

REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA E LIMITAÇÕES NAS RELAÇÕES POLIDOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

REFLECTIONS ON AUTONOMY AND LIMITATIONS IN POLITEACHING RELATIONSHIPS IN DISTANCE
EDUCATION

Denise Abreu-e-Lima¹
Daniel Mill²

Resumo:

Neste trabalho, são apresentadas algumas especificidades da mediação pedagógica na Educação a Distância (EaD) considerando as relações entre o professor coordenador de disciplina e os tutores a distância. São propostas reflexões sobre a clareza dos limites da mediação entre esses docentes e como tais limites podem influenciar a qualidade da prática docente em termos de autonomia e hierarquias de trabalho. Fundamentados na noção de polidocência, em aspectos de colaboração e fragmentação das atividades docentes, buscou-se compreender as decorrências da dinâmica das interações entre os diferentes educadores da EaD para a efetividade do ensino-aprendizagem. As reflexões envolvem os desafios da docência na divisão de trabalho de acordo com suas funções no contexto da EaD; a colaboração e a divisão das atividades na polidocência, com base em documentos oficiais e depoimento de uma docente sobre sua prática junto ao grupo de tutores. Observou-se que negociar e orientar claramente os limites das funções e aprender a trabalhar em equipe ganham relevância nesse processo. O texto alerta para uma questão delicada: as limitações e sobreposições das funções (poli)docentes.

Palavras-chave: Polidocência, autonomia docente, Educação a Distância, aprendizagem docente.

Abstract:

Some specificities of pedagogical mediation in Distance Education (DE) are presented in this paper, considering the relationship between the teacher who coordinates the course and the group of online tutors. Reflections on how to define clear limits of mediation between these teachers and how such limits can influence the quality of teaching in terms of autonomy and work hierarchies are proposed. Based on politeaching concept, and on aspects of collaboration and fragmentation of teaching activities, the comprehension of consequences in the dynamics of interactions among the different educators of DE for effective teaching and learning has been aimed. The reflections involve: the challenges of teaching in the division of work according to their functions in the context of distance education, collaboration and division of activities in politeaching, based on official documents and testimony from a teacher coordinator about her practice with the group of tutors. It was observed that negotiating, steering clear limits of functions and learning to work in teams gain relevance in this process. The text alert to a sensitive issue: the limitations and overlapping multiteaching functions.

Keywords: Politeaching, teaching autonomy, Distance Education, teacher learning.

INTRODUÇÃO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde que foi implementada em 2006, trouxe e evidenciou muitas complexidades para a

Educação do país. Apesar de a Educação a Distância (EaD) ter tido um grande avanço até 2006, foi com a UAB que as universidades públicas puderam participar de forma efetiva dessa modalidade. Essa participação gerou um cenário ímpar para a EaD e para a educação superior em geral. Configurando-se em um processo de inovação (SOUSA, 2012), a incorporação da EaD no seio das instituições

¹ Doutora em Linguística Aplicada, Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos, email: denisem@ufscar.br

² Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos, email: mill@ufscar.br

públicas de Ensino Superior (IPES) trouxe consigo diversos desafios.

Indiscutivelmente, a educação superior (presencial ou a distância) tem sido submetida nos últimos anos a um intenso processo de reestruturação em todas as suas bases. A última década tem se marcado por profundas transformações sociais, incluindo muitas mudanças no âmbito educacional — que também incorporou vários elementos diretos e indiretos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Como veremos adiante, é nesse cenário que pretendemos analisar a docência da EaD, estruturada em novas configurações quando comparada com a docência presencial.

Foi necessário contar com o quadro de docentes da educação presencial de cada instituição para a estruturação da EaD em Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). Esses docentes comporiam as equipes de elaboração dos materiais didáticos e também de oferta e acompanhamento das disciplinas. No início, a maioria dos docentes que participou da UAB não tinha conhecimento sobre a modalidade, e a docência na UAB constituiu-se em sua primeira experiência como docente a distância. Em estudo realizado com 83 instituições públicas de Ensino Superior participantes do Sistema UAB, observamos que 54% das 63 instituições públicas de Ensino Superior respondentes disseram ter menos de 5 anos de experiência em EaD, ou seja, essas IES só começaram a utilizar a modalidade de EaD com a entrada no Sistema UAB. Isso indica que a categoria docente (nessas instituições ao menos) ainda está se habituando às diversas complexidades típicas da prática pedagógica na EaD e com as particularidades da rotina docente e do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Autores como Shulman (1987, 2004), Maggio (2001, p. 103) e Mizukami (2004) tratam da aprendizagem da docência presencial e indicam que os conhecimentos da docência são aprendidos ao longo de processos formativos e do exercício profissional. Todavia, podemos afirmar que a docência na EaD representa uma (re)aprendizagem em particular para os docentes que enveredam para os cursos nessa modalidade. Como afirmamos anteriormente (MILL, 2012),

também na docência virtual, os mesmos processos sugeridos por Shulman (base de conhecimento para o ensino e modelo de

raciocínio pedagógico) são essenciais aos profissionais da educação, sejam eles tutores ou professores responsáveis pelo planejamento e oferta da disciplina (p. 281).

Desta forma, consideramos que apenas a prática docente na EaD cria condições para a aprendizagem da docência a distância. Para Mill (2012), embora a docência presencial seja base também para a docência virtual, ela não comporta todos os aspectos dos saberes necessários para a docência virtual. Assim, docentes da EaD precisam reaprender ou ressignificar seus saberes docentes da educação presencial. Além disso, (re)aprender com a prática na EaD pode trazer um grande estresse para professores que já se consagraram na modalidade presencial. Nem sempre o (re)começo é fácil, e apesar de ser muito defendido em teoria, aprender com os erros traz conflitos e ansiedade para os que estão envolvidos na situação. Um dos maiores complicadores dessa (re)aprendizagem docente deve-se à inserção de um novo profissional no processo pedagógico da EaD: o tutor. O professor, na EaD, divide suas atividades com tutores presenciais (que atua nos Polos de Apoio Presencial) e/ou com tutores a distância (também denominados *tutores virtuais* e que não necessariamente mantêm contatos presenciais com os estudantes ou professores).

Ambos, tutores presenciais e a distância, têm em comum uma atividade semelhante, que é a de auxiliar o professor responsável pela disciplina na mediação pedagógica com os estudantes. Entretanto, o tipo de auxílio que o tutor dá ao professor responsável é flexível e variado e se adequa ao modelo pedagógico adotado pela IES, de forma mais genérica, ou ainda de forma mais específica, se adequando ao modelo pedagógico adotado por cada professor. Há modelos pedagógicos que não consideram a coexistência de tutores e professores coordenadores de disciplina em sua configuração, mas esses modelos não serão analisados neste texto por serem pouco comuns e por considerarmos modelos menos adequados de docência.

