



**A educação a distância e o ensino emergencial em tempos de pandemia:
a alternativa do ensino remoto e outras variantes**

*Distance education and emergency education in times of pandemic:
the alternative of remote learning and other variants*

*Enseignement à distance et éducation d'urgence en temps de pandémie:
l'alternative de l'apprentissage à distance et autres variantes*

Inayá Maria Sampaio
Universidade Federal de São Carlos¹

Resumo: Neste artigo, resultado de um estudo bibliográfico, propomos discutir a Educação a Distância (EaD) e o ensino emergencial remoto no Ensino Superior, diante do contexto da pandemia do Novo Coronavírus (Sars-CoV-2/COVID-19). Para isso, abordamos a atuação e a formação do professor na atual conjuntura de políticas educacionais. Nesse sentido, pretendemos discutir as políticas de EaD e suas relações com as mudanças no âmbito educacional, além de analisarmos a atuação docente nessa modalidade educativa e no ensino emergencial a distância. Ademais, observamos variantes entre eles em uma nova configuração do trabalho, que se utiliza de plataformas e ferramentas digitais e se intensifica para “amenizar” os danos no processo educacional.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino remoto. Trabalho docente.

Abstract: In this article, result of a bibliographic study, we propose to discuss Distance Education (EaD in Portuguese abbreviation) and remote emergency training in college education, in the context of New Coronavirus (Sars-CoV-2/COVID-19) pandemic. In this regard, we address the performance and teacher training in the current juncture of educational policies. Hence, we seek to discuss EaD policies and their relationship with changes in the educational sphere, in addition to analyze teaching performance in this educational model and in emergency distance training. Furthermore, we observe variants among them in this new configuration of work, which uses digital platforms and tools, and intensifies to “mitigate” the damage in the educational process.

Keywords: Distance education. Remote teaching. Teaching work.

Résumé: Dans cet article, résultat d'une étude bibliographique, on propose d'évoquer l'enseignement à distance et l'enseignement à distance en état d'urgence dans l'enseignement supérieur, dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Notre but est de tisser un regard sur les performances et la formation des enseignants dans le contexte actuel des politiques éducatives. En ce sens, nous allons proposer une discussion sur les politiques d'enseignement à distance et de leur relation avec les mutations de la sphère éducative, et nous allons analyser les performances pédagogiques dans l'enseignement à distance et dans l'enseignement à distance en état d'urgence. Il s'agit ici de notre

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisadora na Rede Universitas Brasil e professora adjunta na Universidade Paulista (UNIP). E-mail: inayamsampaio@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4785189383563363>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4919-8076>.

perception des variantes existantes dans cette nouvelle configuration de travail, qui exploite des plateformes et des outils numériques, en vue d'atténuer les dommages dans le processus éducatif.

Mots-clés: L'enseignement à distance. Enseignement à distance. Travail d'enseignement.

Recebido em: 16 de junho de 2021

Aceito em: 11 de agosto de 2021

Introdução

Para abordar a Educação a Distância (EaD), devemos compreendê-la como parte integrante de um processo educacional mais amplo, em constante relação com um projeto histórico, político e econômico de sociedade. Tal projeto, a partir dos anos 1990, passou a ser orientado por políticas internacionais balizadas pelo neoliberalismo.

Atualmente, vivenciamos uma crise mundial na educação. Devido à pandemia do Novo Coronavírus (Sars-Cov-2/COVID-19), o ensino superior regular precisou se adaptar à nova realidade, ao utilizar de algumas tecnologias e metodologias da EaD para dar continuidade ao processo educacional.

Docentes ao redor do mundo precisaram utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), com o intento de reduzir os “danos educacionais” durante esse período de quarentena. Tal fato gera outras discussões nesse contexto, como a necessidade da inclusão digital.

É importante salientar que as atuais medidas tecnológicas e metodológicas utilizadas no ensino presencial não compõem a EaD, e sim formas que também são empregadas nessa modalidade. Nesse entremeio, o professor do ensino superior regular precisou se adaptar à nova realidade e, mais do que isso, buscou a autoformação ou vivenciou formações aligeiradas também de forma *on-line*.

Diante disso, neste artigo, procuramos discutir sobre as distinções da EaD e do ensino emergencial a distância, com um olhar sobre a atuação e a formação docente perante o contexto atual de políticas educacionais. Em um primeiro momento, abordaremos as políticas de EaD e suas relações com as transformações no âmbito educacional, e, no segundo, analisaremos a atuação docente na EaD e no ensino emergencial a distância.

