porque passam de 0,6% em 2001 para 31,6% em 2011. E, no mesmo período, as matrículas nos cursos de Pedagogia (também uma licenciatura, o que muitas das vezes é desconsiderado) cresceram de 29,3% para 65,7% do total de estudantes matriculados em EAD. Para este quadro Barretto (2015, p. 683) conclui que as “características da expansão dos cursos de pedagogia são: pela privatização e pela educação a distância”. Tal fato é preocupante porque a pedagogia tem por objetivo, não exclusivo, mas preponderante, a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, um dos mais importantes períodos de escolarização da infância, no qual se consolidam aprendizagens, que servirão de suporte para a trajetória acadêmica dos sujeitos. E, justamente este *locus* privilegiado da formação está no setor privado e na modalidade a distância, sem que se tenha uma avaliação da qualidade desta expansão por essas duas vias.

É fato, também, que a própria produção acadêmica específica já aponta que a modalidade a distância traz novidades que se reportam ao mesmo objeto – a aprendizagem – e que só vem

acrescentar às práticas educativas no contexto mais amplo. Ou seja, tudo que se aprende com o exercício do fazer para a EAD pode ter uma repercussão direta no presencial. É no exercício de levantamento das dificuldades para fazer chegar a comunicação a quem está distante que se termina por produzir benefícios àqueles que estão mais perto do professor.

Mas, retomemos a discussão sobre as novidades da EAD e seus impactos na instituição de ensino superior e em seus agentes: professores, alunos e técnicos administrativos. Em primeiro lugar, é importante ressaltar o quanto toda a estrutura acadêmica estava montada para o presencial e não para a EAD, ainda que a instituição já funcionasse com algum projeto nessa modalidade. Todos os atos e normatizações acadêmicos para a criação de cursos, regulamentos internos, regimentos etc. estavam previstos para o presencial e isso há anos e numa estrutura cristalizada como é a instituição de ensino superior, quer seja faculdade isolada, centro universitário ou universidade. Os processos de avaliação acadêmica e institucional, de transferências de alunos, enfim toda a gestão acadêmica estava à espera do aluno presencial. E mais, os projetos se realizaram, de uma maneira ou outra, de forma açodada, para garantir o atendimento a editais públicos de financiamento (por exemplo, os da UAB) e à legislação vigente (caso da formação de professores dos anos iniciais em nível superior). Cabe lembrar que, imediatamente, após a promulgação da LDB/1996, a interpretação equivocada era de que os antigos professores com a formação nas Escolas Normais ou em cursos de 2º Grau (Colégios que ministravam a formação ao magistério apoiados pela legislação pela Lei 5692/71) deveriam em prazo determinado realizar curso de nível superior para continuar suas atividades profissionais. Essa interpretação produziu a corrida dos profissionais para cursos de finais de semana na ânsia da manutenção de suas ocupações de trabalho. Com essas necessidades, tudo praticamente só foi ser pensado *a posteriori* porque, no afã de responder às demandas governamentais e sociais, a prioridade ficou na formulação apressada de projetos e nas justificativas dos financiamentos. A prática em EAD passou a ser um exercício da experimentação, do ensaio e erro e do aprender fazendo. Ou seja, uma prática que se correlaciona ao trabalho do artesão que também aprende a fazer fazendo. Mas isso tem um ônus que gostaríamos de discutir mais adiante.

Contextualizamos um pouco os problemas da recepção da “novidade” nas IES e passamos à discussão do que se refere ao trabalho didático propriamente dito, pois é nesse ambiente de impactos no conjunto da universidade que irão se inserir as mudanças no trabalho didático de que queremos tratar no momento.

Assim como a instituição não estava preparada, os professores também não. Por mais que alguns já estivessem fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) esse manejo e habilidade passava muito distante das exigências que em EAD se faria. Nós não tínhamos