No Sistema UAB, praticamente nenhum modelo de EaD adotado pelas IES parceiras segue essa configuração: a tutoria está presente nos diferentes modelos da UAB. Desse modo, a docência na EaD se dá em uma parceria entre o professor coordenador da disciplina e outros profissionais, entre os quais destacamos o tutor a

distância. Nessa docência coletiva, há aspectos que merecem ser melhor compreendidos, como a colaboração e a divisão de tarefas e funções entre os envolvidos.

Assim, este trabalho objetiva apresentar algumas especificidades da mediação entre o professor e o tutor, especificamente o tutor a distância, e discutir em que medida os limites da mediação entre esses docentes estão claros para ambos e se podem influenciar a prática docente. Com base no conceito de polidocência (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010), buscaremos compreender no que a dinâmica das interações entre os diferentes profissionais pode influenciar a comunicação e a dialogicidade entre educador e educandos. Trataremos das funções docentes na polidocência na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), uma instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo, e a partir da sua caracterização, proporemos reflexões sobre uma experiência desenvolvida em uma disciplina ofertada por essa instituição.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E POLIDOCÊNCIA: SOBRE COLABORAÇÃO E DIVISÃO DAS ATIVIDADES

Como pontuamos, as atividades docentes na EaD são realizadas por uma equipe de docentes, à qual podemos denominar polidocência (MILL, 2010). Os tutores e professores coordenadores de disciplinas são os principais membros do grupo polidocente, e em conjunto com outros profissionais da Equipe Multidisciplinar, desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem de modo colaborativo (e fragmentado³).

Porém, o reconhecimento da polidocência como atividade de intensa colaboração não significa afirmar que todos os profissionais envolvidos com docência na EaD desfrutam das mesmas prerrogativas em termos de autonomia e poder de decisão. Por exemplo, o simples fato de serem considerados docentes não significa que professores e tutores possam ou devam realizar as mesmas atividades. Há uma hierarquia já posta na própria condição de haver um professor responsável pela disciplina. Afinal, em primeira instância, é ele quem determina o *como*, o *quando* e o *que* será feito nela. Há muitos docentes que

organizam sua disciplina em conjunto com seus tutores, mas nem sempre essa é a prática adotada em disciplinas ofertadas a distância.

Os tutores desempenham papel-chave no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD (MAGGIO, 2001) e, em sua prática, trazem consigo novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades (KENSKI, 1998). O surgimento dos tutores caracterizam novas relações de trabalho e indicam transformações na categoria profissional docente (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010), o que na prática nem sempre é tão fácil de ser organizado e compreendido. Em outras palavras, a emergência da tutoria nos leva a pensar em aspectos da docência, tais como autonomia docente, responsabilidade profissional, obrigações de cada membro da equipe, hierarquia e tensões entre os docentes.

Normalmente, na modalidade presencial, os docentes estão acostumados a trabalhar de modo autônomo/individual/solitário, em que apenas um educador é responsável pelo conjunto de atividades do processo de ensino-aprendizagem. Em contraposição a essa configuração, na polidocência, típica na EaD, o professor se vê envolvido com uma equipe que deve trabalhar de forma integrada e harmônica para o sucesso da disciplina. Nessa condição coletiva da docência na EaD não há muito espaço para o improvisado, para o inusitado, pois a interação mediada por tecnologias necessita de um mínimo de certeza para que os interlocutores possam se comunicar. Por exemplo, um vídeo ou outra ferramenta de diálogo que não funcione na medida certa pode impedir que o aprendizado aconteça. Em sala de aula presencial, o professor comunica-se diretamente com os estudantes, sem que ninguém se interponha ou faça a mediação da conversa.

Por isso, na EaD, o professor precisa se acostumar com as orientações do Projetista Educacional (também denominado Designer Instrucional ou DI), que sugerirá modificações nas ferramentas e forma de organização dos materiais didáticos e conteúdos para melhor atender ao objetivo da atividade ou da disciplina; com as orientações do técnico para utilizar os equipamentos necessários; e finalmente, dos tutores, que de certa forma estão mais próximos dos estudantes do que os próprios coordenadores de disciplina estão ou podem supor. Direta ou indiretamente, esse compartilhamento das suas obrigações e funções com outros profissionais

³ Neste texto, não trataremos do caráter fragmentado da docência virtual. Para mais detalhes, sugerimos consulta ao livro *Docência virtual: uma visão crítica* (MILL, 2012).

pode representar, por exemplo, redução da sua autonomia docente ou aumento da qualidade como consequência da maior colaboração entre profissionais especializados.

No cotidiano docente da EaD, o professor coordenador da disciplina, quando inicia suas atividades na EaD, sente-se muitas vezes extasiado ou intimidado com o trabalho em equipe (polidocente). Extasiado por ter alguém com quem compartilhar as diferentes minúcias que havia elaborado para a sua disciplina. Muitas de suas ideias nunca foram concretizadas por absoluta falta de equipe técnica que pudesse e soubesse colocar as ideias em prática. Finalmente, há apoio e parceiros para fazer, dialogar e refletir sobre possibilidades técnico-pedagógicas, tornando a colaboração possível e desejável.

Por outro lado, na polidocência, o professor coordenador de disciplina pode se sentir também intimidado, pois terá suas visões pedagógicas, seu fazer docente totalmente exposto a críticas e a julgamento e comentários — muitas vezes necessários para o bom andamento da disciplina. Há que se considerar que um dos conceitos mais difundidos na Pedagogia nos últimos tempos é a Pedagogia da Reflexão, em que os docentes devem se autoavaliar e se reinventar constantemente, na mesma proporção que devem promover em seus estudantes, futuros docentes, a mesma habilidade. Nesse contexto, mesmo desconfortável com o trabalho em equipe, o docente se vê pressionado a colocar em prática as teorias reflexivas que defende, pois acaba sentindo na prática como é trabalhar em equipe e ser avaliado constantemente pelos seus.

Esses conflitos podem ser vistos como naturais, que surgem com a polidocência; mas, com a prática contínua, deixarão de sê-lo, pois se tornarão intrínsecos à atividade docente virtual. Assim, há que se considerar esse período de adaptação com as particularidades da docência na EaD e repensar em que medida as relações profissionais nessa modalidade podem tornar um simples conflito algo insustentável para o desfecho da disciplina. Já observamos que há casos de relações bem sucedidas entre professores, tutores e estudantes — o que deve ser compartilhado e documentado para posterior análise dos fatores que influenciaram esse sucesso.

