

VADEMECUM DA DOCÊNCIA VIRTUAL: VADETECUM

José Rogério Vitkowski

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) jrvitkowski@gmail.com

Resumo: O presente artigo têm como objeto de estudo o exercício da docência virtual na educação a distância (EaD) e se desenvolve por meio de uma abordagem filosófica-educacional, na perspectiva da filosofia da diferença corroborada pelo método cartográfico. Tem como objetivo percorrer cartograficamente múltiplas conexões da docência na EaD, suas dobras e desdobras, notadamente as que se articulam a processos de formação docente. Ocorre que, ao admitirmos a legitimidade da questão da reconfiguração dos papéis do professor na EaD, adentramos em campo problemático que envolve, por exemplo, tanto a necessária capacitação tecnológica, comunicacional, didático-metodológica, quanto o modo como se concebe a interrelação mais ampla entre a docência e a EaD. Nesse contexto, questiona-se as imagens representacionais da docência, erigidas a partir de modelos eminentemente prescritivos. Um dos questionamentos que permeiam esse texto, propõe indagar se existe um vademecum para a docência virtual, ou seja, um vademecum para o professor que atua em EaD? Ao discorrer sobre algumas imagens da docência presentes na literatura contemporânea decorrem indicações conceituais, de cunho filosófico, que podem colaborar para potencializar as pautas educativas nesse peculiar momento de desenvolvimento da EaD no Brasil.

Palavras-chave: Educação a Distância, filosofia da educação, formação de professores.

Abstract: This study relates takes into consideration virtual teaching applied to distance education and was carried out by means of a philosophical-educational approach from the perspective of the philosophy of difference based on the mapping method. The main purpose of this study is to cartographically traverse multiple connections of teaching in distance education and its peculiarities, especially those connected to the processes inherent to teacher training. What happens is that, while one admits the legitimacy of the issue of reconfiguration of the roles in the process of teaching in distance education, one must enter a problematic field, which involves, for instance, both the necessary technological, communicative, and didactic-methodological training and the ways by which the interrelation between distance education and the teaching process take place. Inside this context, this study questions representational images related to the teaching process erected from highly prescriptive models. The main concern of this study was to find out if there is such thing as a vademecum of virtual teaching, that is to say, a vademecum dedicated to distance education teachers. Conceptual indications of philosophical nature arose from the analysis of images found in contemporary literature on teaching, which may help to enhance educational agendas in such a peculiar time of the

development of distance education in Brazil.

Keywords: Distance Education; Philosophy of Education; teacher training.

1. Introdução

No Brasil, o atual momento da educação a distância é peculiar. Depois de uma fase de desenvolvimento e experimentação, parece tomar força o momento de revisão, de reavaliação da EaD. Estaríamos adentrando em uma fase menos romântica, na qual se buscam avaliar projetos e experiências já realizadas. Há uma espécie de (re)significação da própria EaD. (MORIN, 2009).

Existe uma expectativa de que essa nova fase seja promissora; efetivamente um período de amadurecimento, de questionamentos, de atenção com o crescimento, com a infraestrutura, com as metodologias, com o ensino, com a avaliação e com os diversificados papéis e funções que assumem os agentes que atuam, com destaque especial para o exercício da docência na EaD, ou dos professores que trabalham na EaD. Na verdade, podemos afirmar que todos somos recém-chegados às novas possibilidades educacionais possibilitadas pelas novas tecnologias da EaD. Recém chegados, significa que, de distintas formas, ainda estranhemos esse novo mundo, que nos convida a fazer experiências e experimentações com o que ainda não conhecemos. Larossa Bondía (2002) nos sugere que

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto as línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Experimentar implica, portanto, correr os riscos de transformações propiciadas pelas travessias, pelas viagens, vividas pelos professores na educação, na educação a distância.

