

REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DE PROFESSORES QUE ATUAM EM EAD

REFLECTIONS ON THE IDENTITY OF TEACHERS WHO WORK IN EAD

REFLEXIONES SOBRE LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN EN EAD

Edna dos Reis

Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO. A Educação a Distância (EaD) no Brasil já data de algum tempo, o que faz pensar sobre a construção da identidade de professores que atuam nessa modalidade de ensino. O trabalho docente às vezes é compreendido apenas pela sua dimensão técnica, deixando à margem a sua condição humana. Discutir a ação do professor na escola somente pelo seu caráter instrumental é abandonar e desconsiderar a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. O objetivo deste texto é refletir e apontar proposições para a formação docente e sua identidade que trabalham na modalidade. Adotou-se a pesquisa qualitativa com dados coletados por meio de memorial descritivo e entrevistas. Os estudos sobre a profissão e a identidade docente são fundamentados por Carrolo (1997); Tardif e Lessard (2011); Castells (2010); Pimenta (1999); Giddens (2004); Tardif (2002); Meksenas (2003); Dubar (2002, 2005, 2009); Abbud e Bussmann (2002); Brzezinski (2002); Nóvoa (1997); Lawn (2001); Garcia, Hypolito e Vieira (2005). Na EaD, por outro lado, as variedades de papéis, as desvalorizações do trabalho conforme sua execução trazem uma crise da identidade, deixando-a mais fragilizada. Os resultados apontam ainda que há necessidade de uma proposta de política de identidade para os docentes que atuam na EaD. Um aspecto positivo que poderá contribuir com sua identidade no processo de ensino-aprendizagem é a busca permanente de um processo dialógico que promova ação e reflexão entre os atores da EaD.

Palavras-chave: EaD. Identidade. Currículo. Formação de professores.

ABSTRACT. Distance Education (DE) in Brazil has been around for some time, which makes us think about the construction of the identity of teachers who work in this teaching modality. The teaching work is sometimes understood only by its technical dimension, leaving aside its human condition. Discussing the teacher's action at school only for its instrumental character is to abandon and disregard the importance of their personal and professional identity in the educational process. The objective of this text is to reflect and point out propositions for teacher training and its identity that work in the modality. Studies on the teaching profession and identity are based on Carrolo (1997); Tardif and Lessard (2011); Castells (2010); Pepper (1999); Giddens (2004); Tardif (2002); Meksenas (2003); Dubar (2002, 2005, 2009); Abbud and Bussmann (2002); Brzezinski (2002); Novoa (1997); Lawn (2001); Garcia, Hypolito and Vieira (2005). In distance education, on the other hand, the variety of roles, the devaluation of work according to its execution bring an identity crisis, leaving it more fragile. The results also point out that there is a need for a proposal for an identity policy for teachers who work in distance education. A positive aspect that can contribute to their identity in the teaching-learning process is the permanent search for a dialogic process that promotes action and reflection among DE actors.

Keywords: EaD. Identity. Resume. Teacher training.

Edna dos Reis

RESUMEN. *La Educación a Distancia (ED) en Brasil existe desde hace algún tiempo, lo que nos hace pensar en la construcción de la identidad de los docentes que actúan en esta modalidad de enseñanza. La labor docente es a veces entendida sólo por su dimensión técnica, dejando de lado su condición humana. Discutir la acción del docente en la escuela sólo por su carácter instrumental es abandonar y desestimar la importancia de su identidad personal y profesional en el proceso educativo. El objetivo de este texto es reflexionar y señalar propuestas para la formación docente y su identidad que funcionan en la modalidad. Los estudios sobre profesión e identidad docente se basan en Carrolo (1997); Tardif y Lessard (2011); Castells (2010); Pimienta (1999); Giddens (2004); Tardif (2002); Meksenas (2003); Dúbar (2002, 2005, 2009); Abbud y Busmann (2002); Brzezinsky (2002); Novoa (1997); césped (2001); García, Hipólito y Vieira (2005). En la educación a distancia, en cambio, la variedad de roles, la desvalorización del trabajo según su ejecución traen una crisis de identidad, dejándola más frágil. Los resultados también apuntan que existe la necesidad de una propuesta de política de identidad para los docentes que actúan en la educación a distancia. Un aspecto positivo que puede contribuir a su identidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la búsqueda permanente de un proceso dialógico que promueva la acción y la reflexión entre los actores de la ED.*

Palabras clave: EaD. Identidad. Reanudar. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente por diversas vezes é compreendido apenas pela sua dimensão técnica, deixando à margem a sua condição humana. Discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental é abandonar e desconsiderar a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo.

