

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año X – Número II (20/2009) pp. 201/219

Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância

Identidad Docente en Tiempos de Educación a Distancia

Teacher's Identity in Times of Distance Education

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Universidade Federal de Pelotas/Brasil

marciaondina@uol.com.br

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

Universidade Luterana do Brasil

Universidade Federal de Pelotas/Brasil

paulo.ricardo.tavares@gmail.com

(Recibido: 29/10/09 – Aceptado: 11/11/09)

Resumo

Neste artigo, pretendemos problematizar que tipos de modificações na identidade docente ocorrem quando o ensino superior se organiza sob a forma de educação a distância, tendo como referência empírica o projeto da UAB - Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, em primeiro lugar apresentamos algumas reflexões sobre as transformações sofridas pela identidade docente com o advento da globalização. Em segundo lugar, proporcionamos informações sobre o projeto da UAB. Em seguida, discutimos questões relativas à divisão do trabalho pedagógico no ensino a distância, pois ao ser o mesmo realizado por distintos agentes (professor especialista, tutor presencial, tutor a distância), a ação docente se manifesta sob forma de uma rede de ações. Por isso, a docência por excelência não se concentra em nenhum dos atores isoladamente. Desta forma, e finalmente, destacamos que a identidade docente, nesta modalidade de ensino, tem sido construída num processo de fluidez, flexibilidade e descentramiento, deslocada do sujeito individual e localizada nas fissuras que conectam os mais diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Resumen

En este artículo, pretendemos problematizar qué tipos de cambios en la identidad docente se producen cuando la enseñanza superior se organiza bajo la forma de educación a distancia, teniendo como referente empírico el proyecto de la UAB - Universidad Abierta de Brasil. Para ello, en primer lugar planteamos algunas reflexiones sobre las transformaciones sufridas por la identidad docente desde el advenimiento de la globalización. En segundo lugar, proporcionamos informaciones sobre el proyecto de la UAB. A continuación, discutimos cuestiones relativas a la división del trabajo pedagógico en la enseñanza a distancia, pues al ser el mismo realizado por distintos agentes (profesor especialista, tutor presencial, tutor a distancia), la acción docente se manifiesta bajo la forma de una red de acciones. Por eso, la docencia por excelencia no se concentra en ninguno de los actores de forma aislada. Finalmente, destacamos que la identidad docente, en esta modalidad de enseñanza, se ha construido en un proceso de fluidez, flexibilidad y descentramiento, desplazada del sujeto individual y ubicada en las fisuras que conectan los más diversos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

In this article, we try to inquire on the kind of changes taking place in teacher's identity, when university education is organized as Distance Education, being UAB - Universidad Abierta de Brazil - the empirical reference of this Research Project. Therefore, we first present some reflections on the transformations undergone by teachers' identity since the coming of Globalization. Secondly, we inform about the UAB project. Then, we discuss issues related to the social division of pedagogical work in this kind of education, for the same work is carried out by different agents, namely, the specialist professor, the in-attendance tutor, the at-a-distance tutor. Consequently, teacher's work is not focused on any of these actors in isolation but it is revealed in the form of a network of actions. Thus, we emphasize that teacher's identity, in this type of educational modality, is being built up in a process demanding fluidity, flexibility and dis-centering; namely, it is displaced from the individual's subjectivity and located into the fissures that interrelate the different agents involved in the teaching and learning processes.

Palavras-chave

trabalho docente - identidade docente - educação a distância - desencaixe - globalização

Palabras clave

trabajo docente - identidad docente - educación a distancia - descentramiento - globalización

Keywords

teacher's work - teacher's identity - distance education - dis-centering - globalization

“En tiempos donde nadie escucha a nadie
En tiempos donde todos contra todos
En tiempos egoístas y mezquinos
En tiempos donde siempre estamos solos
Habrá que declararse incompetente
En todas las materias del mercado
Habrá que declararse un inocente
O habrá que ser abyecto y desalmado”.

Fito Paez, Al lado del camino.

1. Introdução

Pensamos não ser temerário afirmar que a maior parte da produção acadêmica sobre o trabalho docente —no Brasil, mas também em outros contextos— verse sobre a docência no ensino básico. De fato, elementos que podem explicar essa circunstância são oriundos do maior *status* social gozado pelos docentes no ensino superior, de forma que a maior precariedade do trabalho dos docentes do ensino básico faz com que haja mais preocupação em investigá-lo. Não é essa a nossa idéia: acreditamos na pertinência das análises sobre o trabalho do professorado universitário —até porque as modificações infringidas ao trabalho docente vem ocorrendo em qualquer nível de ensino onde seja realizado—, e por isso queremos contribuir com esse estudo; mas não sem antes destacar dois pontos que devem ser lembrados: a autonomia e a identidade docente, que conformam a especificidade do trabalho realizado em cada nível de ensino.