2. Desenvolvimento

Respeitadas as diferenças de cada proposta de EaD, podemos afirmar que a docência em EaD possui características específicas. Em termos amplos e gerais, ela é exercida por exemplo, em meio à ambientação tecnológica e comunicacional; é desafiada a desenvolver novas metodologias e estratégias didático-pedagógicas; apresenta-se como campo de trabalho de profissionais

de várias áreas. Quanto ao professor, a nomenclatura circulante expressa “novas funções” docentes, a saber : professor-pesquisador conteudista (ou professor escritor), professor pesquisador-formador, Tutor a distância (presencial e virtual). Além disso, os professores podem desempenhar atividades em equipes de coordenação e apoio, daí o surgimento de outras denominações: coordenador de tutoria, coordenador de pólo, entre outras.¹

Essas atribuições ou funções sinalizam a necessidade de novos perfis profissionais para a EaD, e que nela encontram um extenso e diversificado campo de atuação.

Ocorre que, ao admitirmos a legitimidade da questão da reconfiguração dos papéis do professor na EaD, adentramos em campo problemático que envolve, por exemplo, tanto a necessária capacitação tecnológica, comunicacional, didático-metodológica, quanto o modo como se concebe a interrelação mais ampla entre a docência e a EaD.

Parece-nos importante atentar para uma linha de tensão, que se relaciona à redefinição dos papéis ou das funções docentes na EaD a partir de uma perspectiva meramente prescritiva, linear, representacional, na qual se estabelece de antemão o que o professor deve ser, o que deve saber e como deve agir.

Denominamos essa linha de tensão como uma espécie de “síndrome de procusto”², na qual surgem versões requintadas do leito procustiano, e que se traduz em situações em que prevalece o caráter meramente normativo, instrumental, adaptativo da docência, e que se traduz em constantes indicações “de que o professor deve fazer isso, deve fazer aquilo”. Quando procusto age um misto de medo-resignação, de afetos tristes e imobilizadores, se expandem por toda parte. Quando procusto age, lógicas embrutecedoras, e sutis oportunismos tomam conta do espaço-tempo educacional e, paradoxalmente, geram em muitos professores, a indiferença, a desmotivação profissional.

Nessa dinâmica procustiana podem se alicerçar muitas propostas educacionais na educação, na educação a distancia. Não somos indiferentes ao constatar, juntamente com Mallmann (2008), como os verbos dever, ter, precisar, necessitar, estão incrustados em publicações, documentos, manuais, cursos, congressos, palestras, e até aulas de ilustres pesquisadores e gestores, que tratam das questões da EaD.

¹ As denominações das funções dos agentes da EaD mudam conforme o modelo adotado nas instituições proponentes ou mantenedoras. Não se pretende, nesse trabalho, especificar as denominações existentes nem abordar as dimensões funcionais ou pedagógicas das denominações.

² Procusto faz parte de uma narrativa mitológica na qual é apresentado como um bandido que vivia em uma floresta. A todos os que por ele passavam, oferecia guarida e dormida; ele colocava, então, o sujeito em uma cama/leito de um único tamanho e, se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava das pernas com um machado. Se ela fosse menor, ele estirava a pessoa com cordas e afins. O leito de Procusto é a metáfora da medida única: se sobra, corta; se falta, estica. Fazer caber em uma única cama o que, por natureza, não tem medida única.

É sintomático que no texto “Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância” (SEED/MEC, 2007), seja possível encontrar mais de uma dezena de vezes, a expressão “deve ser”: o estudante deve ser o centro; a interação deve ser apoiada; o projeto de curso deve prever; o material didático deve estar; o projeto pedagógico deve, o modelo de avaliação deve, as avaliações devem, o planejamento deve, as instituições devem, as conduções devem; o tutor deve ser compreendido; os profissionais devem, as equipes devem, os pólos devem, as bibliotecas devem, a gestão deve, e ainda, o professor deve estabelecer, selecionar, identificar, definir, elaborar realizar, avaliar-se. Mas afinal, deve ou não deve?

Evidentemente, não se trata de uma contraposição gratuita aos novos perfis profissionais demandados pela educação a distância. Mas será que não estamos redundando em estabelecer modelos ideais, de cunho platônico, eminentemente prescritivos para o professorado?