plataformas para uso como estratégia de aprendizagem. Aliás, pequena parte das instituições de ensino superior públicas já possuía plataformas desenvolvidas para controle acadêmico de seus discentes. E, sequer profissionais, nossas instituições dispunham com essa atribuição definida. Também pudera, como já afirmamos nada poderia estar definido, não fazia parte da cultura da universidade, o que se tinha integrava uma política para o ensino presencial e não para o ensino a distância. Vale lembrar, que a cultura de nossas IES muito pouco se modificou ainda que já estejamos a mais de uma década com as práticas de EAD tanto para formação inicial como continuada, sem falar na aplicação da Portaria n. 1.134/2016<sup>1</sup>, que apresenta possibilidades do uso de 20% da oferta de disciplinas dos cursos na modalidade a distância. Poucas instituições poderiam ter naquele momento – final dos anos 90 e início do século XXI – desenvolvido uma política de EAD, no contexto que já delineamos ainda que muito rapidamente. Até hoje, as IES investem esforços nas adequações de normas acadêmicas para afinar ensino presencial e a distância tanto para a graduação como para a pós-graduação *lato sensu*. As medidas da legislação no âmbito federal também são relativamente muito recentes e seus desdobramentos em atos acadêmicos internos levam um tempo considerável, no ambiente das IES, que em seu caráter conservador se acostumaram a desenvolver em ritmo lento, que se explica pelas tramitações nas diversas esferas de aprovação nas instâncias acadêmicas (os diversos departamentos e conselhos) principalmente nas instituições públicas, mas que nem sempre são tão ágeis nas instituições privadas por conta dos embates e disputas que aí também existem.

A legislação referente à EAD publicada para regulamentar a LDB de 1996 é bastante extensa e não nos deteremos nela no momento. Mas, queremos destacar o quanto ela também foi controversa, gerando diversos documentos que retificaram anteriores e de fato ainda estamos, no âmbito da legislação, também em fase de elaboração e reelaboração. A rigor, temos hoje, o decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Porém, a ele devem ser acrescidos o decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos dos Decretos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

---

<sup>1</sup> A Portaria n. 1.134/2016 revogou a Portaria n. 4.059/2004, que atrelava o uso de 20% em EAD aos cursos da IES reconhecidos. A nova portaria amplia essa possibilidade para todos os cursos bastando que a IES tenha um curso reconhecido. Ou seja, aos outros serão aplicados os 20% mesmo que sejam apenas autorizados.

A situação sobre a qual aqui apenas fizemos um pequeno esboço dá uma idéia do quanto o trabalho didático teve que se adequar a tantas novidades que carregam a necessidade de mudanças para a modalidade a distância.

Senão, vejamos. O trabalho didático que se configura no desenvolvimento da escola pública no Brasil tem uma trajetória histórica que passa por formas individuais e coletivas, mas para a mesma organização artesanal e manufatureira nas palavras de Alves (2001 e 2005). As formas concretas do trabalho didático se relacionam à organização social que lhe dá sustentação de acordo com necessidades educacionais de sujeitos do seu tempo. A relação educativa até o medievo tem caráter assistemático e a presença de alguém que ensina e outro que aprende. Assim se repete a mesma relação na comunidade primitiva, na sociedade escravista e na feudal. Logo, podemos afirmar a permanência da relação educador e educando de natureza individual na qual identificamos as figuras do preceptor e do mestre em analogia ao artesão conforme nos mostra Alves (2005, p. 18):

Não por acaso, o educador foi designado *mestre*. Alternativamente, foi denominado pela expressão equivalente de *preceptor*. Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos *segredos* de seu ofício. De forma correspondente, o mestre ou preceptor, na educação, era o senhor dos *segredos* do trabalho didático, e dominava todas as etapas e operações da atividade do ensino [...]. A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho artesanal (grifos no original).

Retomando aos três elementos constitutivos da organização do trabalho didático que nos referimos no início desse texto – a *relação*, a *mediação* e o *espaço* –, vemos que antes de se instaurar a modernidade tínhamos para a *relação* um preceptor e um discípulo; para a *mediação* a exposição e a discussão; e para os espaços onde tudo se realizava o jardim público, a residência do discípulo ou do preceptor, o monastério ou a catedral, que criaram espaços escolares para o estudo do *trivium*<sup>2</sup>. Mas, esse ensino individual apesar de longa duração e domínio do trabalho didático tem suas limitações com a expansão do processo de escolarização e o ensino de massas que se impõe no final do século XIX com a escola moderna. Do que se tinha até então das práticas do

---

<sup>2</sup> O Trivium e Quadrivium se referem as Artes Liberais, um conjunto de sete artes: **Gramática, Lógica, Retórica, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia**. Esse grupo se dividia em 2. O primeiro o Trivium para disciplinar a mente nos atributos da linguagem: **Gramática, Lógica e Retórica**. O segundo o Quadrivium para desenvolver as capacidades de utilizar os meios e os métodos para o estudo das disciplinas superiores (Medicina, Direito e Teologia). Dentro deste grupo estava a **Aritmética** (teoria dos números), **Geometria** (teoria do espaço), **Música** (aplicação da teoria do número, pode ser entendido como estudo dos princípios musicais, harmonia) e **Astronomia** (aplicação da teoria do espaço).