Em relação à autonomia, diz-se que no caso do ensino superior essa parece ser maior, e argumenta-se ou supõe-se que as condições de trabalho e os salários do professorado universitário sejam melhores. Essas características diferenciadoras são tão marcantes que se chega a dizer que, do ponto de vista da autonomia no trabalho, a relação do professorado

universitário com o conhecimento indica que fazem parte de uma profissão científica e erudita, pois produzem e aplicam seu próprio conhecimento; já o professorado de escola é visto como compondo uma profissão prática, ao meramente aplicar o conhecimento produzido em outras instâncias (Guerrero Serón, 1996).

A questão da autonomia na organização da própria atividade profissional e no tipo de aplicação dos saberes conjuga-se com outro aspecto, o grau e tipo de identificação que os docentes mantêm com seu trabalho, construídos sob interferência de vários agentes e circunstâncias: aquilo que chamamos de identidade docente.

Embora tais considerações, no geral, mantenham algum grau de validade, parece-nos que as modificações que vem ocorrendo na educação, especialmente a partir das reformas iniciadas internacionalmente desde os anos de 1990, estão atingindo não apenas o ensino básico, mas, também, o ensino superior, interferindo também aí sobre a organização e a divisão do trabalho. Uma das modalidades onde essas transformações são mais impactantes é a modalidade de educação a distância (EaD). Neste sentido, o objetivo deste artigo é problematizar que tipos de modificações na identidade docente ocorrem quando o ensino superior se organiza sob a forma de EaD, tendo como referência empírica o projeto da UAB - Universidade Aberta do Brasil.

2. A identidade docente perante a globalização

A polêmica sobre qual seria ou deveria ser a identidade docente “ideal” tem ocupado uma grande parcela dos debates educacionais. Por um lado, genericamente há os que pranteiam uma identidade perdida, frente à chamada crise da escola, que na verdade espelharia a mais recente crise da sociedade. Situa-se na crença de que essa identidade seria oriunda apenas da ação docente, e o que problema é desencadeado pela falta de responsabilidade do professorado com o desempenho dos alunos e do sistema educacional como um todo; uma variação desta perspectiva resulta da atribuição da crise de identidade docente à insuficiente formação profissional recebida.

Por outro lado, há os que explicitam que qualquer identidade expressa os conflitos pela definição do perfil profissional que se quer impingir àqueles responsáveis por acompanhar o desenvolvimento de crianças e jovens, na única instância da sociedade ainda considerada um bem público. No lugar de ser um elemento “perdido”, que necessita ser “recuperado”, é um elemento em geral instável, cambiante, que toma a forma resultante das

propostas em disputa em cada contexto. É um elemento que expressa qual formato termina por adquirir cada reforma educacional implantada, ainda que tal formato não consiga ser fixado definitivamente. As tentativas do Estado de fixar as identidades docentes –com a intenção de imprimir aos processos educacionais determinadas facetas– tem sido tão enfáticas ao largo da história que Lawn afirma: “a gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão, quer de sistemas educativos democráticos, quer totalitários” (Lawn, 2001: 120).

Ademais disso, mais um elemento nos permite compreender melhor o tema das identidades no período atual. Concomitante aos processos históricos que de forma singular acontecem em cada lugar, como foi o caso das ditaduras militares em vários países da América Latina, outro fenômeno, com características globais, foi se solidificando. O fenômeno denominado “globalização” desestabilizou de forma peculiar a questão das identidades, alterando igualmente a percepção da identidade docente e influenciando as análises que possamos fazer dessa.

Dentre os vários autores que discutem as identidades estão Hall (1997, 2006), Bauman (2001, 2007) e Giddens (2002). Eles usam alguns termos para explicar o que acontece com as identidades durante a globalização: descentramento, deslocamento, desencaixe, fragmentação, etc., que aqui vamos citar rapidamente, pois nos ajudam a compreender o fenômeno. Lembremos que esses autores vão situar suas preocupações analíticas no âmbito do período chamado de pós-moderno, alta modernidade ou modernidade tardia, entendido como “a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade” (Giddens, 2002: 221).

Assinala-nos Hall que a “(...) continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela mediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais” (Hall, 2006: 84), o que gerou um alargamento do campo das identidades, e a possibilidade de surgimento de novas identidades. De fato, para ele a teoria social tem se esforçado para compreender as transformações atuais, afirmando, na mesma obra, que parcelas da teoria social sustentam que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2006: 8). Embora seja simpático a essa idéia, argumenta ser importante formular respostas provisórias à questão das identidades, e para isso sugere examinar o processo de compressão espaço-tempo.