É importante considerarmos, que o tema e o problema das visões meramente normativas e prescritivas é recorrente em pesquisadores, de diversas vertentes epistêmicas, e que problematizam a questão da formação docente e apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de se estabelecer rompimentos, e alternativas nesses processos. Essa preocupação já foi bem expressa por Tardif:

A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. Essa visão normativa está alicerçada em uma visão sociopolítica do ensino; historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e de finalidades maiores do que eles. De um certo modo, as ciências da educação assumiram essa visão sociopolítica, dando-lhe, porém, uma aura científica, tecnocrática, reformista, inovada e, ao mesmo tempo, humanista. A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (TARDIF, 2000, p. 12).

Certamente esse vigoroso alerta remete a que pensemos na formação dos professores da EaD considerando os saberes, os conhecimentos, as experimentações daqueles que exercem efetivamente a docência e que habitam existencialmente os espaços-tempos educativos. Essa constatação e consistente pauta educativa não nos impede, todavia, de uma rápida visita a algumas imagens circulantes sobre o professor na EaD, acrescida do questionamento sobre a possibilidade de se estabelecer um vademecum da docência virtual.

Antes de esboçar uma resposta, é preciso considerar que o exercício efetivo da docência na EaD, se configura hoje como um tema candente, em ascensão, na pesquisa educacional. São vários traços ou linhas que se

evidenciam a partir de alguns trabalhos investigativos, dentre eles, CATAPAN (2009) BELLONI (2003), CRUZ (2007), ALONSO (2010), MILL, (2010), KENSKI (2012), entre outros. Registramos, a seguir, traços gerais dessas pesquisas, caracterizadas pela diversidade de concepções teórico-metodológicas. Inclusive serão apresentadas, em forma de flashes, imagens professorais que dão visibilidade a concepções da docência, a saber: professor midiático, professor coletivo, polidocência, professor maestro.

Ao considerar as questões do universo comunicacional na sua relação com a educação e a questão docente, Cruz (2001; 2007) considera o declínio ou a morte de um velho perfil de professor. Para a pesquisadora, esse novo professor não está sendo substituído por uma máquina, mas por um novo professor, o professor midiático. Esse professor midiático, situado num momento de transição entre duas culturas, está nascendo na medida em que incorpora os meios de comunicação em sua rotina de trabalho, fazendo da mídia uma extensão de seu corpo e de sua mente. Este professor é também aquele que em certos tipos de EaD, dirige

o processo de aprendizagem de alunos a distância e é responsável pela escolha e produção dos conteúdos, pela qualidade do material didático, pela decisão, planejamento e cumprimento dos objetivos pedagógicos e pela operação dos equipamentos técnicos necessários para o desenvolvimento da aula (CRUZ, 2007, p.8).

Por essa razão, a pesquisadora concluiu que é necessário preparar o professor para esse momento de transição. Em sintonia com a autora, talvez um dos itens que melhor possam compor qualquer agenda de formação docente para a EaD, seja o de proporcionar espaços ou ambientes de aprendizagem que oportunizem uma imersão dos professores no universo das linguagens utilizadas na cultura midiática.

Contemporaneamente existe o entendimento, ainda que em tese, de que não resta ao professor apenas adquirir conhecimentos estritamente operacionais para desfrutar das possibilidades interativas com as tecnologias de comunicação, particularmente, as digitais. São necessários, além das denominadas competências comunicacionais, outros aportes teórico-epistemológicos sobre as concepções do que é saber e sobre as formas de ensinar e aprender (KENSKI, 2003).

Nesse contexto, Catapan (2009), propõe que a EaD seja pensada considerando uma proposta de mediação pedagógica diferenciada, compreendida epistemicamente como uma articulação complexa entre o plano de imanência, o plano de gestão e o plano de ação. No movimento dessa tríade, a pesquisadora enfatiza, no plano de ação, os modos de relação necessários que se estabelecem no processo entre os principais atores. A interação em EaD, conforme Catapan, se faz sempre mediada por actantes, ou seja atores humanos e não humanos, ou artefatos humanos.

Esta compreensão é relevante pois amplia as possibilidades nocionais para considerar o fenômeno educacional na sua dimensão interativa. Na perspectiva indicada, o plano de ação em EaD, compreende as relações que

se estabelecem entre um conjunto de atores, que envolve a ação de professores, tutores, equipe multiprofissional, informaticistas, os recursos e mídias que sustentam as situações de ensino e aprendizagem, dentre outros.