Há também casos em que professores e tutores se perdem em suas atividades, causando estranhamento de hierarquias e responsabilidades

na execução das atividades ou junto aos estudantes. Também nesses casos, vale discutir o que motivou o insucesso na relação. Desta forma, podemos assinalar que a docência na EaD representa um processo de reaprendizagem do saber ensinar e, por isso, buscamos na literatura discussões já consolidadas sobre as formas e estratégias de aprendizagem da docência na educação presencial. O que dizem os autores e pesquisadores sobre a formação dos professores? Como os professores aprendem a ensinar?

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA SOBRE DOCÊNCIA PRESENCIAL PARA COMPREENSÃO DO ENSINO NA EAD: COMO OS PROFESSORES APRENDEM A ENSINAR?

Assim como na educação presencial, o que caracteriza o docente da Educação a Distância (EaD) é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem na EaD — que se dá, nessa modalidade, pelo uso mais intenso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e também de modo coletivo. Na EaD, a oferta da disciplina é geralmente compartilhada por um grupo de especialistas — todos envolvidos direta ou indiretamente no ensino-aprendizagem como mediadores e motivadores na relação do aluno com os conteúdos e materiais didáticos na busca pela construção do conhecimento.

Afinal, como os professores aprendem a ensinar? O que um professor precisa saber para ser um bom professor? Quando se dá a formação desse professor?

Um rápido olhar sobre a literatura relacionada aos professores indica que a docência é um campo amplo e fértil na perspectiva de entender as dimensões histórica, cognitiva, ética, efetiva e de desempenho do educador na relação de ensino-aprendizagem. O entendimento do ofício docente é instigante e inquietante, pois a carreira docente configura-se de modo bastante complexo e cheio de nuances. A literatura da área indica que muito tem sido produzido sobre a temática, seja em termos da formação dos educadores, da sua prática pedagógica, da construção da sua identidade, da constituição dos seus saberes etc. O desenvolvimento do profissional da docência merece muita atenção, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da docência em geral (ou na educação a distância, em particular).

As respostas para o *quando* e *como* os professores aprendem a ensinar não são simples nem completas. Com base em teorias da área, entendemos que há um movimento contínuo na construção do conhecimento do professor, que ele está aprendendo a ser professor cotidianamente. Autores indicam que os saberes de um educador são construídos, prioritariamente, por quatro vias: por meio da formação inicial (cursos de licenciatura, em especial), da formação continuada (cursos ao longo da vida, após sua graduação), da prática pedagógica em sala de aula (no desafio cotidiano de exercício da profissão) e, também, por meio da trajetória escolar desse professor (seguindo os exemplos dos seus “bons” professores). Por essas ou outras vias de formação, o professor necessita adquirir um conjunto de saberes para realizar adequadamente sua prática pedagógica. Mizukami (2004) analisa a docência na educação presencial e busca em Shulman (1987) as noções de *base de conhecimento* e de *modelo de raciocínio pedagógico* para o exercício da docência e afirma que:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Nesse sentido, pesquisadores e educadores observam que o professor imprime em sua prática um mosaico contendo seus desejos, suas crenças, valores, as leituras que o acompanharam desde os primeiros livros lidos na sua infância até as atuais leituras. Intencionalmente ou não, o educador põe-se como aprendiz cotidianamente para se (re)descobrir em uma nova ambiência, em uma nova linguagem e novos desafios. Como afirma Imbérnon (2009), ao longo da sua trajetória o docente reconhece-se como protagonista ativo da própria formação e vai aprendendo a transformar a si próprio e, também, contribuir com a (trans)formação do outro. Nesse sentido, Nóvoa (1995a; 1995b) e Goodson (1995), entre outros autores, apontam que o perfil deste professor é o

resultado de suas experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, nas relações do sujeito com o mundo, na reformulação das suas percepções e vivências. Isso significa que a formação docente se estabelece continuamente, num processo de reflexão e criticidade sobre a própria prática (GOODSON, 1995; NÓVOA, 1995a, 1995b).

Na busca pelo entendimento da complexidade da profissão docente, um dos momentos mais importantes da formação docente é o primeiro contato do educador com suas turmas. Segundo Huberman (1995, p. 39), esse contato inicial com a sala de aula se dá como um “choque de realidade”. Para além da formação inicial de um professor, diversos aspectos confluem e interferem na sua ação de ensinar e de aprender, no exercício diário de profissão docente. Como afirma Mizukami (2004), a formação inicial por si é limitada e se torna mais aprofundada no exercício da profissão. Destaca-se que, na prática pedagógica, é de grande importância os primeiros anos de trabalho, pois como indicam Papi e Martins (2010), a iniciação do estudante na profissão docente representa um momento de grande impacto e pode levar tanto a uma adaptação quanto à inovação e autonomia.

De modo resumido e superficial, podemos dizer que as atuais discussões sobre docência e formação do professor para educação presencial contemplam aspectos essenciais também à docência na EaD (OLIVEIRA; MIL; RIBEIRO, 2010; MILL, 2012), especialmente à iniciação à docência na EaD: complexidade do trabalho docente, base do conhecimento para ensinar, aprendizagem da docência ao longo da vida, dificuldades nos primeiros anos de sala de aula, formação inicial e continuada dos professores, reflexão e criticidade sobre a própria prática docente, choque de realidade, aprendizagem permanente, entre outros aspectos, são essenciais para a docência na EaD. Nesse sentido, consideramos essencial e importantíssimo que pesquisadores e educadores da EaD tenham essa consciência de que praticamente todas as discussões sobre docência presencial são válidas também para a docência virtual.

Tratando das particularidades da docência na Educação a Distância, Mill (2012) questiona se a mesma base de conhecimento para o ensino presencial vale e é suficiente também para a docência virtual. Considerando o docente-formador e o docente-tutor, pergunta-se: *o modelo de raciocínio pedagógico para a docência virtual*

assemelha-se àquele típico da docência presencial?