As políticas da EaD e as transformações na educação

Com a reforma do sistema educacional nos anos 1990, incorporou-se como conteúdo básico comum a aprendizagem das NTICs, em particular os procedimentos

básicos para o uso do computador. Incentivou-se o emprego desses aparatos eletrônicos como meio de ensino e aprendizagem, em que:

[...] vivenciamos com maior intensidade o processo de abertura econômica, que expressou a curto prazo, uma forte pressão pela denominada Educação Continuada e Permanente. Além de trazer consigo toda a discussão em torno do uso das novas tecnologias, tal fato fez com que a EaD fosse novamente considerada uma possibilidade real de ampliação de oportunidades educacionais para a população como um todo (MORAES, 2013, p.325).

Assim, a EaD passa a ser o centro na discussão que envolve os novos projetos educativos nucleados no ideário de responder às demandas do sistema produtivo. Tal aspecto ocorre em função dos avanços científicos e tecnológicos atuais e da elaboração de um currículo que garanta a formação básica de qualidade para todos os cidadãos.

Há reflexões de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Para Ianni (1994), em um contexto de globalização e na Era da Informação, a educação passa a ter um papel crucial e diretamente relacionado à reprodução econômica e social, pois a globalização capitalista do final do século XX ocorre no âmbito da economia, das comunicações e da cultura.

Gadotti (2000) aponta que a virada do século XX para o XXI marca um momento de ponderações sobre as possibilidades da educação, na discussão de educadores e filósofos sobre o futuro da área por meio da análise de algumas perspectivas atuais da teoria da prática da educação. Apontamos questionamentos como: venceremos a barbárie social? Qual seria o papel da educação na Era da Informação e no atual contexto político? Quais seriam as perspectivas para o futuro? Aqui percebemos, nas relações educacionais, palavras como “perspectiva”, “futuro”, “esperança”, “utopia”, “projeto”, “ilusão”, “possibilidades” etc., que marcam o sentimento de expectativa sobre o futuro da educação e o seu papel na sociedade.

No entanto, como a educação participa incondicionalmente das relações sociais, ela se responsabiliza por criar um contexto de formação de indivíduos, os quais são moldados de acordo com as exigências da sociedade dominante na qual estão inseridos. Isso impossibilita, em grande medida, a consciência crítica e livre dos indivíduos e facilita a incorporação de um ideário ilusório de educação, como ferramenta que pode transformar todos os aspectos.

De fato, a valorização do capital humano no mercado de trabalho sempre esteve atrelada às mudanças no cenário econômico mundial. Dessa maneira, notamos preocupações quanto à formação desse pessoal, com vistas a reformular o âmbito educacional na dicotomia

entre educação e profissional, além de entrelaçá-las para haver uma formação na qual o trabalhador “saberia” se “adaptar” às “constantes alterações no mundo do trabalho.

Se considerássemos o discurso de universalização da educação², as novas políticas de educação do trabalhador deveriam partir do pressuposto de que, para isso ocorrer, a universalidade do trabalho³ precisaria se voltar à busca do desenvolvimento humano. Contudo, os discursos ora postos se contradizem na lógica tecnicista e precarizada que pretendemos permear na expansão da EaD.

Nesse intento, salientamos um dos questionamentos apontados por Gadotti (2000): conseguimos vencer a barbárie? Vivemos um momento de sociometabolismo da barbárie, como relata Alves (2007) em “Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho”, movimento ampliado em um viés de reprodução social, isto é, a barbárie social se manifesta como um modo de controle sociometabólico que se reproduz por meio das instâncias sociais, instituições governamentais, política transnacional etc. (SAMPAIO, 2008, p. 57); assim, a educação passa a ser iminente e metabolicamente controlada.

Então, devemos indagar e refletir sobre a educação que queremos para a formação do cidadão crítico e consciente em um contexto de educação adaptativa às relações de mercado. Afinal, até que ponto, na Era da Comunicação e Informação, a educação deve ser culpabilizada pelo desenvolvimento econômico e social?