preceptor, prática artesanal na sua forma medieval, que não admitia a divisão do trabalho, vamos ver se configurar outra prática para o trabalho didático. Antes o que se teve de avanço da preceptoria para garantir atendimento a um número maior de discípulos foi o ensino mútuo ou monitoral ou Lancasteriano, já na configuração da escola moderna. No final do século XIX começamos a vislumbrar as mudanças para o crescimento da demanda por escolarização. Agora, no lugar do ensino individual teremos o ensino simultâneo (a comunicação simultânea do professor com os discípulos) com base no método intuitivo. Entretanto, Alves (2005) novamente nos alerta para os erros que outros historiadores da educação cometeram como Hamilton (1992) e Áries (1981). Incidiram em equívoco quando não entenderam que no trabalho didático da Idade Média, ensino individual e ensino coletivo foram utilizados de forma alternativa, de acordo com as necessidades. Na *lectio* e na *expositio* o mestre fazia ensino coletivo e na *disputatio* entrava em debate com o discípulo individualmente. De acordo com Serenellini (1978) o ensino medieval tinha como linha condutora: a leitura do texto, o *lectio*; o comentário, a *expositio*, e a discussão do texto, a *disputatio*.

Mas, em quê nos ajuda essa análise para compreender as mudanças no trabalho didático com as propostas de EAD para a graduação? Queremos discutir que há um paradoxo nas práticas atuais de EAD. Voltemos aos três elementos do trabalho didático, nosso fio condutor desde o início. A *relação* no processo educativo não mudou, de um lado continuamos com um educador e de outro um educando. Mas, na *mediação* temos mudanças significativas. Saímos da grande tecnologia que foi o quadro negro como uma solução do início do século XIX (uma adaptação da lousa individual, recurso utilizado e difundido no ensino mútuo); o quadro negro coletivo, próprio ao ensino simultâneo e, chegamos as TIC de hoje. Mas, em um anacronismo temos o professor e mesmo o aluno, que se pensa imerso no mundo digital, centrado no manual didático, mesmo nos projetos de EAD. Não se pode negar que os materiais didáticos impressos ou digitalizados disponibilizados nas plataformas de ensino não estão no lugar do manual didático de Comenius.

De maneira paradoxal presenciamos na EAD aplicada aos projetos de graduação, na experiência do Curso de Pedagogia na UNIRIO, o que nos ocorre denominar de “preceptoria virtual”. Um atendimento individualizado via meio digital, que gera uma sobrecarga de trabalho impossível de respostas ao acúmulo de demandas e de situações muito específicas, de atendimento de casos isolados, mas que acarretam desdobramentos e conflitos imensos e, por vezes, de difícil negociação. Os alunos passam a se relacionar com o curso de uma forma individualizada, esperando respostas exclusivas para a sua situação, porém dentro de um volume de matrículas que corresponde às práticas educativas de massas. Mas, nos perguntamos: cabe a preceptoria, um modo educativo da

antiguidade e da idade média, que foi superado no final do século XIX com a escola moderna, persistir na EAD mudando apenas o espaço que não é mais o monastério ou a catedral? Nesses projetos os espaços são virtuais, por isso nossa referência a uma *preceptoría virtual* que se pretende desenvolver nas plataformas. Não há alguma contradição nesse contexto? Os projetos de EAD para graduação surgem justamente para solução de aumento de taxas para a educação superior, caracterizando-se como educação superior de massas. Atende as necessidades de formação docente em grande escala como identifica Barreto (2015) e se alinha à lógica do MEC como pedagogo da formação docente tendo por estratégia a modalidade a distância, o que assevera BRZEZINSKI (2008).

Essa “nova” mediação, a virtual, apenas camuflada de novidade, mas crivada da cultura medieval da origem de nossas universidades, se estabelece num espaço também transmutado ou fantasiado de novo, porque no cotidiano alunos e professores se mantêm nos espaços presenciais de pólos ou telesalas, garantindo a mediação, muito menos ou quase nada, pelos espaços virtuais e, muito mais, pelos dos fios e cabos de internet ou ainda de telefones.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto que apresentamos está longe da pretensão de responder as perguntas levantadas e, muito menos, de esgotar a discussão que esses temas nos suscitam. Como já referido, anteriormente, e ratificamos, nesse momento, atravessamos um período da EAD, em sua aplicação para os cursos de graduação, em que as IES se encontram ensaiando (e um ensaio longo desde 1996!) o exercício de garantir por um lado a ampliação da oferta de formação de professores em cursos de graduação e por outro fazê-lo com níveis de qualidade pleiteados pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007). Esses podem não possuir, ainda, a força de lei, porém, já se legitimaram no campo de estudos da EAD, garantindo as suas orientações como suportes indicativos para a aplicação nos projetos de educação superior na modalidade a distância.