As interações podem se dar em várias direções, e indicam que a mediação pedagógica ocorre de forma estendida tanto no que se refere à equipe multiprofissional, aos alunos, e aos professores, aos materiais didáticos. Considerando que na EaD, as relações de tempo e espaços não são as convencionais, o movimento de aprendizagem não depende da interferência imediata do professor. Em consequência, as situações de aprendizagem precisam estar expressas de forma mais do que apropriada nos materiais didáticos. Na perspectiva da mediação, os materiais didáticos, tanto impressos como hipermediáticos, assumem o caráter de mediadores no sentido que foi indicado; há uma elevação do status mediador dos materiais. Os materiais tornam-se mais do que pontes ou meios, mas potencializam os estudantes a estudar e os professores a ensinar.

Nesse cenário, a ação docente se reconfigura como uma ação estendida, amplificada. É uma ação estendida, preponderantemente, nos materiais que expressam o modelo pedagógico que se viabiliza com a participação não só do professor, mas de uma equipe multidisciplinar.

Em uma proposta pedagógica na modalidade EaD, o professor-autor organiza e disponibiliza as situações de aprendizagem num tempo didático que é específico, vinculado ao período de elaboração do material didático. A ação docente se estende nas diferentes situações de aprendizagem, e é mediada não só pelo professor, mas pelo professor-tutor, por uma equipe de profissionais multidisciplinar, incluindo a área de informação e comunicação, reunida em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA (CATAPAN, MALLMANN; RONCARELLI, 2006).

Portanto, esses fatores diversificam, ampliam, reconfiguram as interações no processo ensino-aprendizagem a distancia alterando o sentido e a potencialidade da mediação pedagógica. A coletividade ampliada em EaD, em virtude da diversidade de mediadores humanos e não humanos envolvidos, imprime à mediação pedagógica uma série de novos atributos.

Inelutavelmente, a ação, o trabalho, a performance docente, se reconfiguram nesse cenário de múltiplos mediadores, no qual o professor continua a ter um papel protagonista, mas não de centralidade e exclusividade como é de hábito nos moldes clássicos. Protagonismo, pois evidentemente cabe ao professor uma série de funções estratégicas que continuarão a ser desenvolvidas, ainda que partilhadamente com outros profissionais e atores, como já foi mencionado.

Linhares (2008), ao comentar a obra de Otto Peters, considera que para o autor, ainda que o papel do professor seja diferenciado na EaD, isso não equivale a minimizar o seu papel. Em verdade torna-se ainda maior nesse contexto de mudanças tecnológicas. Em ambientes virtuais, há ainda um desafio maior para os trabalhadores da Educação:

[Eles] devem atuar como protetores de seus alunos contra aquelas forças tecnológicas que levam longe demais a mecanização da educação apenas para ter mais lucro. Os professores devem ficar alertas, já que devem protestar e reagir quando o exagero desnecessário de entusiasmo tecnológico desumanizar o processo de ensino e aprendizagem e assim se tornar prejudicial à educação (PETERS apud LINHARES, 2008, p. 216).

O autor imputa, pois, uma extrema responsabilidade ao professor no contexto de inovações. Assim, não somente a postura e a ação docentes devem ser diferenciadas dentro da EaD como, também, em ambientes virtuais, o professor deve assumir outras competências e responsabilidades no processo educativo.

Belloni (2003) preocupa-se com a função do ensino na EaD e faz referência à partilha ou divisão do trabalho pedagógico. Esta autora considera que a composição da equipe para atuar na educação a distância constitui um ponto importante e chega a afirmar, que na EaD, “quem ensina é uma instituição”. (BELLONI, 2003, p. 79) Desta forma o ato de ensinar torna-se segmentado em várias tarefas, demandando um trabalho em equipe. De entidade individual, o professor torna-se uma entidade coletiva, ou seja, um professor coletivo.

Na mesma esteira, Daniel Mill (2010) apresenta o conceito de polidocência, similar ao conceito de trabalhador-coletivo. De acordo com Mill, o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas o coletivo de trabalhadores, que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. Daí segue o questionamento do autor: “quem é o docente na EaD? Quem educa na EaD? Nossa sugestão de resposta: em EaD, quem ensina é o polidocente” (MILL, 2010, p. 24).