Gadotti (2000, p. 8) aponta que o conhecimento é o grande capital da humanidade. Ele é basilar para a sobrevivência dos indivíduos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos – aqui esperamos que a educação do futuro seja mais democrática e menos excludente. O mesmo autor afirma que, infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor educacional, surgiram “indústrias do conhecimento” que prejudicaram uma possível visão humanista e tornaram o sujeito um instrumento de lucro e poder econômico.

A educação deve ser democrática e proporcionar o acesso a todos, com vistas à formação para a vida. Desse modo, as novas formas tecnológicas aplicadas à área devem seguir o ideário de formação integral e consciente do ser humano, além de irem ao encontro do ideal de educação para o futuro, o que representa novos meios de informação e comunicação tecnológicos em benefício de todos.

² Universalização da educação entendida como igualitária para todos.

³ Tornar o trabalho universal para o desenvolvimento integral do homem.

Para Gadotti (2000, p. 8), a educação, em particular a EaD, é um *bem coletivo* e, por isso, não deve ser regulado pelo jogo do mercado, tampouco pelos interesses políticos ou pelo furor legislante de *regulamentar, credenciar, autorizar, reconhecer, avaliar* etc.

Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar no mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000, p.8).

Há um processo de despolitização em favor dos interesses ideológicos do mercado, o qual busca apresentar a desigualdade social como sendo responsabilidade da ação individual dos sujeitos. Dentro dessa lógica, encontram-se as políticas de reforma educacional, que procuram estar relacionadas com as demandas do mercado de trabalho, com a descentralização administrativa da gestão interna e externa dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Sacristán (1996), as reformas podem constituir um cunho técnico e político, isto é, técnico e nas formas internas de atuação, por meio da cultura escolar; e um viés político, em sua amplitude da interferência de políticas externas. Em decorrência disso, a crise do modelo capitalista nos mostra a limitação do mercado de trabalho e a retração dos gastos sociais e no campo educacional, em um movimento de flexibilização de processos: “(...) minam-se os valores culturais, sociais e morais, enquanto triunfam os valores econômicos, técnico-científicos; com as conseqüentes sequelas nas formas de racionalizar as práticas sociais” (SACRISTÁN, 1996, p.60).

Em uma perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui infimamente para a autonomia dos excluídos, se não for associada ao exercício da cidadania. Nesse aspecto, evidenciamos a utilização das novas tecnologias para o bem comum, sem desconsiderar que, em um contexto no qual se privilegiam poucos, as tecnologias devem contribuir para a emancipação cultural por meio da educação. Por conseguinte, não basta apenas modernizar o ensino; é preciso transformá-lo, isto é, dar importância às políticas públicas que economicamente favorecem esse processo.

Em outro viés estão os autores que apoiam a ampliação da EaD. Kenski (2013) aponta que a mudança almejada na educação não ocorre apenas no plano da aquisição e da compreensão das possibilidades de novos meios (novas tecnologias, profissões e práticas profissionais). As transformações são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos diferenciados da informação e novos papéis para professores e alunos.

Convém salientar que não podemos “fechar os olhos” no contexto da era da informação e da sociedade tecnológica. Devemos estar conscientes de que não superamos a barbárie, pelo contrário, vivemos um momento de barbárie social, no qual a forma como é conduzida a educação pode contribuir ou não para mudar esse contexto.

A educação do futuro não pode estar associada a benefícios de poucos ou à mera reprodução de antigos paradigmas, mas sim à visão crítica e emancipadora. Nesse contexto, Kenski relata que a tecnologia é de ponta, mas a prática pedagógica é anacrônica e não considera as potencialidades pedagógicas de participação, interação, movimento, ação etc. do meio digital (2013, p. 96-97).

Precisamos demonstrar a concepção educacional que queremos e o seu real propósito voltado ao exercício da cidadania, sem ir ao encontro do uso das novas tecnologias como forma de exploração no mercado, como se a educação fosse instrumento a não ser criteriosamente avaliado, discutido, estudado e igualitário.

Em se tratando dos ideólogos governamentais, a “qualidade da educação” geralmente centrada nas inovações curriculares e didáticas preconizada por eles não pode se colocar à margem dos recursos disponíveis pela inserção das tecnologias no campo educacional. Para Litwin (1997, p. 85):

[...] as instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias da informação como conteúdos de ensino, mas também reconhece a partir das concepções que as crianças e os adolescentes têm sobre essas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Assim, destacam-se como novas práticas pedagógicas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na sociedade da informação, por meio da utilização de recursos tecnológicos e de novos espaços de atuação do professor.