Um primeiro aspecto que merece atenção na docência a distância é o fato da docência na EaD se dar, normalmente, por docentes já experientes na educação presencial. Isto nos leva a entender a entrada na docência da EaD como um *reiniciação à docência*. Por isso, todas as discussões já feitas por pesquisadores sobre a importância do período de “choque de realidade”, compreendido pelos primeiros anos de ensino, são válidas também para os anos iniciais de docência na EaD. Parece-nos que uma forma menos complexa de compreender a docência na EaD é entendê-la a partir das diferenças e similaridades com o trabalho do educador na modalidade de educação presencial. Ao tratar desse assunto, Mill (2012) apresenta três blocos de diferenciação:

a) *De modo geral, as atividades da docência na Educação a Distância são as mesmas da docência presencial, embora sejam realizadas de formas distintas*: tanto na educação presencial quanto na educação a distância, a docência é composta pelas mesmas etapas: o docente **concebe a disciplina** (elaborando seus materiais didáticos e preparando suas aulas), faz o **manejo da turma** (acompanhando as atividades dos seus alunos e tutores), cuida do **processo de avaliação** (avaliando a aprendizagem e o desempenho dos estudantes e, também, avaliando o andamento a disciplina) e também faz a **gestão da disciplina** (administrando academicamente os alunos e gerenciando as demais pendências da disciplina junto à instituição). No caso da EaD, há distinções no planejamento da disciplina (ver item seguinte), no manejo da turma (que é feito com o auxílio de tutores) e no gerenciamento da equipe (quando houver) de tutores e demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o ensino-aprendizagem na EaD.

b) *No âmbito da EaD, uma disciplina precisa ser minuciosamente planejada antes do cadastramento dos alunos para sua realização, sendo a docência permeada por uma espécie de pedagogia da previsão*: diferentemente da docência presencial, o docente responsável pela disciplina deve prever todos os detalhes da disciplina para que os tutores (quando existem) sigam suas

orientações no acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades propostas. Especialmente o material didático-pedagógico e o cronograma detalhado das atividades da disciplina devem estar prontos e disponíveis aos alunos quando do início efetivo da disciplina. Ou seja, na EaD não é possível que o docente prepare apenas um esboço de aula nas vésperas da sua realização (ou mesmo improvisar uma aula sem planejamento algum), como pode ocorrer na educação presencial.

c) *O que um docente faz na educação presencial é compartilhado a uma equipe polidocente na EaD*: geralmente um grupo de profissionais compartilham as tarefas que seriam atribuídas a penas um educador na educação presencial. Assim, geralmente um profissional (ou um grupo deles) cuida da elaboração dos materiais didáticos da disciplina e outros profissionais acompanham a formação dos alunos. Desse coletivo de trabalhadores envolvidos na docência a distância, destacam-se o professor responsável pela coordenação da disciplina e os tutores que o auxiliarão no acompanhamento dos estudantes.

Enfim, podemos dizer que a forma de realizar o ensino na EaD é diferente da docência presencial, mas não há distinções na essência. De igual modo, podemos dizer que a docência na EaD baseia-se numa pedagogia por previsão; e, também, pode-se dizer que o ensino na EaD se dá como polidocência, possibilitando colaboração e distribuição de tarefas aos envolvidos (especialmente tutores e professor coordenador da disciplina). Se assim o é, entendemos que as discussões já traçadas em relação à docência presencial atendem, ao menos parcialmente, também aos interessados no entendimento da docência na educação a distância. Nesse sentido, cabe ainda buscar compreensão dos diversos aspectos particulares e específicos do ensino na EaD. Entre tais aspectos, neste texto estamos interessados na relação estabelecida entre os docentes-tutores e o docente-formador (professor coordenador de disciplina), responsáveis pela preparação e oferta da disciplina.

Há uma sutil linha que separa o ser docente nesses dois papéis; isto é, são sutis os limites do fazer pedagógico, dos saberes e das funções de

tutores e do professor responsável institucionalmente pela concepção/oferta de determinada disciplina. Além de sutis, esses limites são delicados — costumeiramente geram conflitos, tensões e estranhamentos em decorrência da necessária hierarquia entre os dois grupos docentes. Ainda carecemos de reflexões e pesquisas sobre esse aspecto em particular.

Para melhor compreender as relações estabelecidas entre professores e tutores, ambos considerados docentes na EaD, e na sua intermediação com os estudantes, vale discutir o que determina as funções de cada um deles. No próximo tópico, analisaremos essas funções com base em indicações da *literatura da área* e também considerando as responsabilidades desses educadores, estabelecidas em *Termos de Compromissos* e outros documentos institucionais que regulam o trabalho do docente (tutores e professores) junto a cursos de EaD em universidades públicas parceiras do Sistema UAB.

FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TEORIA, PRESCRIÇÕES E PRÁTICA

Diversos pesquisadores têm se debruçado sobre o fazer docente na EaD e alguns deles buscam mapear as funções e saberes dos educadores desta modalidade. No caso da docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), essas funções e saberes docentes também são estabelecidos em documentos do Governo Federal e das próprias instituições mantenedoras dos cursos. Assim, discutiremos de modo breve neste tópico funções, saberes e atividades docentes com base na *literatura*, nos *termos de compromisso do Sistema UAB-Capes* para professor coordenador de disciplina e para tutor e nos *termos de compromisso de uma instituição parceira* do Sistema UAB para professor coordenador de disciplina e para tutor: tomaremos por base a Universidade Federal de São Carlos — UAB-UFSCar). Nosso intuito é buscar em documentos reguladores ou na literatura as diferenciações formalmente estabelecidas para o fazer pedagógico de tutores e professores responsáveis pelas disciplinas.

No conjunto e de modo mais geral, podemos relacionar as atividades e saberes docentes da EaD como sugere Mill (2012):

- Atender às demandas dos alunos, ajudando-os na aquisição de uma metodologia autônoma de estudo e aprendizagem.
- Auxiliar os alunos na compreensão do material didático do curso, estimulando o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas.
- Promover situações de estímulo à prática reflexiva e à participação crítica, auxiliando-os na construção dos seus conhecimentos.
- Estimular os alunos a buscar informações pertinentes em bibliotecas virtuais, auxiliando-os na familiarização com o hábito da pesquisa bibliográfica.
- Promover a construção coletiva de vínculos afetivos, orientando os alunos na construção de identidade com o curso, instituição e com a comunidade virtual de aprendizagem.

Importante notar que as atividades acima descritas não diferenciam o trabalho do docente, responsável pela disciplina, e o trabalho que pode ser exercido em tutoria. São atividades mais gerais que indicam que professor coordenador e tutor são responsáveis por estar perto do aluno e promover o ensino-aprendizagem, auxiliando-o no que for necessário para realizar bem seus estudos. Os limites de atuação desses profissionais, entretanto, não estão definidos nas atividades acima. Todavia, acreditamos que seja necessário tal delimitação das atividades dos membros da equipe polidocente.