A crise de identidade profissional do professor se insere numa crise mais ampla, cujo principal aspecto são as radicais mudanças que atingem o mundo do trabalho, as quais têm demandado o redimensionamento dos papéis desempenhados pelo professor, o que sugere uma crise de identidade.

Percebe-se que, pelas atribuições dadas aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, muito se espera deles, mas, em nenhum momento, é proposto refletir sobre o fazer pedagógico, sobre o papel a ser desempenhado, sobre o que “ser sendo e sentido de ser” (PINEL, 2007).

À luz desses argumentos, fica a questão norteadora do texto: como ocorre a construção da identidade do professor que atua em EaD e qual a repercussão desta na sua atuação profissional?

As reflexões sobre a profissão e a identidade docente são fundamentadas por Carrolo (1997); Tardif e Lessard (2011); Castells (2010); Pimenta (1999); Giddens (2004); Tardif (2002); Meksenas (2003); Dubar (2002, 2005, 2009); Abbud e Bussmann (2002); Brzezinski (2002); Nóvoa (1997); Lawn (2001); Garcia, Hypolito e Vieira (2005). Assim, o texto analisa como ocorre a construção da identidade dos professores que atuam em EaD.

Adotou-se a pesquisa qualitativa para nortear este estudo. A coleta de dados foi realizada em duas fases: na primeira, houve participação de cinco sujeitos por meio de aplicação de memorial descritivo e realização de entrevista, além de análise da sala virtual da coordenação do curso de letras a distância; na segunda, além dos cinco participantes, mais três sujeitos passaram a fazer parte da pesquisa ao responder às questões do memorial descritivo em forma de entrevista. Num primeiro momento, a análise dos dados foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Passou-se,

a analisar também quatro salas virtuais como as disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Teoria da Literatura I, Língua Latina I e Literatura Portuguesa I.

2 FUNÇÃO DOCENTE NA EAD E SUA FORMAÇÃO

Tem-se percebido que, nos últimos anos, vêm ocorrendo, no trabalho docente, várias mudanças, potencializadas pelo número crescente de cursos a distância. Nesse processo, a formação dos professores vem sempre se estruturando na tentativa de qualificação do trabalho. Nóvoa esclarece que: “A profissionalização docente começa a ser exigida desde o século XVII quando o corpo de professores religiosos (controlados pela igreja) é substituído pelo corpo de professores laicos (controlados pelo estado)” (NÓVOA, 1999, p. 22).

Nóvoa (1999) ainda completa que, nesta época, para exercer tal atividade, torna-se necessária a obtenção de uma licença em que se circunscreve um campo de atuação e define um perfil de competências criando, então, um campo de profissionalização.

Até o momento pouco se tem aprofundado nos estudos em relação a esse profissional na educação a distância, à sua atuação, às concepções presentes nos projetos, à sua prática de interação com o aluno e principalmente ao fato de considerar o aumento de ofertas de cursos a distância.

Se ainda não se chegou, ou se tem dificuldade de chegar, a uma conclusão a respeito da formação do professor que atua em todos os níveis de ensino de maneira presencial, mais complexo é pensar a formação desse profissional em uma modalidade que tem assumido um espaço significativo: a educação a distância. Conforme Nogueira,

o desenvolvimento de educação a distância no mundo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico das sociedades, tornando inevitável sua associação aos avanços da informática e os meios de comunicação de massa. (NOGUEIRA 1996, p. 35).

Se, para alguns, é importante o uso das tecnologias em educação para os propósitos de formação permanente, para outros, a EaD não passa de ambientes instrucionais que degradam esse universo de oportunidades (DEMO, 2006).

Embora, há algum tempo, a utilização dos recursos de informática na educação, formação e informação tenha deixado o plano das discussões teóricas, tornando-se realidade, o emprego desses recursos na educação tem sido recebido com reservas.

A adoção das tecnologias da educação, informação e comunicação no ensino não deve ser vista nem como modismo nem como a cura de todos os males. Não se pode rejeitá-la, mas é válido verificar se a tecnologia está satisfazendo os objetivos de educação, formação e informação (e como o faz) dentro de um conceito em que ela existe para auxiliar o ensino, e não para substituir o professor.