Bauman também defende que não podemos desvincular a discussão sobre as identidades do advento da globalização: “(...) num planeta atravessado por ‘auto-estradas de informação’, nada que acontece em alguma

parte dele pode de fato, ou ao menos potencialmente, permanecer do 'lado de fora' intelectual" (Bauman, 2007: 11). Ele analisa que a vida moderna exige dos grupos humanos e indivíduos um contínuo esforço para demonstrar pertencimento aos espaços sociais, àqueles que anteriormente compunham sem grandes problemas. Daí porque "precisar tornar-se o que já se é a característica da vida moderna" (Bauman, 2001: 42).

Já Giddens nomeia como desencaixe "o deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua re-combinação através de distâncias indeterminadas do espaço/tempo" (Giddens, 2002: 221). Os referenciais produzidos pelas pequenas comunidades e pela tradição são substituídos por organizações muito maiores e impessoais, onde se rompe a relação entre tempo, espaço e lugar.

Como já dito, esses elementos também nos ajudam a compreender o fenômeno das modificações nas identidades docentes, especialmente se considerarmos que as novas exigências estimulam no professorado um sentimento de não saber muito bem se o que se está fazendo está adequado ao que é solicitado; se tem competência para fazer o exigido; ou por que o que julgam saber fazer não serve mais. A impressão é a de estar à procura de um perfil adequado, que está sempre um pouco mais adiante. Realmente, como "é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre 'interior' e 'exterior', entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém" (Hall, 1997: 27), a identidade não resulta mais de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados" (Hall, 1997: 26).

Para exemplificar essa idéia vamos, aqui, considerar novamente o raciocínio de Hall. O autor indica, com o propósito de sistematizar a discussão, principalmente três concepções muito diversas de identidade, que buscaram caracterizar a postura ou situação do sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Entenda-se bem: trata-se de interpretações teóricas que buscam analisar a posição do sujeito em determinado período histórico. Aqui usamos a sistematização de Hall para situar a docência no momento da sua configuração inicial e em seu momento atual. Assim, a primeira concepção concebe o sujeito do Iluminismo como

“... um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o su-

jeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo –contínuo ou ‘idêntico’ a ele– ao longo da existência do indivíduo” (Hall, 2006: 10).

Entendemos que a construção da identidade docente, a partir da instituição da escola dita “moderna”, tinha, em seu bojo, elementos desta concepção iluminista, na medida em que identificava profissão com vocação. Como algo interior que se atualiza na existência do indivíduo. Percebe-se que a origem do ofício de professor tem ainda hoje uma relação com a imagem vocacional que de alguma maneira ainda se manifesta na ação docente. O professor é um vacionado, e esta sua identidade é oriunda de um conjunto de normas e valores fortemente influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas. O professorado não desenvolveu fundamentos e sistemas de moral, e tanto sob a tutela da Igreja ou, posteriormente, do Estado, assume regras de condutas oriundas do exterior da atividade docente. Ademais, como a origem da profissão docente tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, isso dificulta a busca de autonomia, mesmo que estruturalmente o ensino tenha se laicizado. Embora a idéia de vocação tenha em si a concepção de autonomia do sujeito frente ao contexto, e os professores assim o concebiam, historicamente esta idéia esta vinculada a algo que acontece no exterior da profissão.

Passados os séculos, a idéia motriz da pós-modernidade é a noção de deslocamento. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006: 13). Este sujeito responde às interpelações que o chamam a atualizar-se, a aproximar-se mais ou menos dos discursos que buscam representá-lo.

Pois bem: processo semelhante acontece com o professorado. Segundo autores que estudam a identidade docente (Loyo, 2001; Oliveira, 2008), as atuais reformas educacionais alteram a compreensão do que seja inerente às atividades do professorado, dilatando suas obrigações e incorrendo em maior intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego. Por um lado, ao implantar mudanças no âmbito da gestão do sistema, estimula-se que tanto o professorado quanto outros atores tenham cada vez mais participação na gestão das instituições; por outro lado, é o próprio trabalho docente a ser cada vez mais escrutinado, pois a perspectiva preponderante é a de que esse trabalho, para ter êxito, precisa ser exercido em equipe e de forma articulada, o que implica em menos autonomia individual e mais doação às novas propostas, já que

se alega que essa não funcionariam sem que haja um comprometimento total com as mesmas.