Também de modo genérico, Rodrigues (2004, p. 93, com base em DIAS, 2001 e DUGGLEBY, 2002) apresenta uma sistematização das tarefas do *e-formador* (no Brasil conhecido como docente virtual), conforme apresenta o Quadro 1. Lembramos que trata-se de uma obra destinada à realidade portuguesa, que nem sempre adota modelos pedagógicos de EaD iguais às experiências de EaD brasileiras. Por exemplo, há algumas instituições que não possuem tutores em seus cursos porque suas turmas possuem menos de 40 estudantes. Desta forma, justifica-se a definição de funções para o docente virtual de modo genérico, sem especificar funções para tutoria ou para coordenação da disciplina.

Quadro 1. Relação de saberes/atividades do docente virtual (*e-formador*), segundo Rodrigues (2004)

<i>Atividades segundo DIAS (2001)</i>	<i>Atividades segundo DUGGLEBY (2002)</i>
▪ <i>Acolher os alunos</i>	▪ <i>Acolher os alunos</i>
▪ <i>Encorajar e motivar</i>	▪ <i>Encorajar e motivar</i>
▪ <i>Promover rápido feedback (retorno/resposta)</i>	▪ <i>Fornecer comentários aos trabalhos dos alunos</i>
▪ <i>Criar e animar grupos</i>	▪ <i>Tornar-se facilitador de uma comunidade de aprendizagem</i>
▪ <i>Promover a colaboração entre os participantes</i>	
▪ <i>Facilitar as discussões</i>	▪ <i>Fornecer conselhos e apoio técnico</i>
▪ <i>Monitorar o progresso</i>	▪ <i>Controlar os progressos obtidos</i>
▪ <i>Controlar o ritmo</i>	▪ <i>Assegurar o ritmo de trabalho dos alunos</i>
▪ <i>Fornecer informações e acrescentar conhecimentos</i>	▪ <i>Fornecer informações, desenvolver, clarificar, explicar</i>
▪ <i>Definir trabalhos e tarefas</i>	
▪ <i>Assegurar alcance dos objetivos do curso</i>	▪ <i>Garantir o sucesso das conferências</i>
▪ <i>Avaliar o curso</i>	▪ <i>Concluir o curso</i>
▪ <i>Avaliar os participantes</i>	▪ <i>Certificar-se que os alunos estão à altura dos padrões requeridos</i>

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2004) — grifos nossos.

Das atividades acima indicadas por Mill (2012) e apresentadas por Dias (2001) e Duggleby (2002), percebemos que o docente necessariamente entre em contato, comunique-se e mantenha um diálogo com os estudantes. Destacamos algumas tarefas (ver itens grifados no Quadro 1) que certos saberes envolvem trabalho em equipe, liderança e gestão de pessoas, o que não necessariamente é conhecimento comum para a maioria dos docentes que trabalha com EaD. Como explicitado anteriormente, a classe docente universitária foi e é experiente (não necessariamente eficaz) sobre como dar aulas de

forma presencial. Essas habilidades, entretanto, passam a fazer parte do fazer docente quando ingressa em atividades a distância, momento no qual passa a vivenciar e experimentar o que é fazer parte de uma equipe polidocente e, ou, como coordenar um grupo de estudantes ou de tutores. Evidencia-se um saber docente (novo ou não) caracterizado como facilitar a aprendizagem de uma comunidade.

Também no Termo de Compromisso que professores e tutores têm que assinar como condição para receber a bolsa pelo Sistema UAB-Capes, as atividades desses trabalhadores estão descritas de forma mais genérica para permitir adaptações às especificidades apontadas pelo modelo pedagógico adotado por cada instituição parceira. Assim, em respeito à autonomia de cada universidade, a IES estabelece funções docentes específicas para o modelo de Educação a Distância que considerar mais adequado. As tarefas de responsabilidade do professor coordenador de disciplina no Termo de Compromisso da Capes são descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Relação de tarefas de responsabilidade do professor coordenador de disciplina estabelecida pelo Termo de Compromisso da Capes

ATIVIDADES DO PROFESSOR — TERMO DE COMPROMISSO (UAB-CAPEs)
▪ <i>Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso de recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;</i>
▪ <i>Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;</i>
▪ <i>Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;</i>
▪ <i>Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;</i>
▪ <i>Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;</i>
▪ <i>Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;</i>
▪ <i>Desenvolver em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;</i>
▪ <i>Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;</i>

▪ *Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPE/MEC, ou quando solicitado.*

Fonte: Extrato do Termo de Compromisso UAB-Capes para professores coordenadores de disciplinas – grifo nosso.

Percebe-se que em nenhuma das tarefas relaciona-se diretamente à comunicação/diálogo direto com os estudantes. No segundo, pressupõe-se o contato direto com os estudantes pode estar incluído nas atividades de docência da EaD, mas não está claro no texto a necessidade ou exigência de atendimento direto professor-alunos. Ao contrário, o Quadro 3 indica que isto é tarefa do tutor, com base no termo de compromisso apresentado para o bolsista docente-tutor da UAB-Capes.

Quadro 3. Relação de tarefas de responsabilidade do tutor estabelecida pelo Termo de Compromisso da Capes

ATIVIDADES DO TUTOR — TERMO DE COMPROMISSO (UAB-CAPE)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;</u> ▪ <u>Acompanhar as atividades discentes, conforme cronograma do curso;</u> ▪ <u>Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;</u> ▪ <u>Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;</u> ▪ <u>Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;</u> ▪ <u>Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;</u> ▪ <u>Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;</u> <p><i>Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável.</i></p>

Fonte: Extrato do Termo de Compromisso UAB-Capes para tutores – grifo nosso.

Assim, percebe-se claramente que, pelos Termos de Compromisso da UAB-Capes (para tutor e para professor-formador), há uma orientação específica sobre o contato com os estudantes: é esperado que o tutor faça essa intermediação e não necessariamente o professor. O professor-formador, responsável institucional pela disciplina, conceberia os materiais didáticos e gerenciaria os tutores no acompanhamento das

atividades acadêmicas dos estudantes. Caberia ao tutor auxiliar e apoiar o professor-formador.

Ressalta-se aqui que *apoiar o professor* (terceiro item) implica em um tipo de parceria em que o professor é o responsável por dar as diretrizes. *Apoiar* significa, segundo o Dicionário Aurélio, “prestar apoio a, estribar, aplaudir”. Entende-se uma relação de concordância, considerando as decisões tomadas pelo professor em uma relação hierárquica. Além disso, observa-se que, no Termo UAB-Capes para professores coordenadores de disciplina, consta a atividade “coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação”. Esses dois aspectos indicam que um docente-formador fará o gerenciamento de um grupo de tutores, que o apoiará segundo regras ou critérios estabelecidos pelo docente-formador (ou pela sua instituição).