A EaD difere do ensino convencional primariamente no isolamento e na maior autodisciplina requerida de seus estudantes. Devido a essas características, é crucial assegurar que o ensino a distância proporcione apoio adequado aos alunos, bem como interatividade.

Vergara (2007) afirma que a história de pedagogia, que tem focalizado o ensino presencial, ressalta a importância do relacionamento professor-aluno no processo de construção do conhecimento. E, para dar conta de tudo isso, o professor precisa dominar as linguagens contemporâneas, isto é, saber comunicar-se por meio dessas linguagens, ou seja, ser emissor e receptor crítico competente. Para Freire (1996), a figura do professor sabe-tudo e entregador de informações não se sustenta mais. O professor precisa ser um ser criativo, com iniciativa, capaz de interpretar e solucionar problemas, de buscar, selecionar, interpretar, organizar e gerar informações, de aprender continuamente.

Mas qual é a formação pretendida pela Educação a Distância? Que professor se espera formar? Belloni (1998, p. 16) assinala que os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais e não se pode perder de vista que “qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores”.

Aliás, a definição sobre que professor se espera formar sinaliza o modelo de educação a distância que pretende assumir. Daí decorre o questionamento: existe um perfil docente definido? Alguns teóricos debateram a questão. Para Mill,

... o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. O trabalho nessa modalidade educacional é extremamente fragmentado e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou a um grupo deles) (MILL, 2006, p. 212).

Para Belloni (2006), a EaD já não é mais um paliativo, ou emergencial, mas se apresenta como mais um modo regular de oferta de ensino, utilizada principalmente tanto para o ensino superior quanto para a formação inicial ou continuada, cuja demanda tende a crescer exponencialmente. Atualmente, com o avanço dos cursos a distância, esse modelo de ensino é uma realidade e simultaneamente um desafio.

Segundo Prado (2009), no contexto de alguns cursos na modalidade a distância, a ênfase é direcionada para um dos elementos do processo de ensino- aprendizagem – material, atividades e interação, que são tratados isoladamente.

Neste caso, há geralmente uma supremacia entre eles, por exemplo, quando o foco centra no ensino a mediação pedagógica tende a enfatizar a produção de materiais. Ao contrário deste foco, quando a ênfase é centrada na aprendizagem, a mediação pedagógica privilegia as interações (PRADO, 2009, p. 117).

Ao focar elementos distintos da aprendizagem (material, ambiente virtual, avaliação), a função do tutor é deliberadamente esvaziada, e essa estratégia pode ser explicada com base em vários fatores.

Dessa forma, torna-se necessária uma formação específica do professor para a EaD, pois ele não pode simplesmente repetir o que ele conhece de sua experiência como aluno universitário em cursos totalmente presenciais, pois, como aponta Cunha, “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu”. (1997, p. 42)

A formação que se postula pretende um sujeito, no caso um professor, que

constrói porque age, que, diante de um programa de ensino, elabora perguntas, critica conteúdos, questiona formas de abordagem, relaciona o conteúdo proposto com outros conteúdos, relaciona os conteúdos com os fenômenos observados no cotidiano, que constrói formas inéditas, sintetizando sua experiência e sua história individual (BECKER, 2002, p. 89).

É preciso reconhecer que, como educadores, todos estão também se reeducando. Em nossa área de atuação, não se pode (ou pode-se?) fazer de conta que nada esteja ocorrendo. Ao conhecer a potencialidade das novas tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, é preciso ter coragem, humildade e paciência de se pôr no papel de mestre-aprendiz e redescobrir, como os alunos, um jeito melhor de ensinar e de aprender.

Na EaD, a atividade docente é solitária; cada profissional deve cumprir com suas responsabilidades e deveres profissionais, ou seja, cada professor é o maior responsável pela sua formação. Segundo Belloni (2006), o papel que o professor assume na EaD é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, ou seja, ocorre a transformação do professor de uma entidade individual em entidade coletiva, em que o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem. A autora ainda destaca a necessidade de uma formação docente voltada para essas necessidades que os prepare para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e para a formação continuada.