No que se refere aos docentes que trabalham com a EaD, a necessidade de responder às interpelações para que assumam determinadas identidades são mais fortes ainda, pois essas se movimentam conforme a ação docente vai sendo desencadeada. Uma ação que está muito mais conectada com a ação dos outros agentes do processo do que quando se trata de docentes do sistema presencial, com maior liberdade de organização do seu trabalho.

Em suma, a identidade docente que está sendo colocada em discussão oscila mais ainda, para obter seus novos contornos, à medida que as proposições da EaD implicam em alterações na divisão do trabalho entre os docentes do ensino superior, bem como no rompimento entre tempo, espaço e lugar. Isso é o que veremos brevemente em seguida.

3. A universidade aberta do Brasil e a educação a distância

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou a EaD no Brasil, obedecendo à determinação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Em seu artigo primeiro o Decreto caracteriza a EaD 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, 2009a).

É neste contexto que se situa o ensino a distância no Brasil. A intenção do governo brasileiro em aumentar a possibilidade de acesso ao ensino superior desencadeou, a partir da referida Lei de Diretrizes e Bases, uma avalanche de cursos de formação a distancia. Aqui nos centramos na Universidade Aberta do Brasil (UAB) porque sua criação, em nível nacional, permitiu que esse processo de oferecimento de cursos fosse desenvolvido e coordenado pelas instituições públicas de ensino superior. Isso nos tem fornecido elementos para estudar, de forma mais ampla, as transformações suscitadas no trabalho do professorado envolvido com a UAB, nosso foco empírico de análise (1).

Assim, em 2005, o Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, propôs uma articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da EaD, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. Esse

sistema foi formado por instituições que levarão ensino superior público aos municípios que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (2). Cabe destacar, ainda, que o Sistema Universidade Aberta do Brasil tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica.

Segundo o site da UAB (Brasil, 2009b), “o programa UAB funciona com o apoio de pontos estrategicamente localizados chamados Pólos de Apoio Presencial. São espaços físicos mantidos por municípios ou governos de estado que oferecem infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos UAB. Os pólos estão estrategicamente localizados em microregiões e municípios com pouca ou nenhuma oferta de educação superior. A proposta de criação de um Pólo Municipal de Apoio Presencial parte do próprio município ou do governo de estado que enviam projetos conforme abertura de Edital”.

De acordo com informação encontrada em vários sites (3) e atribuída à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Sead/MEC), 292 pólos iniciariam suas atividades em 288 municípios brasileiros em 2007, distribuídos em todos os estados da União, ofertando cerca de 60 mil vagas. No último edital, o Ministério da Educação registrou 805 inscrições de propostas de pólos de apoio presencial e de 123 propostas de cursos das instituições de ensino superior, para serem iniciados em 2008.

Dessa forma, gostaríamos de destacar a imponência da política educativa traçada para a formação de professores no Brasil, sob a direção da UAB. Sem ingressar, aqui, no debate sobre a capacidade do sistema para gestionar tal processo mantendo índices de qualidade suficientes, queremos nos direcionar às consequentes transformações no processo de trabalho do professorado da UAB.

4. Descentramento na ação docente: a divisão do trabalho na educação a distância da UAB

As práticas na EaD, nas diversas modalidades já vivenciadas em nosso contexto, desencadearam uma série de questões relativas às rotinas de ensino e também relacionadas às habilidades docentes necessárias para trabalhar com este novo universo que se apresenta. Grosso modo, podemos dizer que as principais críticas recebidas pelo sistema indicam que as necessidades inerentes ao mesmo terminaram por fortalecer o polo “ensino”, em detrimento dos polos “aprendizagem” e “trabalho”.

Quanto ao polo aprendizagem, podemos citar, aqui, Belloni (2002), que faz uma retrospectiva sobre distintas experiências de uso educativo

das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no Brasil, com destaque para a formação de professores. Ela comenta que as dificuldades situadas nas condições de aprendizagem dos alunos, dentre elas o fator tempo –ou a ausência de tempo para a formação continuada, especialmente para aqueles que já trabalham como docentes–, não tem sido equacionadas suficientemente, conduzindo à baixa efetividade dos programas de formação:

“Do ponto de vista sociológico ..., a questão pode ser assim resumida: políticas públicas tecnocráticas geram **propostas educacionais centradas nos processos de ensino** (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais etc.), que correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades, **e não nos processos de aprendizagem** (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que, em educação a distância, é fatal. Ou seja, os modelos de educação a distância vigentes no país, especialmente os de formação de professores e particularmente a TV Escola, referem-se muito mais aos **'sistemas ensinantes'** do que aos **'sistemas aprendentes'**... Do ponto de vista pedagógico, podemos dizer que, mesmo quando são fundamentadas em teorias psicopedagógicas inovadoras (construtivismo, sociointeracionismo, interculturalismo), ... a maioria das experiências não consegue romper tendências enraizadas na instituição escolar –incluindo aí a formação inicial e continuada de professores– de compartimentar o saber nas grandes áreas do conhecimento, de enfatizar os conteúdos em detrimento da capacidade de aprender e de resistir à integração de novas tecnologias” (Belloni, 2002: 137-138).