Com base nestas orientações, explicita-se, no termo de compromisso utilizado pela UFSCar, que entre as tarefas do professor coordenador de disciplina, o docente deve:

19. Manter contato com os alunos pelo Fórum “Fale com o Professor”, utilizando-o como canal de comunicação ativo entre professor e alunos sobre temáticas relacionadas ao andamento da disciplina, expectativas, sugestões;

21. Elaborar feedback de fechamento de unidade(s), com base no relatório dos tutores, que podem ser apresentados aos alunos tanto no formato escrito (texto produzido pelo professor) ou oral — de modo síncrono (webconferência) ou assíncrono (videoaula ou áudio). Neste feedback o professor comenta com os alunos sobre o resultado de aprendizagem atingido, esclarecendo quaisquer pontos que necessitem ser explicitados;

Essas duas atividades aparecem entre outras tantas tarefas que fazem parte de cinco (5) etapas de trabalho sob responsabilidade do professor coordenador de disciplina, compreendendo desde a elaboração da disciplina até o fechamento da mesma. Destacamos essas duas atividades porque ambas remetem, especificamente, à comunicação e ao diálogo entre professores e estudantes. Observa-se que, pelas orientações dadas ao professor da UAB-UFSCar, ele deve manter contato com os estudantes de forma mais genérica, não necessariamente individualizada ou direta. O grupo que idealizou esse termo de compromisso para docentes (professor e tutor) dos

cursos a distância da UFSCar, pressupunha que dar *feedback* individualizado, em turmas com mais de 70 estudantes, seria impraticável por qualquer docente. Portanto, surgiu a ideia de *gerenciamento coletivo da turma* ao invés do *feedback individualizado*, o que exigiria muito mais do professor. Esse contato direto com os estudantes ficaria por conta dos tutores que auxiliariam o professor-formador no acompanhamento cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, o termo de compromisso dos tutores da UAB-UFSCar prevê algumas atribuições que exigem contato direto entre tutor-estudantes, tais como:

6. Acompanhar os alunos nas atividades que serão realizadas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle). Acompanhar os alunos envolve:

- Responder às dúvidas entre 24 (dúvidas emergenciais que impossibilitam a realização das atividades) e 48 horas;

- Resgatar os alunos ausentes;

- Estimular os alunos a participarem das atividades, através de mensagens nos fóruns ou e-mails;

- Corrigir suas tarefas com *feedbacks* individuais e adequados;

- Identificar as possíveis dificuldades individuais, sejam elas de cunho cognitivo, social ou comportamental, e criar um vínculo de amizade e de confiança para ajudá-los a eliminar essas dificuldades;

- Relatar para o professor-coordenador da disciplina tópicos em que os alunos estão com maiores dificuldades, com o objetivo de criar material complementar.

7. Orientar os alunos na busca das informações necessárias para a construção de conhecimentos e para o alcance da autonomia como estudante de educação a distância, atuando como facilitador, incentivador dessa constante interação, numa atitude de coautoria nesse processo de construção/produção do conhecimento. Importante lembrar que o tutor não deve dar a solução, mas dar dicas cada vez mais significativas para que o aluno construa a solução de maneira cada vez mais independente;

8. Trabalhar em equipe, colaborando nas atividades com os demais tutores (virtuais e presenciais) e alunos, presencialmente (quando necessário) e através do Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

Observa-se que os tutores virtuais da instituição são responsáveis diretos pelo acompanhamento dos estudantes. Ainda em relação ao termo de compromisso dos tutores da UAB-UFSCar, merecem destaque, também, as atribuições de apoio ao professor coordenador da disciplina. Destacamos, assim, seis funções/atribuições previstas nesse termo de compromisso dos tutores da UAB-UFSCar, quais sejam:

4. Colaborar na implementação do Plano de ensino da disciplina;

9. Enviar relatório de acordo com periodicidade (semanal/quinzena) estabelecida pelo professor sobre as atividades realizadas pelos alunos de sua equipe ao professor-coordenador da disciplina.

13. Comunicar-se via telefone ou meio digital com o coordenador de disciplina regularmente, conforme estabelecido em reunião com o professor-coordenador de sua disciplina;

14. Acompanhar a finalização das notas, participando ativamente até o fechamento da disciplina e, eventualmente, de acordo com solicitação do professor, atuar também na recuperação;

15. Cumprir com as orientações dadas pelo professor-coordenador de disciplina nas reuniões realizadas com a equipe.

16. Avisar o professor-coordenador da disciplina e o supervisor de tutores do seu curso em caso de ausência por mais de 48h, seja por motivos pessoais ou profissionais, para que as devidas providências sejam tomadas e os alunos não fiquem sem respaldo.

Pelas atividades relatadas nos dois blocos acima, é perceptível o fato de o tutor não apresentar autonomia para dirigir ou gerenciar a disciplina por conta própria. Ele depende da aprovação do professor para realizar as atividades que lhe competem. Essa situação pode levar a uma série de interpretações e tensões sobre os limites do trabalho polidocente na EaD. Quais os limites das atribuições de cada membro da polidocência, em especial do docente-tutor e do docente-formador (coordenador de disciplina)? Qual o grau de autonomia e de liberdade tem cada um desses docentes na interação entre si e no acompanhamento dos estudantes?

Com base nos saberes, funções e atribuições acima indicados, discutiremos esses aspectos a seguir.

REFLEXÃO SOBRE LIMITES, AUTONOMIA E INTERAÇÃO NA POLIDOCÊNCIA A PARTIR DE UM DEPOIMENTO DOCENTE

Apesar das indicações da literatura e prescrições institucionais acima, a prática sempre acrescenta novas situações que põem à prova aquilo que se delimitou como adequado ou correto. Deve se considerar que, apesar da necessidade de planejamento e organização antecipada típica da modalidade de Educação a Distância, sendo a disciplina estruturada com muita antecedência para previsão de todas as situações possíveis, há sempre situações inusitadas que exigem do professor decisões e posturas que possam direcionar as ações da equipe que com ele trabalha. Na relação com o seu grupo de tutores, essas situações inesperadas ocorrem com certa frequência.