Entretanto, o percurso que realizamos no texto já nos permite considerar o quanto estamos vivendo um paradoxo em nossas práticas, que exigem pesquisa e exercício de se debruçar sobre o problema com certa urgência.

Investigar sobre os impactos que as práticas de EAD impõem ao trabalho didático é um deles e as consequências que esses impactos trazem no trabalho docente é com certeza a outra face da moeda. As plataformas de ensino e aprendizagem, que pretendem substituir a sala de aula, precisam ser questionadas com vigor e sem subterfúgios. Será que estão preparadas realmente para

esse fim? Que diálogos se estabelecem entre profissionais de educação e da área da informática para cumprir essa função? Não podemos simplesmente ignorar falas de tutores e alunos frente às interfaces possíveis ou não nas plataformas que se dizem, agora, a nova sala de aula virtual, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na qual nem todos os alunos estão presentes por dificuldades econômicas ou resistências a nova cultura digital.

Até quando vamos negar que uma parcela significativa dos projetos de EAD, nomeadamente, aqueles desenvolvidos em instituições públicas, são desenvolvidos com a presença de professores, na figura de tutores, sem contratos de trabalho, recebendo bolsas de diversas agências de fomento? Em encontros de tutoria compilamos falas tais como “*minha bolsa de tutoria está prevista para 1 hora semanal, mas em uma hora não é possível fazer atendimento às necessidades dos alunos. Eu faço doação de mais uma hora porque preciso garantir o mínimo ao aluno, e não vejo reconhecimento profissional*”. Esse tutor está defendendo a profissionalização, mas ele está imerso na precarização do trabalho docente que avança sob argumentos das mudanças no trabalho didático baseado nas TIC. Longe de nós acusarmos as TIC. Elas são bem-vindas ao trabalho didático e podem ser recurso ao trabalho docente. Mas, suas possibilidades e limitações precisam ser compreendidas pelos professores e alunos, porque mudam as relações desses sujeitos com a tecnologia e as relações sociais que se estabelecem entre eles no processo educativo. A etapa seguinte à compreensão de possibilidades e limitações será a reapropriação dessas ferramentas por parte dos sujeitos envolvidos para não correremos os riscos de, no cotidiano, conviver com falas como: “*eu passo um e-mail e corro para o telefone ou o whatsapp para avisar que mandei um e-mail*”. Não custa lembrar que há bem pouco tempo fazíamos o mesmo com o *fax*, ou já nos esquecemos desse fato que está tão recente em nossas práticas?

Na trilha da proletarização do trabalho docente nas práticas de educação superior na modalidade a distância também está a relação de tutores com os alunos por meios das ferramentas digitais. Mas, as relações individualizadas possuem um limite nos projetos de educação de massas, como estamos assistindo para a temática em questão. Os tutores na prática terminam realizando o que denominamos de “preceptorias virtuais”. Caracteriza-se, pois outra incongruência e incompatibilidade, uma relação que pretende se aproximar de um trabalho didático da Idade Média com o uso de recursos do século XXI? No contexto da escolarização de massas característico do final do século XIX e início do XX, o preceptor foi substituído pelo professor da escola moderna; o trabalho didático pautado no ensino mútuo foi substituído pelo ensino simultâneo, com base no método intuitivo. E as justificativas se davam justamente pela necessidade de dar atendimento a um número maior de estudantes. Na era da nova massificação, agora, da educação superior e na qual

está imersa a formação docente, faremos um caminho oposto voltando à preceptoria, desta vez, virtual? Mas, o projeto não é de massas? Não há algo errado?

Com os quantitativos em crescimento e a precarização desse trabalho docente específico em EAD, a experiência nos mostra que a figura do tutor como preceptor se torna cada vez mais impossibilitada de realizar sua função de acompanhamento individualizado destes alunos pelos mesmos motivos que substituíram o preceptor pelo professor na escola moderna. Vemos, então, que os mesmos processos de precarização do trabalho docente pelas mudanças no trabalho didático se impõem também na EAD e associados, presencial e a distância, potencializam ainda mais a precarização do trabalho docente na educação superior, se considerarmos que em situação um pouco melhor do ponto de vista da legalidade de contratos em relação aos tutores, estão os professores das instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas.