No que tange ao polo “trabalho”, indica-se uma acentuação de sua precarização, pois a EaD acarreta sobrecarga de atividades ao professorado, associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais. Sobre isso Mill, Santiago e Viana destacam quais seriam alguns dos “riscos trabalhistas” associados aos programas de EaD: “aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o ‘empobrecimento’ da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros” (Mill, Santiago e Viana, 2008: 57). Novamente o fator tempo é mencionado, pois existe um aumento das atividades a serem desenvolvidas dentro do mesmo período disponível.

Em que pese a validade dessas contribuições, queremos explorar, aqui, um aspecto adicional: o desenvolvimento do processo de trabalho pedagógico, completamente atravessado pela flexibilidade espaço-temporal colocada pelas experiências de EaD, e diferente do processo presencial, porque só ocorre de forma articulada entre vários agentes.

Em nossa análise do que acontece com o trabalho pedagógico no ensino a distância da UAB, no Rio Grande do Sul, pensávamos inicialmente em examinar as transformações na identidade daquele que é considerado o professor, nessa experiência: o professor especialista, responsável por determinada área do conhecimento. Não obstante, percebemos ser impossível deixar de analisar, também, o que acontece com os demais agentes, a saber, tutores presenciais (designados para a criação da instrução e prática de aptidões) e tutores a distância (responsáveis pelo desenvolvimento e organização do material, que trabalham junto com o professor especialista em conteúdo) (4).

Antes de explicar essa articulação entre os agentes, vejamos o que nos diz Gauthier sobre a ação docente:

“... a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação, etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (disciplina, motivação, etc.). A prática docente consiste justamente em fazer estas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível” (Gauthier, 1998: 345).

No ensino presencial, estas duas funções básicas da ação docente estão delegadas à mesma pessoa, porém no ensino a distância está distribuída entre os diferentes atores que compõem o processo de ensino. O triângulo professor, conteúdo e aluno foi trespassado por uma estrutura que supõe a relação direta com outros atores. Não que no ensino presencial o professor seja uma figura isolada, que seu trabalho não esteja ligado de alguma maneira com o trabalho de outros agentes e docentes. Essas relações, no entanto, acontecem de forma externa, e não no ato em si de ensinar. O ensino a distância é uma nova situação para o professor, que no sistema presencial tem um contato direto com seu aluno na sala de aula. No sistema presencial o conhecimento, produto que o professor tem em seu poder, não tem nenhum intermediário. É o que Marx analisou quando se referia à situação do ator teatral que representava ao vivo, sendo que o consumo da sua produção sempre se dava no mesmo instante da mesma.

A atuação do ensino presencial também ocorre no mesmo sentido. Oposta a essa idéia, o ensino a distância indica uma situação em que a separação espaço/tempo/lugar coloca desafios antes inexistentes.

Se para percebermos a manifestação da ação docente –tal como afirma Gauthier– precisamos ver a articulação e convergência entre transmissão da matéria e interações entre docentes/estudantes, no caso do ensino a distância é preciso verificar como isso se processa em nível de todos aqueles que estão “no lugar” do docente, pois os dois grupos de funções são realizadas articuladamente por todos.

Isso é o que chamamos de descentramento da ação docente provocado pelo ensino a distância. A organização do trabalho docente e as atribuições de tarefas aos agentes são divididas entre os próprios, mas de uma forma em que, mesmo que essa ação seja realizada por todos, ela se manifesta em diferentes momentos pelos diferentes atores, e de maneira diferente; trata-se de uma rede de ações. Por isso, a docência por excelência não se concentra em nenhum dos atores: professor especialista, tutor presencial, tutor a distância. E, no caso da identidade, se partimos da idéia de que é uma construção que em parte emerge na ação docente, a compreensão de suas novas facetas está a exigir que observemos a atual construção coletiva desta ação.