O autor expressa preocupação com o parcelamento e fragmentação de funções na EaD e pondera que não é possível que um mesmo docente exerça todas as funções requeridas, mesmo quando detém todos os saberes de uma equipe. Assim, é preciso conhecer os elementos constitutivos do trabalho docente o que requer conhecer como se processa esse trabalho, quem está constituindo sujeito da força de trabalho empregada, qual o objetivo desse trabalho, quais os meios utilizados e em que condições tem se realizado o processo de trabalho.

A questão do trabalho se constitui inequivocadamente, numa linha dura de segmentação cartográfica de contornos bastante definidos e que não deve ser obliterada. Essa linha, sempre polêmica, é significativa para se pensar as questões socioprofissionais do professor e de outros agentes da EaD.

Um dos exemplos mais contraditórios na EaD já apontados pela literatura pertinente e de fácil constatação, especificamente na Universidade Aberta do Brasil (UAB) está nas relações de trabalho referentes à tutoria e docência. Embora os documentos oficiais reconheçam a ação do professor como importante no desenvolvimento da EaD, a figura do tutor, é considerada

ambiguamente, num outro patamar. Os Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância, traz a figura do tutor como um

dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p.21).

O documento traz várias características da tutoria a distância, enquanto mediação do processo pedagógico junto aos estudantes. Todavia, o documento não nomeia o tutor como professor, mas como “um profissional”:

A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 22).

Não é estranho que o texto que prescreve várias atribuições e responsabilidades profissionais, possa despertar reações de incômodo e mal estar. Mas isso não é tudo. O tutor é também, conforme o documento já referenciado:

Este profissional que deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 22).

O documento continua ainda, com outras prescrições “em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções (BRASIL, 2007, p. 22).

Desnecessário qualquer tentativa de se compreender ou justificar a tutoria no modelo da UAB. É uma situação bastante surreal. Kátia Alonso dá um tiro certeiro ao comentar que

a discussão que se apresenta, nesse caso, refere-se ao significado da função tutorial. Se o tutor é quem acompanha o aluno, trabalha

cotidianamente com ele, participa dos processos de avaliação das aprendizagens, do curso etc., [...] a pergunta é: no que essas atribuições são diferentes das docentes? (ALONSO, 2010, p. 1325).

Concordamos com a autora, pois é mais do que tênue a fronteira entre o trabalho do tutor e do professor, nesse sentido, afirmar a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, em se tratando da EaD e considerando a maior parte das experiências com ela no país, tem significado pueril. Em sintonia com a autora, reconhecemos que passa pela “competência” do professor uma condição de excelência da qualidade formativa. Mas que se entenda bem, essa condição, essa responsabilidade não é certamente de exclusividade do professor, uma vez que é amplamente conhecida as relações de interdependência do professor com outros profissionais nessa modalidade educacional. Aliás, afirmar a centralidade ou importância do professor pode ser uma armadilha, no sentido do risco potencial de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, nesse caso, da EaD.

Permanecemos ainda com as observações de Alonso, ao considerar que também é preciso atentar para o discurso do “trabalho em equipe” em EaD, pois ele é tido supostamente, como uma das bases da modalidade, no entanto,

É possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social, econômico, empregatício, compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos (ALONSO, 2010, p. 130).

Embora esse debate tenha como personagem a figura da tutoria, certamente, não é possível desvinculá-la da docência, inclusive, alguns autores preferem utilizar o termo professor-tutor (CRUZ, 2011; CATAPAN, 2010;), como uma forma de superar a ambiguidade do termo, ou mais que isso, superar a ambiguidade de uma condição profissional e social.

Considerando as propostas já existentes em instituições bimodais no Brasil, uma observação contundente, de Moran, chama atenção:

As instituições sérias no presencial costumam desenvolver também um trabalho a distância relativamente sério. E aquelas que são menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para poder ganhar mais e dinheiro ainda.(sic) (MORAN,2009, p. 55).