Segundo Belloni (2006, p. 85), podem-se analisar as funções dos professores na modalidade EaD em:

1. **professor formador:** orienta o estudo e a aprendizagem, sendo correspondente a função pedagógica do professor no ensino presencial;
2. **professor conceptor e realizador de cursos e materiais:** prepara os planos de estudo, currículos...;
3. **professor pesquisador:** pesquisa e se atualiza em várias disciplinas e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica...;
4. **professor tutor:** orienta o aluno em seus estudos de acordo com as disciplinas de sua responsabilidade, em geral participa das atividades de avaliação;
5. **professor tecnólogo educacional:** especialista em novas tecnologias, função nova, é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos, adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais, assegurar integração entre a equipe técnica e pedagógica;
6. **professor recurso:** esta função poderá ser exercida também pelo tutor, ele assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos e das avaliações;
7. **professor monitor:** muito importante em certos tipos de EaD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor coordena e

orienta esta exploração, é uma função de caráter mais social que pedagógico, sendo formada uma pessoa da própria comunidade para exercer esta função.

Diante das afirmações da autora (2006), percebe-se a complexidade da função docente em cursos de EaD, não podendo nem deixar que ele perca sua identidade de professor nem permitir que deixe de desenvolver suas dimensões na atuação docente, que será, concomitantemente, pedagógica, tecnológica e didática.

Pinel (2007) afirma que o “nascido” de nossas práticas inventadas é como um barco que sai do porto seguro e se lança ao mar. Na deriva, pode alcançar experiências que a ele permite apreender os sentidos do conflito. O autor ressalta:

O “não saber” ilumina – de fato – os sujeitos capazes de se mostrar sabidos (pela autonomia e participação), abertos aos saberes tradicionais e os que se hão de inventar, nos mistérios que se hão de inventar, nos mistérios que hão de “pintar por aí”, por aqui, por lá. Por isso demandam ação docente, e impõe essa formação continuada...(PINEL, 2007, p. 277).

A sala aula virtual não difere tanto da sala de aula presencial, como afirma Simonson (2000), uma vez que o professor faz uso da literatura já existente para ministrar suas aulas. A mediatização feita pelos recursos cada vez mais modernos da informática assusta, mas o ensino a distância apenas requer mais disciplina, atitudes mais bem delimitadas, previstas, organizadas. Em ambas as modalidades de ensino, a atuação de um educador experiente, conhecedor do conteúdo, é imprescindível. Dessa forma, a problemática envolvida nessa questão é a falta de critérios bem definidos que possibilitem maior autoconfiança ao professor, para que ele desempenhe virtualmente calcado em princípios básicos do ensino com os quais ele lida tão bem, sua função.

Concordando com Pesce (2009), a formação de professor deve ser pautada em uma proposta dialógica de formação em que as discussões sobre questões educacionais devem surgir com base na observação das questões históricas e sociais de dimensão mais ampla com as quais a escola se defronta seu dia a dia. De outra forma,

o desenho de formação deve emanar do mundo da vida da escola em questão, deve partir da concretude histórica dessa casa. É o mundo da vida da escola que deve ser tematizado nas distintas ações de formação docente (PESCE, 2009, p. 143).

Buscam-se no agir comunicativo as bases de uma formação emancipadora e compromissada com a descolonização do mundo da vida dos educadores pelo sistema, mediante a relação dialógica que se erige mediante o argumento livre de coação (PESCE, 2009).

No entanto, é oportuno dizer que é importante a presença de recursos digitais no processo de formação de formadores em país, como o Brasil, de dimensões continentais. Mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem divinizá-lo ou demonizá-lo é o nosso dever. Assim, veja-se a seguir a constituição da identidade do profissional docente na visão de vários estudiosos.

3 A IDENTIDADE DOCENTE

A identidade é conceituada como fonte de significados e experiências de um povo, construída processualmente, num imbricados de inter-relações sociais, num dado tempo e espaço históricos, processados por sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados, conforme influências socioculturais (CASTELLS, 2010). Tem-se a identidade do ponto de vista individual, que implica um sentimento de unidade, e a identidade coletiva, que existe no interior dos grupos e estruturas sociais, e esta é vivenciada de forma subjetiva e objetiva pelos sujeitos, enquanto a identidade profissional constitui uma identidade coletiva, conferindo a esses profissionais papéis e *status* sociais.

Lembrando Ciampa (1987), a identidade é metamorfose, ou seja, no aspecto sociológico, toda e qualquer identidade é construída, e o processo de construção de significado e experiência ocorre baseado em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo históricos. À identidade profissional, configura-se uma identidade coletiva.

Poder-se-ia também definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. No aspecto sociológico, identidade pode ser definida como características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e

a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo (GIDDENS, 2004, p. 694).