Nesse sentido, se o professor especialista, responsável por uma determinada área do conhecimento, se assemelharia àquele que, no ensino presencial, faz a mediação entre um conhecimento produzido pela humanidade e o aluno historicamente situado, a situação de descentramento altera esse aspecto, levando-nos a perceber algumas coisas que deveriam ser mais bem investigadas. Primeiro, existe uma dificuldade na hora de definir a importância dos papéis no ensino a distância. Sabemos que a questão do conteúdo não resume a ação do professor, mas esta não existe sem aquela. É disso que fala Gauthier (1998), quando afirma que, assim como não pode existir saberes sem ofício, não pode igualmente existir um ofício sem saberes. Entretanto, não é o professor especialista aquele que faz a mediação entre o conhecimento e os aprendizes.

Segundo, ao fragmentar a ação, é preciso que cada um cumpra a contento sua tarefa. Frente a essa fragmentação, para o aluno o professor é o tutor presencial, aquele com quem está em contato direto, que o ajuda a entender as tarefas e está “sempre pronto a auxiliar”. Mas isso não impede certa acentuação na divisão entre trabalho “intelectual” e trabalho “manual” (5), pois o tutor presencial não cria nada, apenas repassa. O seu trabalho só existe porque existe o trabalho dos demais, o que pode gerar conflitos, pois em nosso estudo vem se tornando perceptível a dificuldade

que tutoras tem, às vezes, de compreender bem suas próprias tarefas. À conclusão semelhante chega Horta-Tavares:

“Genericamente, em cursos de EaD fica patente a hierarquização de funções no que diz respeito à diferenciação de papéis entre professores (se são estes os que orientam o ensino) e tutores (se cumprem função meramente instrumental de monitoramento de tarefas de professores e alunos)” (Horta-Tavares, 2008: 10).

Terceiro —e por conseqüência—, em termos de orientações para análise, percebemos que para compreender o processo de construção de uma identidade docente no ensino a distância, torna-se necessário analisar não só a ação, e a auto-identidade (6) de cada sujeito desse processo, mas também as relações destes sujeitos entre si. Assim, esta é uma situação que nos induz à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo na relação professor, aluno e conhecimento, com suas conseqüências sobre a produção de novas identidades docentes, resultantes do entrelaçamento de novos atores no processo ensino e aprendizagem.

5. Considerações finais

Neste trabalho procuramos esboçar algumas idéias que permitissem nossa aproximação às mudanças que estão ocorrendo com a identidade docente no ensino superior, a partir do advento da EaD. Para tanto, tivemos que estudar como a modernidade tardia influencia as transformações nas identidades e como o processo ensino-aprendizagem é mudado por meio das tecnologias de informação e comunicação, especialmente por modalidades realizadas a distância.

Assim, partimos do suposto de que o dinamismo produzido a partir da modernidade trouxe o paulatino processo de esvaziamento das antigas noções de tempo, espaço e lugar, produzindo o desencaixe das instituições e o descentramento da ação do sujeito. O conceito de descentramento é conseqüência do conceito de desencaixe. O fato de desencaixar tempo, lugar e espaço, descentra a ação do sujeito, descentrando, no caso do ensino a distância, o processo de ensino, interferindo sobre a produção de identidades docentes.

É Giddens (2002) quem nos explicita melhor esse processo, ao indicar o que diferencia a vida social moderna da anterior. A separação de funções tornou as atividades mais especializadas, substituindo as relações difusas, características da sociedade pré-moderna. Esta separação de funções,

no entanto, não representa de forma profunda a novidade essencial da modernidade e das transformações que ainda hoje nos afetam. Outro fenômeno, denominado pelo autor como desencaixe, manifesta-se como mais significativo nas mudanças trazidas pela modernidade aos relacionamentos sociais. Desencaixe significa “o ‘descolamento’ das relações sociais dos contextos locais e sua rearticulação através de partes indeterminadas do espaço-tempo (...), é a chave para a imensa aceleração no distanciamento entre tempo e espaço trazido pela modernidade (Giddens, 2002: 24).

Conforme Giddens, os mecanismos de desencaixe são de dois tipos: fichas “simbólicas” e “sistemas especializados”. Ele define fichas simbólicas como “meios de trocas que tem um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contextos. O primeiro exemplo, e o mais importante, é o dinheiro”. Através do crédito o dinheiro põe em suspenso o tempo e também o espaço na medida em que padroniza as transações entre indivíduos que não necessariamente se encontraram.

O desencaixe manifesta-se por meio dos sistemas especializados porque os mesmos dispõem de “modos de conhecimento técnico que têm validade independente dos praticantes e dos clientes que fazem uso deles” (Giddens, 2002: 24). A vida social é penetrada virtualmente por estes sistemas, mais visivelmente nos alimentos que consumimos, nos remédios que tomamos, nos prédios que habitamos, etc., etc. Inclusive no consumo de conhecimento, como é o caso de ensino a distância. O conhecimento que o aluno usufrui pode ser consumido por qualquer pessoa em qualquer lugar e tempo numa situação de independência entre aqueles que fazem parte do sistema. Há uma padronização nas tarefas e atividades propostas e este procedimento produz uma universalização da ação, atingindo uma infinita pluralidade de indivíduos nos mais variados contextos.