O texto põe à mostra uma linha problemática da educação e que se estende, às vezes sem escrúpulos, em uma parcela de instituições empreendedoras, ou proponentes de EaD. Não há como quantificar fatos dessa natureza. Generalizá-los é um risco inconsequente. Todavia, não há

porque esconder a existência de ambiguidades e ações contraditórias na EaD. Nem sempre o interesse eminentemente educacional é priorizado, ao contrário, é usado apenas para fins escusos e nem um pouco edificantes, ou aceitáveis socialmente. Isso afeta a educação, particularmente, os professores que atuam nas licenciaturas.

Há desafios permanentes na EaD - as linhas duras de segmentação cartográfica - qual seja: a lógica economicista, frequentemente despudorada e exploradora, na qual se visa apenas e tão somente lucro; a lógica do faz-de-conta educativo respaldado com as artimanhas da legalidade, ou do fazer bem-feito, mas que não passa rasamente da mesmice travestida de novidadeira, e ainda, o problema da hegemonia de cunho instrucionista, na qual prevalece a perigosa lógica da massificação educacional pura e simples. Seria ingenuidade ignorar esses problemas, pois, assim como a educação presencial, a EaD está submetida a uma série de segmentações, muros, controles políticos, econômicos, ideológicos. Não se deve obliterar que o campo educacional como um todo é um campo de atravessamentos e cruzamentos de toda índole.

Em sintonia com Saraiva (2010), não são poucos os discursos que focam a figura do professor na EaD, enquanto coadjuvante do processo educacional, muito mais do que o seu protagonismo. Alguns termos utilizados nas tentativas de definir a docência são oriundas do mundo empresarial: professor consultor, professor dinamizador, agente organizador, organizador. Vale lembrar que algumas dessas expressões se prestam às expectativas de maximizar a produtividade do professor, mais do que potencializá-lo para efetivar aprendizagem do aluno.

No que tange aos agentes que atuam em EaD, é importante registrar que os Referenciais de Qualidade do MEC (2007), apregoam a necessidade de uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância e estabelece ainda três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, a saber: os docentes, os tutores, o pessoal técnico-administrativo. O documento lista as principais competências dessas classes funcionais, e chega a afirmar laconicamente que é enganoso considerar que programas a distancia minimizem o trabalho e a mediação do professor. Para o MEC, “nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados” (BRASIL, MEC, 2007, p.19).

A seguir, o documento prescreve uma série de capacidades que os professores de uma instituição de ensino superior que promove cursos a distância devem ter:

- 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, videografia, 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. (BRASIL, 2007, p. 20)³

Se considerarmos a importância do exercício da docência na EaD, essas orientações, ainda que gerais, traduzem por um lado, novas demandas no mundo do trabalho docente, por outro lado, prescrevem o perfil de um super-professor! Assim, propomos um questionamento que entendemos significativo: De que modo essas demandas encontram ressonância nas práticas cotidianas dos docentes? Como os professores dão ou não conta efetiva dessas demandas?

Kenski afirma que nos últimos anos aprendemos muito no tocante às novas tecnologias, e que passamos pela “década de aprendizado técnico do docente”: do saber fazer, do saber utilizar as novas tecnologias, mas agora estamos num outro momento. Para a autora, saímos do “excessivo otimismo pedagógico, que, em alguns casos, beira “delírio tecnológico” [...] e caímos na realidade das especificidades das tecnologias e de seus limites, suas deficiências e precariedades” (KENSKI, 2012, p. 85).

No entanto, para a pesquisadora, um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer a educação são exigidos na sociedade da informação. Dentre os aspectos abordados, cintila fortemente a nova lógica de ensinar utilizando-se das redes (a distância, ou semi-presenciais) na qual o professor continuar a ter um papel especial.

Para a autora, esse novo perfil do professor não se desconecta das imprescindíveis mudanças ou transformações institucionais nos sistemas educativos:

a atuação de qualidade do professor brasileiro na sociedade da informação vai depender de toda uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhora significativa da sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e constante atualização (KENSKI, 2012, p. 88).