Entende-se que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo e definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo. Ou seja: a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, concepções e representações que cada indivíduo constrói sobre si mesmo, e uma dimensão coletiva, isto é, os papéis sociais que cada pessoa desempenha em cada grupo a que pertence (familiar, profissional, escolar, religioso). Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do *eu*) e um processo relacional (a identidade para o outro) (DUBAR, 2005).

Em outras palavras, o conteúdo das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade. As identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. Normas típicas do grupo, como atitudes e comportamentos explicitamente reconhecidos como valores coletivos, são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Isso quer dizer que a identidade da pessoa se configura no seu sentimento de pertença a determinados grupos levando-a a agir prioritariamente a respeito dos interesses coletivos.

Dubar (2005) trabalha com a delicada questão da composição identitária dos indivíduos, com base nas várias dimensões que entram nessa composição, tais como a psicológica, a antropológica e, sobretudo, a dimensão do trabalho. Esse estudo, embora não trate do grupo ocupacional docente, é bastante revelador, pois, com apoio na discussão teórica básica e na investigação em vários grupos de trabalhadores empresariais, propõe uma visão sobre o processo de construção identitária, envolvendo, ao mesmo tempo e ao longo do tempo, várias facetas em interação constante.

Assim, são apresentados o lado biográfico e o relacional; o de pertença atribuída e o de pertença adquirida ou escolhida; a identidade “para si” e a identidade “para os outros”, ou “pelos outros”, entre outros aspectos muito sugestivos. Mas o que vale destacar é a importância atribuída pelo autor ao aspecto profissional, como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

Dubar (2005) diz que todas essas transformações acabam por desmantelar setores inteiros da economia na França, nos últimos 30 anos. E com isso se desmorona, para o trabalhador, uma maneira de praticar seu ofício e definir e estruturar sua vida por meio dele, de seus valores e as maneiras de ser e fazer, construídos coletivamente e passados, muitas vezes, de pai para filho. Eles se ancoravam numa estabilidade de regras, uma proteção do *métier*, que se perdeu quando o Estado abriu suas fronteiras e caíram as barreiras aduaneiras. Entram em crise as identidades “categoriais” de ofício, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Entram em cena as identidades construídas por meio de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como “lutas de classe”.

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva: no primeiro, é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade; já no segundo, tem-se uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade, conferindo à pessoa um papel e um *status* social. Carrolo (1997, p. 26) “reconhece o professor como um profissional de identidade ‘unitas multiplex’”. A unidade profissional múltipla emerge da articulação de dois processos identitários pelos quais se constrói a identidade coletiva: um processo que alude à identidade pessoal – *identidade para si* – e outro à identidade social – *identidade para outrem*.

Não se pode esquecer que todos os componentes necessários para a construção da sociedade, seja pessoal, seja coletiva, são processados pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados de acordo com a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizados na sociedade. Segundo Pimenta, existem passos para construção da identidade do professor:

- a) O primeiro passo corresponde à significação social da profissão, a reafirmação da prática e a revisão das tradições;
- b) O segundo passo na construção da identidade do professor relacionar-se com a discussão da questão do conhecimento. O conhecimento subdivide-se em três estágios: o da informação; o da análise, classificação e contextualização da informação; e da inteligência, sabedoria e consciência;
- c) O terceiro passo na construção da identidade do professor vem a ser conhecer as realidades escolares, com o olhar de um futuro professor, não mais como aluno. (PIMENTA, 1999, p. 19-25)

No início, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular; agora, preconiza-se a formação docente e os saberes docentes. Assim, percebe-se que o melhor modo de formar professores é com base na análise da prática do outro, que o torna capaz de desenvolver a capacidade crítico-reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes e, com isso, reconstruir a identidade do professor (TARDIF, 2002).

Quanto à identidade profissional dos professores, parece que ela vem passando, como a dos outros grupos ocupacionais, por fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, bem analisadas por Dubar (2005).

O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a listadas fragilidades da “profissão” docente não para por aí.

Poder-se-ia também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os professores em situação ainda mais frágil; ademais, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil.

A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente com base em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Segundo Pimenta (1999, p. 28-29), “a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente”. Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo contínuo de formação desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.