Neste sentido, parece-nos que o sistema *e-learning* (aprendizagem eletrônica) possibilita um fenômeno de desencaixe nas relações entre ensino e aprendizagem. O processo de interatividade, que não é característico de todos os sistemas *e-learning*, não altera o fenômeno desencaixe, pois embora haja um fluxo de interatividade entre os participantes, eles continuam, em quase que na totalidade da ação pedagógica, em lugares e tempos diferentes. No sistema *e-learning*, “a vida se separa das externalidades do lugar, enquanto que o próprio lugar é solapado pela expansão dos mecanismos de desencaixe” (Giddens, 2002: 137). Este fenômeno produz também recombinações ou diferenciados encaixes para novos espaços denominados de virtuais. As possibilidades de comunicação todos-todos caracterizam e diferem os AVA's (ambientes virtuais de aprendizagem) de

outros suportes de educação e comunicação mediados por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. Emissores podem ser também receptores e estes poderão ser também emissores. Neste processo, a mensagem poderá ser modificada não só internamente pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada pelo mesmo, ganhando possibilidades plurais de formatos. Assim, o sujeito, além de receber uma informação, poderá ser potencialmente um emissor de mensagens e conhecimentos (Santos, 2003: 151).

A separação espaço-temporal, o desencaixe entre professor e aluno no ensino a distância, possibilitou outro tipo de relação com o saber. Intensificou-se uma concepção de conhecimento interdisciplinar, com características de flexibilidade, interatividade, adaptação, cooperação e parcerias. Estas novas possibilidades e exigências trazem consigo uma mudança de postura do professor. Considerar o conhecimento como provisório, abrir-se ao diálogo, integrar novas idéias, passam a fazer parte das rotinas do professor. A instabilidade com que se processam as relações com o conhecimento exige do docente uma flexibilidade que dá outro colorido a sua identidade como docente. E não poderia ser de outra forma, pois

“Num mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo ‘lá fora’”(Bauman, 2001: 101).

É ilustrativa aqui a metáfora do panóptico de Bentham invertido. No panóptico de Bentham é uma pessoa que mantém o controle das demais através da possibilidade de estarem sendo vigiadas. A simples possibilidade de estar sendo visto pelo outro já altera o comportamento do vigiado. O panóptico invertido é a possibilidade de que a ação de um esteja sendo vigiada por muitos. A sala de aula deixa de ser um lugar controlado pelo professor e sob sua vigilância e é transferida para um espaço virtual onde a idéia de rede coloca todos em comunicação com todos, num processo que descentraliza a ação docente. “As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação” (Castells, 2003: 7). A agili-

dade, ligeireza e flexibilidade com que se tecem as teias de comunicação a distância colocam estas características da interação *e-learning* como essenciais em nossa época.

Como se vê, as reflexões brevemente esboçadas neste texto demonstram todo um campo de estudos que ainda está por ser consolidado. De fato, tomando por referências informações apresentadas nos anuários sobre a EaD no Brasil (Sanchez, 2006; Sanchez, 2007), as pesquisas até então realizadas sobre a mesma estão mais vinculadas a como desenvolver os processos de EaD (7). São interesses de ordem mais pragmática, que não levam em consideração a situação dos trabalhadores desse ensino e, no limite, corroboram as inquietações apresentadas por Belloni (2002), acima citadas.

No entanto, parece-nos que nenhuma política educacional pode ter êxito sem levar em consideração como se situam, nela, os agentes que a levam adiante. Da mesma forma, a pesquisa tem que se expandir constantemente para dar vazão ao conhecimento. O fato de que haja cada vez mais debates em torno do tema identidade docente está a indicar que no momento atual o formato tradicional da mesma não consegue permanecer intocado.

Isto igualmente é resultado, tal como nos indicam alguns dos autores aqui mencionados, das necessidades dos indivíduos buscarem a superação do sentimento de desconforto resultado da globalização, da pós-modernidade (Hall, 2006), da modernidade tardia (Giddens, 2002), da modernidade líquida (Bauman, 2001), do novo capitalismo (Sennett, 1999, 2006), ou de qualquer outro termo que se cunhe para dar formato ao momento em que vivemos. “A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual e, portanto com o eu”, resume Giddens (2002: 9).