Para atuar como educadores nos ambientes virtuais (leia-se a distância) o professor é também convidado, a estar atento a si mesmo enquanto professor, num processo de descoberta. Kenski (2012) dá uma amostra desse processo ao descrever com bastante singularidade sua atuação como professora e pesquisadora em ambientes virtuais e nos presenciais.

³ O documento reza ainda, sobre o projeto pedagógico e o quadro de qualificação dos docentes; sobre apresentação de documentação comprobatória dos docentes;

No esforço de responder a questões sobre os perfis do professor e do aluno em um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, a pesquisadora utiliza a sua base teórica de pesquisadora, e busca olhar esse nova realidade, de dentro do “olho do furacão”, isto se a si própria sobre o exercício docente e as suas bases teóricas. Mesmo tendo plena consciência do que propõe e faz, mesmo tendo estudado, se preparado, mesmo tendo interlocutores privilegiados, mesmo tendo a experiência de cursos já ministrados, a autora, expressa que a sua ação docente em ambientes virtuais precisava ser clareada.

Alguns excertos ilustram interessantes convicções e questionamentos

Tenho a compreensão de que não somos profissionalmente diferentes apenas porque estamos em um novo ambiente, seja ele presencial ou não. Em princípio, somos sempre os mesmos profissionais, professores. Mas o paradoxo básico é que “o novo professor”, que os autores listam com uma multiplicidade de papéis, precisa agir e ser diferente no ambiente virtual. Essa necessidade se dá pela própria especificidade do ciberespaço, que possibilita novas formas e novos espaços e novos espaços para o ensino, a interação e a comunicação entre todos.

Ele o novo professor é uma figura emblemática. As pessoas lhe colocam fardos enormes de atribuições e qualidades. O mesmo ocorre com o aluno.

O discurso sobre o “outro” (professor ou aluno) nos legitima como aluno ou professor interessado e aplicado. Mas esse “outro” está muito distante de mim, de você, de nós. É um ser teórico e idealizado.

Eu comparo a posição do professor, nos ambientes virtuais, à de um maestro. Ele mobiliza e orienta a orquestra e está sempre presente mas a voz e a melodia que se escutam são feitas pelos músicos e cantores. (KENSKI, 2012, p.141-151)

Essas amostras textuais trazem uma tonalidade especial na percepção dos movimentos da docência na cibercultura. A docência na EaD, seja qual for a denominação que lhe for atribuída, é uma docência que parece não caber em metrificações precisas e contidas.

Não se pode negar que há exigências específicas para que o professor atue nos ambientes virtuais, mas é bem verdade que frequentemente a ele se impingem, muitas vezes, fardos enormes, alguns inexequíveis para a maioria dos professores, que embora experientes nas suas lidas, são recém-chegados ao mundo virtual. Na verdade, em algum grau e alguma medida, todos somos recém-chegados a esse novo universo, e talvez ainda não o tenhamos compreendido suficientemente. Impressiona ainda, no texto da pesquisadora supracitada, o reconhecimento sereno e franco de que a teoria pedagógica, (e por extensão, dos discursos da EaD) não dá conta das novas realidades educacionais virtuais: “fazemos adaptações, aproximações e incorporações de antigas teorias.. e a realidade nos escapa” (KENSKI, 2012, p.142).

Talvez estejamos habituados a pretender, em nome de uma suposta ciência pedagógica, ou dos referenciais que viram moda, a dominar os processos de aprendizagem, seja do aluno, mas também do professor aprendente na sua relação com as novas tecnologias e com o mundo virtual. Ao pretender esse domínio, esquecemos que aprendizagem tem muito mais a ver com as águas cristalinas que correm no riacho do que o trem que corre nos trilhos, ou como disse o poeta Manoel de Barros: “Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito”.

3. Considerações finais

Poderíamos ainda avançar com outros recortes que traduzem percepções da docência na EaD, mas mesmo com essas breves considerações, arriscamos a afirmar que não há um vademecum para a docência virtual, embora existam discursos que objetivam criar uma imagem modelo de professorado para a EaD. Modelações que conduzem a um princípio: ao da cópia. Cópia e reprodução são bem vistas às teorias educacionais idealistas e identitárias.

Corazza (2007) considera que ao utilizarmos o princípio da cópia, que nada mais é do que o princípio da identidade da filosofia representacional, abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras do devir professor, isto é, do tornar-se professor, além de despertarmos o pensamento da representação.