Encerrando este artigo, mas não colocando um ponto final nas discussões, queremos pensar sobre as dificuldades de melhoria da qualidade da educação, se temos a formação dos profissionais para esta tarefa envolvida no quadro de expansão da oferta dos cursos que se caracteriza pela presença majoritária de instituições privadas e pela via da EAD. Barretto (2015) chama a atenção para as preocupações com esses fatos. Primeiro porque as IES privadas se transformaram em grandes empresas, difundindo suas atividades na lógica de mercado com *campi* em vários estados do país sem que, aliado a essa expansão, se observe aumento de sua capacidade de pesquisa, notadamente no que se refere ao ensino. E, por último, é preciso destacar que essa expansão com uso da EAD tem revelado imprevistos de projetos pedagógicos, de infraestrutura e alta evasão de alunos, o que dá pistas da necessidade de investigação quanto à qualidade que oferecem para a formação docente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Escola Moderna e Organização do trabalho didático até o início do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. **Anais...** Natal: 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0761.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad.: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. (Antropologia social).
- BARRETTO, Elba S. Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.
- BRASIL. Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidências da República, 9 jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 670, de 1 de novembro de 1998. Programa Ensino da Matemática a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 9 mar. 1999.
- \_\_\_\_\_. Portaria 1.134, 10 out. 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2016, Seção 1. p. 21.
- \_\_\_\_\_. Portaria 4.059, 10 dez. 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34.
- BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- FERNANDES, Hélio C.; ORSO, Paulino J. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: JORNADA DO HISTEDBR, 2010, Curitiba – PR. **Anais...** Curitiba: 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/PyzH1GvQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- HAMILTON, David. A trajetória de uma pesquisa: Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 3-52, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, Dec. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da ead: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL Galego-Português de Psicopedagogia, X. 2009, Braga: Universidade do Minho. **Actas ...** p. 5658-5671. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- SERENELLINI, Mario. O nascimento das universidades: as formas corporativas medievais da organização da cultura. In: **100 eventos que abalaram o mundo**. Trad.: Raul de Polillo. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- SILVA JÚNIOR, João R.; FERRETTI, Celso J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.
- SILVA, Eduardo P.; HELOANI, Roberto. Gestão Educacional e Trabalho Docente: Aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde/doença. **Revista HISTEDBR on-line**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art14\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art14_33.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

**RESUMO**

Este texto pretende discutir sobre as mudanças no trabalho didático decorrentes das práticas da educação a distância em cursos superiores de formação de professores. O suporte metodológico foi a pesquisa bibliográfica. Analisamos os dados a partir dos três elementos constitutivos da organização do trabalho didático – a relação, a mediação e o espaço – utilizados por Alves (2002), com foco nas práticas de educação a distância na formação de professores. Consideramos os paradoxos entre atendimento individualizado e coletivo na prática onde o aumento do número de alunos caracteriza uma educação superior de massas e questionamos as incompatibilidades entre as formas de organização do trabalho didático individualizado e coletivo nas práticas de educação a distância.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Trabalho Didático. Educação a Distância.

**ABSTRACT**

This text intends to discuss about the changes in didactic work resulting from the practices of distance education in higher education courses for teachers. The methodological support was the bibliographical research. We analyze the data from the three constituent elements of the organization of didactic work - the relationship, mediation and space - used by Alves (2002), focusing on the practices of distance education in teacher training. We consider the paradoxes between individualized and collective attendance in the practice where the increase of the number of students characterizes a mass higher education and we question the incompatibilities between the forms of organization of the individualized and collective didactic work in the practices of distance education.

**Keywords:** Teaching Work. Didactic Work. Distance Education.

**RESUMEN**

Este texto intenta discutir sobre los cambios en el trabajo didáctico derivados de las prácticas de educación a distancia en cursos superiores de formación de profesores. El soporte metodológico fue la investigación bibliográfica. Analizamos los datos a partir de los tres elementos constitutivos de la organización del trabajo didáctico – la relación, la mediación y el espacio – utilizados por Alves (2002), con foco en las prácticas de educación a distancia en la formación de profesores. Consideramos las paradojas entre atención individualizada y colectiva en la práctica donde el aumento del número de alumnos caracteriza una educación superior de masas y cuestionamos las incompatibilidades entre las formas de organización del trabajo didáctico individualizado y colectivo en las prácticas de educación a distancia.

**Palabras-claves:** Trabajo Didáctico. Trabajo Docente. Educación a Distancia.