Assim, estudar a identidade é buscar compreender quem somos nós, como nos tornamos o que somos a partir do mundo que vivemos. No que tange ao objeto específico deste texto, a identidade docente em tempos de EaD, pensamos que ela tem sido construída num processo de fluidez, flexibilidade e descentramento, deslocada do sujeito individual e localizada nas fissuras que conectam os mais diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso aprofundar o conhecimento a respeito desse fenômeno, ou declarar-se abjeto e desalmado.

Pelotas (Brasil), 25 de outubro de 2009.

Notas

1. Referimo-nos, aqui ao Projeto de Tese de Doutorado intitulado "Identidade docente no ensino a distância: descentramento e flexibilidade", desenvolvido por Paulo R. Tavares da Silva sob orientação de Márcia O. Vieira Ferreira.
2. No Rio Grande do Sul, estado onde está sendo realizada a pesquisa empírica que fornece as reflexões para este trabalho, as instituições que fazem parte do Programa UAB são: Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Rio Grande; e Instituto Federal Sul-rio-grandense.
3. Por exemplo: <http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=5572>
4. Para ter-se uma idéia das atribuições dos tutores a distância e dos tutores presenciais, pode-se consultar os documentos abaixo, produzidos pela Secretaria Geral de Educação a Distância da FURG:
http://www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_distancia.pdf
http://www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_presencial.pdf
5. Grosso modo, podemos lembrar, nesse ponto, da observação de Guerrero Serón (1996) citada no início deste texto, no que tange ao grau de autonomia do professorado conforme sua maior ou menos proximidade com a elaboração do conhecimento aplicado em classe.
6. Conforme Giddens, a auto-identidade "não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo. (...) É o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia" (2002: 54).
7. "No que diz respeito a temas mais pesquisados, permanece com pequena variação a tendência dos anos anteriores, com predomínio de interesse na integração entre duas áreas fundamentais para a educação a distância, a saber Pedagogia e Tecnologia (de 33% para 35%, nesta edição), e também para um campo de discussão mais teórico e fundamental representado pela categoria Filosofia, Política e Estratégias (de 15% para 13%). Comparativamente à edição anterior, nota-se ligeiro aumento no interesse por Gestão e Logística (de 14% para 15%), com relatos de projetos e programas de educação a distância, principalmente no ensino superior, e na porcentagem relativa à categoria Pesquisa e Avaliação (de 9% para 10%), ultrapassando a categoria Conteúdos e Habilidades (com redução de 14% para 8%), com a queda mais significativa. Nas duas edições, a quantidade de títulos tratando de infra-estrutura física e virtual para Suporte e Serviços (17%) permanece igual, incluindo-se aí pesquisas sobre criação de software, estudo de redes físicas de apoio e desenvolvimento tecnológico, com mais de 53% dos títulos dessa categoria aplicáveis a vários níveis de ensino, ou com foco não declarado. Também permanece idêntica a porcentagem de títulos na categoria Garantia da Qualidade e Certificação (2%), tema que prossegue pouco explorado, a despeito de sua importância para consolidação da área (Sanchez, 2006: 129)".

Referências bibliográficas

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Nº 78, pp. 117-142.

Brasil (2009a). Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 15 out.

Brasil (2009b). Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Sobre a UAB; apresentação. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em 15 out.

Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Guerrero Serón, A. (1996). El profesorado como grupo social y agente educativo; perspectivas teóricas y estudios empíricos. In A. Guerrero Serón. *Manual de sociología de la educación* (pp. 169 - 191). Madrid: Síntesis.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. V. 22, Nº 2, pp. 15-46.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Horta-Tavares, R. (2008). O trabalho docente e a educação a distância sob as políticas para o ensino superior. In Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, 8, 2008, Buenos Aires. Anales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 1-19. (CD-ROM).

Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*. V 1, Nº 2, pp. 117-130.

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 25, pp. 65-81.

Mill, D.; Santiago, C. e Viana, I. (2008). Trabalho docente na educação a

fundamentos en humanidades

distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista Extra-Classe*. Nº 1, V. 1, pp. 56-72.

Oliveira, D. (2008). O trabalho docente na América Latina; identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*. V. 2, Nº 2-3, pp. 29-38.

Sanchez, F. (coord.) (2006). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006*. São Paulo: Instituto Monitor.

Sanchez, F. (coord.) (2007). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007*. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor.

Santos, E. (2003). Ambientes de aprendizagem: problematizando práticas curriculares. In C. Nova e L. Alves (orgs.), *Educação e tecnologia: trilhando caminhos* (pp. 147-159). Salvador: Ed. da UNEB.

Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.