Esse pensamento unificador, ao formular o conceito de professor, nos leva a imaginar um Professor-Primordial (uno, padrão, verdadeiro, normal, extremamente competente em todas as suas lidas e demandas do universo educacional), e que assim devem ser formados. Essa matriz platônica compõe o que já foi denominado pela filosofia da diferença, de imagem dogmática de pensamento, integrante da filosofia da representação. Nela se positiva as cópias-ícones, como sucedâneos válidos do original enquanto teme os simulacros, considerados estranhos, selvagens, desviados, perigosos, subversivos de hierarquias.

Filosofia da representação que, em educação, valoriza positivamente os professores-cópias, imitadores do modelo primordial, já que eles têm relações diretas com esse modelo, são os seus pretendentes bem fundados; enquanto isso se desvalorizam os professores-simulacros, como falsos pretendentes, que sobrevivem devido à semelhanças falsificadas, uma vez, que vivem abertos para a dessemelhança, e assim, se afastam da ideia modelo, do professor.

Desse modo, e à guisa de finalização, para além do vademecum pretendido por renomados emissários de procusto, emerge um convite para o exercício afirmativo de vivências intensivas na educação a distância, que podem ocorrer com um princípio nietzscheano, o vade tecum, isto é, o princípio

do vai contigo.⁴ Entra em questão, o desafio do “tornar-se aquilo que se é”, ou seja, tornarmo-nos nós mesmos. Esse “tornar-se” sugere um movimento contínuo de autoformação, aberto aos devires autoformativos, convites de artistagens criativas sempre aberto aos docentes da educação, da educação a distância.⁵

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>. Acesso em 15 dez. 2012.

_____. **Algumas considerações acerca da influência das multimídias sobre a organização e o trabalho docente**. Anped, Caxambu, 2000. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/23/textos/se2.PDF. Acesso em: 05 dez. 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distancia**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 28 dez. 2013.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Helena Maria; RONCARELLI, Dóris. Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM (CONAHPA), 2006, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. 1 CD-ROM.

CATAPAN, Araci Hack. Mediação pedagógica diferenciada. In: ALONSO; RODRIGUES; BARBOSA (Org.) **Educação a Distância: práticas, reflexões, e cenários plurais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009, p 79-70.

CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? **Revista Educação** - Volume 4- Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 16-27, 2007.

⁴ Vademecum é um termo latino que designa um guia, um manual composto claramente da expressão vade mecum que quer dizer vem comigo. Nietzsche faz com ele um jogo de palavras e inventa “vadetecum”, composto de vade tecum, que significa vai contigo. (NT) (NIETZCHE, 2008, p. 24)

⁵ Esse devir autoformativo- se abastece ou tira sua força - da imanência dos conceitos nietzchianos de vontade de potência e de eterno retorno que não repetem o mesmo, mas a cada repetição, produzem a diferença pura. Quanto à noção de autoformação, ela se contrapõe à ideia de forma, ou de fôrma. Nos dois casos, forma e fôrma, está implícita a ideia de um molde anterior a ser aplicado: o molde da boa cópia a ser reproduzida.

- CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência**. 2001. 229p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2012.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Para que servem os estrangeiros? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n.79, p. 67-84, 2002.
- LINHARES, Clarice Barreto. A transição da EaD sob a ótica de Otto Peters. In: **Revista Extra-Classe**, n. 1, v. 2, p. 214 – 220, Agosto 2008. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/489.pdf>. Acesso em 13 jan. 2013.
- MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. 2008.317 p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2008.
- MILL, Daniel; RIBEIRO, Luiz Roberto. OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de.(Org.) **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: UFSCar, 2010.
- _____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: **Polidocência na Educação a Distância. múltiplos enfoques**. São Carlos, UFSCar, 2010.
- MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD - Educação Temática Digital da Unicamp**. Campinas, v. 10,n. 2, p.54-70, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004>. Acesso em 15 fev. 2012.
- NIETZSCHE, Frederich. **A gaia ciência**. 2. ed. São Paulo. Escala. 2008
- SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.