Pela própria situação imposta pela modalidade de Educação a Distância, o tutor geralmente é levado a se adequar à proposta pedagógica do professor: suas formas de ensinar, sua visão metodológica, suas estratégias de organização do conteúdo etc.. Isto ocorre mesmo quando o tutor não concorda com a proposta, não tendo sua opinião levada em conta. As orientações aos tutores prescrevem ou impõem aos tutores a ciência de quem é o responsável pela disciplina e quem, em última instância, responderá por ela. A literatura e as experiências de EaD indicam que o tutor é parte integrante da equipe polidocente, sendo fundamental para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz. Como apontado anteriormente, as IES participantes do sistema UAB apresentam um corpo docente ainda com pouca experiência em EaD. Alguns professores tiveram sua primeira experiência na EaD como docentes responsáveis por uma disciplina, sem nunca ter vivenciado a realidade como estudantes ou como tutores desta modalidade.

Como mencionamos anteriormente, Nóvoa (1995a; 1995b) e Goodson (1995) valorizam a trajetória escolar/acadêmica do sujeito para sua aprendizagem da docência, sendo suas experiências passadas (como estudante ou como educador) uma fonte importante para a

constituição dos saberes docentes. Todavia, grande parte dos docentes da EaD não teve a oportunidade de vivenciar a EaD como alunos, percorrer toda a trajetória do que é ser estudante nessa modalidade ou ainda de como é ser gerenciado no processo de mediação, como acontece com o tutor. Ou seja, por ser a EaD uma modalidade relativamente nova e pela inexperiência dos docentes nessa modalidade, pode-se dizer que o docente da EaD não tem referências passadas em sua trajetória escolar para se basear como boa ou má prática docente.

Além disso, há ainda que se considerar que o corpo de tutores da IES têm tido mais oportunidade de se especializar em EaD e vivenciar experiências nessa modalidade do que o professor. Os tutores atuam em diferentes disciplinas da sua área e ainda podem fazer parte de mais de uma disciplina simultaneamente, na maior parte dos cursos ofertados pelo Sistema UAB. Assim, é de se pressupor (e temos vivido isso na prática) que muitas vezes uma disciplina pode ser ofertada por professores inexperientes na modalidade, contando com tutores mais experientes. Isso pode causar desconforto nas relações.

Como normalmente os tutores não têm estabilidade trabalhista ou vínculo empregatício com a instituição em que atuam, precisam se submeter às exigências de formação continuada para se manterem nos programas que querem fazer parte. Os professores da IES não necessariamente aderem à formação continuada, por conta de diversos motivos, sendo um deles a falta de agenda para participarem ou mesmo por desconsiderarem tal necessidade. Cada vez mais os professores dizem-se e sentem-se sobrecarregados com a quantidade de tarefas que têm que assumir na IES, desde a administração, pesquisa, ensino e extensão. Além disso, não podemos desconsiderar que as atividades da modalidade a distância são, geralmente, realizadas fora do seu horário de trabalho rotineiro – especialmente porque é concedida ao professor uma bolsa de pesquisa para este fim. A formação continuada em EaD, tão importante para que ele desenvolva suas competências nesta modalidade, acaba se tornando um desejo que muitos não dão conta de adequar em suas agendas.

Almeida et al. (2012, p. 187), em recente estudo realizado sobre cursos de Pedagogia a Distância, indica que umas das dificuldades que os estudantes enfrentam nos cursos é o

distanciamento do professor. Ou seja, a interação e acompanhamento do estudante é mais realizada pelo tutor do que pelo docente responsável pela disciplina, que tem pouco ou quase nenhum contato direto com os estudantes. É esse distanciamento que ressaltamos ao longo deste artigo, tendo como base os termos de compromisso assinados pelo docente quando ingressa no Sistema UAB, seja ele o genérico, como bolsista, ou o específico, da IES em que atua⁴. Em outras palavras, se é um ponto importante, como reforçar a mediação pedagógica entre o professor coordenador de uma disciplina e seus estudantes?

Para orientar nossas reflexões, destacamos um depoimento de uma professora de curso de aperfeiçoamento da UAB-UFSCar. A professora expõe uma situação vivida entre ela e seus tutores, referindo-se a dificuldades de estabelecer limites entre a atuação dos professores coordenadores de disciplina e tutores da mesma.

Depoimento de uma professora coordenadora de disciplina – UAB-UFSCar

Numa formação continuada na universidade em questão, assumi a coordenação de disciplina com a consciência de que me considero uma docente mais experiente do que inexperiente no exercício da docência virtual ou a distância. Fui aluna de EaD, tutora, professora e gestora nesta modalidade. Tenho facilidade e conhecimento sobre como lidar com o ambiente virtual, conhecer suas ferramentas, entender como podem ser utilizadas pedagogicamente e, principalmente, tenho conhecimento de como se interage em cursos a distância. Reuni um grupo de tutores que foram indicados por sua expertise na função e considerados muito experientes no assunto-alvo do curso a ser ofertado. Eram três tutores⁵ que demonstraram competências muito distintas entre si para o exercício da tutoria, mas com algo bastante comum aos três: eram comprometidos, empenhados e estavam totalmente disponíveis para as minhas orientações.

Entretanto, percebi que um deles tinha um perfil diferenciado, com autonomia e motivação para tomar iniciativas no ambiente virtual que eu não havia sequer solicitado. Embora todas essas iniciativas fossem pertinentes e eu estivesse de acordo, senti que essa autonomia do tutor poderia comprometer o trabalho de equipe. Principalmente com relação ao tipo de feedback que o tutor dava a seu grupo. Ao responder a toda e qualquer solicitação dos estudantes, não me sentia em condições de manter esse diálogo mais próximo com os estudantes em particular. Na dinâmica prevista pelos termos de compromisso, ficava claro que minha atuação deveria ser junto ao grupo total de estudantes e não necessariamente prover feedback individualizado, como previsto para os tutores.

Ao final de cada ciclo de discussões, solicitava aos tutores que fizessem um resumo das discussões e pudessem acompanhar o que a discussão como um todo, sem ter que ler cada postagem de cada colega. Sei bem que isso facilita a interação e permite que os alunos mais “atrasados” pudessem se manter atualizados sobre os rumos da conversa. Um dos tutores, entretanto, ia além disso. Sua postura era impecável, mas como disse anteriormente, sua competência e autonomia iam além do que era solicitado em sua função, tornando desnecessária qualquer intervenção do professor. Foi neste momento que comecei a refletir que, mesmo sendo experiente, senti-me acanhada em participar no ambiente virtual, pois parecia não haver espaço para dizer mais nada, o trabalho já havia sido feito. Comecei a me questionar como outros professores menos experientes em EaD lidariam com esta questão: na relação tutores-coordenador de disciplina, como lidar com a maior expertise do grupo gerenciado? Que implicações o “acanhamento” do coordenador de disciplina trará à qualidade do ensino-aprendizagem?