A profissão docente pode ser entendida como “função social específica e especializada, por realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação” (ABBUD; BUSSMANN, 2002, p.135). Esses profissionais para tanto precisam construir um conjunto de habilidades pessoais, teóricas e de práticas metodológicas que envolvam um processo constante de tomada de decisões, num trabalho que tem como “objeto” o outro ser humano, o que modifica a natureza do trabalho docente e das atividades desenvolvidas.

O saber e o saber ensinar são considerados como dimensões do processo de educar, que caracteriza o trabalho dos docentes, característica comum entre eles: o ensino. Nesse processo, os conhecimentos historicamente acumulados e os conhecimentos pedagógicos tornam-se o que Abbud e Bussmann (2002) chamam de conhecimento pedagógico, que envolve realidades múltiplas.

Brzezinski (2002, p.10), de acordo com Sarmiento (1998), considera que a

profissionalidade docente será um conjunto maior ou menor de saberes e desempenho de suas capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico (SARMENTO, 1998, p. 3).

A autora segue considerando que os saberes e capacidades são marcados por mudanças, que se ressignificam de acordo com o momento histórico vivido nas sociedades. Tais transformações vivenciadas pelos docentes podem levá-los a atingir condições ideais que podem garantir e garantir um exercício profissional de qualidade, e esse processo pode conduzir a profissionalização. Profissionalidade e profissionalização traduzem as condições de aperfeiçoamento, qualidade no exercício profissional e conferem *status* e valor à/aos profissionais. As Políticas de formação e carreira: ... “nos dias atuais, essas políticas apresentam nuances de perversidade e constituem um obstáculo para os professores como categoria profissional, como identidade coletiva,

desenvolvem um processo de profissionalização” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9), o que, de alguma maneira, contribui para a ideia de crise do profissional docente.

Nesse ensejo, vale lembrar que o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. De acordo com Nóvoa (1997, p. 25),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabiliza a constante reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. No entanto, o discurso oficial sobre a construção de uma nova identidade docente tem sido a tônica das normalizações e diretrizes para a formação de professores e serve de instrumento regulatório do trabalho dos professores. A identidade do professor também tem sido objeto de incursões teóricas das pesquisas educacionais, inclusive esta, que recuperam concepções sobre o professor reflexivo, o olhar investigativo, a resinificação de práticas e saberes docentes, articulando discurso sobre a nova identidade do professor e sua formação.

A discussão sobre essa temática leva a outros questionamentos: o que diz o discurso oficial contemporâneo sobre a identidade do professor? Como se insere nas políticas de formação do professor? Em que direção os marcos regulatórios têm sido reformulados diante de novas relações de trabalho do professor?

A relação entre as representações sobre o professor ideal, a responsabilidade profissional e a qualidade da educação se apresentam com frequência como um consenso; no entanto, a existência de um discurso fabricado sobre o professor visa a instrumentalizar novas estruturas de trabalho e novo perfil profissional (aqui o caso dos professores envolvidos na educação a distância). E no contexto das reformas educacionais brasileiras, já tratadas anteriormente, mostra-se como a outra face da moeda, a imagem resultante de um novo projeto organizativo de escola.

Assim, o atual discurso destaca que ao professor corresponde a tarefa de responder a situações cotidianas no seu trabalho e aprender seu novo perfil

profissional. Nesse aspecto, há que levar em consideração, as inovações tecnológicas do campo educacional que transformou a atividade docente, assunto discutido nesta pesquisa. Entre essas transformações, destaca-se a modificação nos meios de trabalho com o emprego amplo das tecnologias de informação e de comunicação como instrumental de pesquisa, de educação e de extensão. Os computadores tornaram-se ferramentas de acesso e divulgação da informação, busca de referências científicas, comunicação entre alunos e professores, recursos multimídia, entre outros, tudo em tempo real e diversas vezes sem intermediários.

Martín-Barbero (1997, p. 287) propõe uma análise da comunicação tirando o foco exclusivamente do emissor e lançando um olhar para a comunicação como “processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”. A comunicação deixa de ser um processo puramente ideológico e sua análise se centra em seu caráter como questão de cultura, que envolve sujeitos e atores, sendo fundamentalmente marcada por um processo de produção, e não de mera reprodução (MARTÍN- BARBERO, 2002).