Mesmo que o tutor tenha realizado o seu trabalho impecavelmente, que tenha se empenhado em executar o seu papel, a pesquisa de Almeida et al. (2012) indica que o aluno ainda sente a necessidade da interação também com o professor, o responsável pela disciplina. Entendemos que ele, o professor coordenador de disciplina, não pode ser um personagem ausente que estava ali só para preparar e “depositar” o seu material didático. Percebemos que o aluno quer esse contato e sente falta dele. Como equilibrar essa situação? Será que muitos professores inexperientes em EaD, que vivenciam a disciplina com tutores tão experientes e autônomos, não se intimidam também e acabam por passar uma imagem de alguém que não está presente ou que não se importa? Isso não cria uma imagem de

⁴ Como trataremos apenas de uma instituição de ensino (a UFSCar), não há como generalizar e acreditar que todas as IES enfrentem o mesmo problema e desenvolvam as mesmas estratégias de superação das dificuldades. Todavia, entendemos que os limites de atuação docente entre responsável pela disciplina e a tutoria deve ser considerada com cuidado em qualquer contexto.

⁵ O genérico masculino plural está sendo usado como forma de não identificar ou expor a identidade dos participantes.

professor ausente ou incompetente? Como esses professores lidam com essas incertezas e tensões? Como impõem esses limites sem, entretanto, inibir ou coibir os tutores de participarem como equipe?

É indiscutível que precisamos trabalhar em equipe na docência a distância; assim como também é necessário que o diálogo e a negociação de tarefas e de limites devem fazer parte da rotina da polidocência. Aliás, não há como solucionar essa questão dos limites das relações entre membros da polidocência sem que seja promovido esse diálogo e esse acerto de funções. Em qualquer instituição, mesmo não educacionais, o trabalho em equipe exige essas negociações entre os envolvidos e, para haver respeito e clareza das hierarquias e do grau de autonomia, são necessárias orientações diretas. Isso precisa ficar claro desde o princípio.

Segundo a professora da disciplina do caso acima descrito, foi encontrada uma solução fácil porque os tutores e o docente compreenderam bem o que poderia ou não ser feito. O desconforto gerado pela situação, em um primeiro momento, permitiu que se visualizasse que esses limites, apesar de claramente postos nos termos de compromisso, ainda não são bem assimilados pela prática da EaD nas instituições mantenedoras de cursos a distância.

Há que se verificar, entretanto, se esse ponto de vista está coerente com a proposta pedagógica do curso e da IES. Há que se verificar ainda se é esse tipo de relação profissional que desejamos, principalmente se considerarmos a presente e permanente discussão sobre a institucionalização da função da tutoria na EaD. Que tipo de profissional desejamos que assuma essa função? Se é que deve existir, qual posição hierárquica deverá ser estabelecida entre tutores e o professor responsável pela disciplina?

REFLEXÕES FINAIS

A docência virtual ainda é um campo fértil para inúmeras discussões, haja vista as muitas lacunas no seu entendimento. Para citar algumas dessas lacunas, temos: aprendizagem da docência virtual, detalhamento de suas funções, dos limites dos vários papéis implícitos na polidocência, desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o gerenciamento de equipes e o trabalho com a polidocência. Não há respostas prontas, não há receitas e muito menos soluções fáceis, pois cada contexto implica em uma visão

pedagógica do fazer docente, cada instituição apresenta suas necessidades regionais e políticas diferenciadas, cada relação polidocente tem suas especificidades. Assim, as discussões e os questionamentos apresentados neste texto não objetivou indicar um único caminho possível – o que seria demasiado ousado e ingênuo. Na verdade, no trabalho polidocente, como um trabalho em equipe colaborativa e parcelarizada, as questões e as dificuldades que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem só são resolvidas com mediação e negociação. Essa “arte”, entretanto, é muito pouco enfatizada nos currículos acadêmicos, implicando no aprendizado pela prática. Finalmente, o professor deve aprender também a ser um bom gestor de equipes.

As limitações e sobreposições das funções docentes se apresentam conforme a experiência de cada profissional e, muito embora a sensibilidade e a ponderação devam prevalecer nas mediações, por mais difícil que sejam, é necessário que se delimite os campos de atuação de cada profissional desde o princípio. Ainda falta muita regulamentação que auxilie o trabalho de cada profissional no campo da polidocência na EaD. Cabe aos gestores da EaD discutirem como as diferentes autonomias podem ser levadas em consideração; bem como cabem aos pesquisadores o aprofundamento nas repercussões das limitações de cada função para a qualidade do trabalho desejado.

De qualquer maneira, o que precisa ser compreendido é que o estudante, seja na modalidade presencial ou a distância, possa ter condições de compreender e adquirir o conhecimento desejado. O ensino-aprendizagem deve ocorrer, e da melhor forma possível. Acreditamos que a interação, o feedback e a dialogicidade exigidos na EaD devem ser considerados como essenciais tanto ao professor, responsável pela disciplina, quanto aos tutor da disciplina. O aluno precisa ouvir e perceber tanto um como outro. Enfim, entendemos que gestores, pesquisadores e participantes do processo de ensino-aprendizagem a distância devem estar conscientes das dificuldades inerentes a este processo.

Referências:

- ALMEIDA, M. E. B. et al. **Educação a distância**: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. [S. l.]: Fundação Victor Civita, 2012. (Relatório final).
- DIAS, A. The role of the trainer in online courses. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, 2., 2001, Braga. **Actas...** Braga: Centro de Competência Nônio Século XXI. Universidade do Minho, 2001.
- DUGGLEBY, J. **Como ser um tutor online**. Lisboa: Monitor, 2002.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 58-71, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2009.
- MAGGIO, M. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, E.(Org.). **Educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.
- MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- _____. Sobre o Conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFScar, 2010. p. 23-40.
- MILL, D.; RIBEIRO, L. R.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na Educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFScar, 2010.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2010.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1995b.
- OLIVEIRA, M. R.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFScar, 2010. p.59-73.
- PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.
- RODRIGUES, E. Competências dos e-formadores. In: DIAS A. A.; GOMES M. (Org.). **E-learning para e-formadores**. Azurém: Tecminho, 2004. p.71-95.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 57, n. 1, 1987.
- _____. **The wisdom of practice**. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância**: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal. Brasília, 2012. 305f. Tese (Doutorado em Administração)-Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, DF,2012.

Recebido em: 10/02/2013

Aprovado em: 16/04/2013