Por meio dessa perspectiva, a comunicação passou a ser analisada como um processo em que o receptor tem não só um papel fundamental de receber as mensagens enviadas pelo emissor, mas ainda o de influenciá-las mediante seu poder de análise e crítica. O receptor passa a ser visto como um sujeito que tem autonomia e interfere na comunicação com suas contribuições no sentido de aceitá-las, construir as próprias opiniões e modificá-las conforme seu repertório prévio de experiências, negando a visão até então vigente de que quem recebe a mensagem é um sujeito acrítico, facilmente manipulado, e que não tem nenhum ato de participação ativa no processo comunicacional. Com isso, a comunicação passa a ser “um processo social compartilhado e mediado pelos meios de comunicação, mas não determinado só por eles” (SOUZA, 1999, p. 56).

Das análises iniciais dos meios e do poder dos emissores sobre os receptores, vistos predominantemente numa perspectiva de manipulação e massificação das mensagens, uma se volta para as mediações sociais e culturais que fazem parte do repertório de experiências dos receptores (CITELLI, 2004). Como resume Martín-Barbero (2002, p. 55),

tais análises comprovam a importância de “estudar não o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD tem-se expandido de modo tão abrangente, que é preciso pôr em discussão a contribuição e riscos que ela pode oferecer aos alunos no ensino superior. Da mesma forma, é necessário discutir as políticas implementadas nessa modalidade educacional que afetam os atores do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se como preocupação, em especial, a maneira como está ocorrendo a construção da identidade profissional docente.

Percebe-se, que a profissão docente nesse domínio ainda está em construção e é carregada de significação histórica sobre *ethos* religioso quando se menciona a questão da vocação para a profissionalidade ou a missão do professor, muitas vezes não de forma crítica e emancipada.

O fato de a profissão carregar o significado de missão para transformar a sociedade não garante à profissão professor uma valorização em forma de pecúnia; pelo contrário, na EaD o valor da bolsa oferecida desvaloriza o trabalho docente. No entendimento de Dubar (2002), geralmente a pessoa pensa que pode ser professor de qualquer maneira e que qualquer um está apto a lecionar. Entretanto, alguns docentes querem realmente ser professores e constroem a sua identidade na busca de formação de qualidade.

O trabalho docente não deve ser compreendido apenas pela sua dimensão técnica e deixar à margem a condição humana: isso é abandonar e desconsiderar a importância da identidade pessoal e profissional do professor no processo educativo.

É importante a presença de recursos digitais no processo de formação de formadores, mas com objetivo de ampliar a compreensão crítica desse instrumental de forma a não ser mais um processo opressor para os docentes que possuem ainda dificuldade de usá-los na EaD, o que dificulta a sua interação e seu desenvolvimento para exercer o seu papel nessa modalidade de ensino. Na verdade, estão a construir a sua

identidade, ao experienciarem os diversos papéis na EaD. A oportunidade de se pôr no lugar do outro amplia a visão da dimensão e da complexidade dos diversos atores na EaD, melhorando a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os docentes tenham a compreensão sobre a importância da função social da profissionalidade docente, reconhecem que a sociedade não acredita nisso, pois não os valoriza por meio de um salário digno.

Na EaD, menciona-se o fato de os alunos enviarem trabalhos ruins –plagiados da internet e copiados de outros colegas – por não reconhecerem o papel do tutor a distância como a de um profissional. Se, de um lado, os participantes mostram que o tutor é o professor, de outro, o trabalho dele é visto apenas como executor de tarefas elaboradas pelo professor especialista.

Nesse aspecto, o docente na EaD, ao assumir o papel de tutor a distância, sente que a sua identidade fica fragilizada, como não fosse capaz de executar bem as suas funções, já que possui formação para isso.

Ao tratar de desenvolvimento cognitivo e moral, ligados à teoria da comunicação, Habermas (1989) diz que a finalidade do indivíduo é emancipar-se, ao falar da liberdade para discutir e transformar seu mundo social. Tal desenvolvimento está ligado à evolução complexa da competência interativa, em que o homem, como identidade do *eu*, transcende os conflitos de ação para estruturação sadia da consciência moral.

Um fator responsável por isso é a falta de experiência na EaD por uns que viram nessa modalidade uma forma de complementar a renda e oportunidade de ter experiência no ensino superior. Por outro lado, outros queriam conhecer a plataforma *moodle* como forma de experimentar o universo midiático.

Se, para a maioria dos participantes, a experiência em EaD não contribuiu para a prática na sala de aula presencial, revelaram que a experiência em EaD os levou a olhar de maneira diferente a forma de trabalhar o conteúdo na modalidade de ensino presencial.

Alguns ainda não entendem o seu papel ao trabalhar na EaD, apresentam um sentimento de angústia, de um docente fragmentado, e discutem qual o seu real papel nessa modalidade. Trabalhar com material que não foi elaborado por eles e que não atende

ao público do curso traz transtornos ainda não solucionados.

Ao atuarem na EaD como professor especialista e/ou tutor a distância, percebem que é necessário integrar em todos os aspectos para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de cada disciplina ocorram com êxito. É nesse sentido que Ciampa (1987: p. 157) declara: “a identidade aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por uma história pessoal”.

A linguagem, que só se concretiza no contexto vivo da enunciação, articula-se como atividade material prática e está, de saída, impregnada de uma dimensão social (HABERMAS, 1989). Assim, faz-se necessário ter uma postura comunicativa entre os atores na e da EaD – ponto questionado diversas vezes pelos participantes.

Outra questão destacada é sobre o funcionamento do ambiente virtual: quando ocorre algum problema, os alunos reclamam, pedem explicações, sobrecarregando o tutor a distância que está em contato com o aluno, além de exigir muitas vezes um novo replanejamento do professor especialista, responsável pelo conteúdo distribuído na sala virtual. Esse fato levou os alunos a comentar que os professores especialistas, corpo técnico e tutores a distância eram inexperientes e não sabiam como eles – alunos – o que estavam fazendo, afetando a credibilidade do docente.

Diante do exposto, a pesquisadora entende a necessidade de elencar ideias que compõem uma proposta de políticas de identidade que possa contribuir para a construção da identidade de docentes que atuam na EaD, bem como para o seu fazer profissional. Com esse intuito ela aponta algumas proposições:

1. Ter postura comunicativa, de acordo com os postulados por Habermas (2003), pois é importante a construção de uma proposta de formação de educadores que se dirija da racionalidade sistêmica para a comunicativa.
2. Ter postura colaborativa entre os atores do processo de ensino-aprendizagem sem introduzir grau de importância / (hierarquia), pois o trabalho só ocorrerá com qualidade se todos os envolvidos exercerem seu papel.
3. Buscar a valorização profissional para que todos os envolvidos tenham salário

valorado financeiramente de forma igualitária.

4. Ter postura dialógica na elaboração do currículo para atender ao público-alvo do curso.
5. Refletir sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignificaos saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.
6. Usar os recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem com a compreensão crítica ampliada desse instrumental.
7. Dominar as linguagens contemporâneas, isto é, saber comunicar-se por meio dessas linguagens, ou seja, ser tanto emissor quanto receptor crítico e competente.
8. Desenvolver concomitantemente as dimensões pedagógica, tecnológica e didática na atuação docente.

Sabendo-se que nada é estável e imutável, os docentes que atuam na EaD têm muito ainda a construir nesse processo de definição de uma identificação / identidade.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância mais aprendizagem aberta**. Caxambu, 21^a Reunião Anual da ANPEd, GT Educação e Comunicação, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BECKER, F.; MARQUES, T. B. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 85-89, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, Iria. (org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 7-19.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional do professor. *In*: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 2 v.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2009.
- DUBAR, C. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 2005.
- DUBAR, C. **La crise des identités: l'interprétation d'une mutation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p. 10-22, sept. 1996.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. *In*: PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEL, Hiran. Educadores sociais: por uma teoria substantiva de super(visão) psicopedagógica. *In*: JESUS, Denise Meyreles *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 187-198.

PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M. da. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009.

NOGUEIRA, L. L. Educação a distância. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 5, p. 35-39, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 7-34.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. *In*: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SARMENTO, M. J. **Profissionalidade**. Porto: Porto Editora, 1998.

SIMON, Edwiges. **The impact of Online Teaching on Higher Educacion Faculty's Professional Identity and the role of Technology**. Indiana: Atlas Institute, 2012.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. Especial, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://link.ufms.br/pD0AI>. Acesso em: 13 mar. 2022.

Edna dos Reis

Sobre a autora

Edna dos Reis

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1990/1) e mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: autor, leitor, texto, educação profissional e tecnólogo - mercado de trabalho.

E-mail: ednacefetes@gmail.com

Submetido em 15 de Março de 2022.

Aceito para publicação em 06 de Setembro de 2023.

Licença de acesso livre



A **Revista Edutec** utiliza a [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), pois acredita na importância do movimento do acesso aberto nos periódicos científicos.