Dentre esses recursos, o computador se materializa em exercícios ou práticas na demonstração e simulação de jogos ou sob a forma tutorial, em que o sistema instrui o aluno ao dar a informação em primeiro lugar; depois, por meio de perguntas, se pretende analisar o nível de compreensão do conteúdo pelo estudante. Ainda para Litwin (1997), o exercício com o computador pode ocorrer nas modalidades de demonstração, simulação e jogo.

A modalidade de demonstração permite o aluno a visualizar o que ocorre na tela do computador; já na simulação, é apresentada artificialmente a ele uma situação real na utilização de meio gráficos, figuras e imagens; e na modalidade de jogo, este chama mais a atenção dos estudantes em relação aos computadores, por terem vivenciado situações com jogos. Vale

ressaltar que jogos em computadores como o xadrez e o jogo da memória possibilitam o desenvolvimento de funções cognitivas.

Litwin (1997) ainda aponta ferramentas polivalentes que contribuem para o processo de aprendizagem do aluno com o uso das novas tecnologias. Dentre essas ferramentas estão os processadores e editores de textos, o banco de dados, as folhas ou planilhas de cálculo, os programas de gráficos, os sistemas especializados, os programas de estatística e a telemática. A qualidade educativa dos meios de ensino depende mais do que das características técnicas, do uso ou da exploração didática realizada pelo docente e do contexto em que se desenvolve de fato (LITWIN, 1997, p. 90).

Nessa concepção de aprendizagem por meio do uso das novas tecnologias, para os ideólogos da EaD, a função do professor como mediador de tal processo é cada vez mais requisitada, pois deve atuar na forma que se explora a didática e nos espaços – isso caracteriza a aproximação do ensino às novas tecnologias. O docente precisa aumentar a eficácia do ensino por meio da familiarização com as novas ferramentas informáticas no trabalho intelectual por meio de diferentes espaços de atuação, como no uso de editores de textos, da telemática, dos laboratórios conectados, do ambiente virtual e da multimídia.

Os editores de texto possibilitam a projeção de imagens em tela ou a utilização de vídeo como monitor. Com essa nova ferramenta, o professor se transfere do formato impresso para os suportes digitais, da documentação em papel para o hipertexto – este último, para Perrenoud (2000, p.131), se amplia quando a conexão a uma rede permite ter acesso a documentos situados em qualquer lugar do planeta. Contudo, devemos demonstrar que, mesmo com a utilização de ferramentas na atuação docente, estas não são suficientes para substituir o contato direto do aluno com esse profissional.

Como exemplo disso, temos a telemática, com a qual os computadores pessoais não apenas conseguem se comunicar com outros localizados em um mesmo ambiente físico ou entre diferentes ambientes, como também com sistemas automáticos de maiores dimensões por meio de uma linha telefônica. Esses elementos constituem o neotecnicismo educacional e, para os defensores da EaD, a telemática na educação propicia o acesso a serviços de informação e de comunicação para os sistemas de ensino presencial e a uma ferramenta para os sistemas de EaD.

Com a telemática, turmas de qualquer lugar do mundo podem trocar correspondências várias vezes. Os laboratórios conectados e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) possibilitam a comunicação direta do aluno com a instituição (direção, coordenação e professores) por meio da caixa de mensagens, de fóruns de discussão e *chats*. Esse novo ambiente de atuação busca formar profissionais para o mundo do trabalho por meio do discurso

de desenvolvimento integral e do exercício da cidadania, mas, no contexto das novas tecnologias, a educação deve utilizar o conhecimento já adquirido com a vivência nos conhecimentos historicamente construídos, o que frequentemente é esquecido na lógica do trabalho com as tecnologias. Logo, vivenciamos um esvaziamento da educação no tocante à sua função política e transformadora.

Os AVAs utilizam de uma comunicação que depende da simultaneidade e da copresença. Eles integram diversas ferramentas que podem ser utilizadas para realizar um curso *on-line*, ao incorporar recursos para a comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes (SARAIVA, 2010).

O aparecimento desse tipo de recurso data meados dos anos de 1990. O primeiro ambiente desenvolvido no Brasil foi o AulaNet, resultante de um projeto de pesquisa da PUC- RIO e disponibilizado para acesso público em 1998(...). Outros ambientes surgiram como resultado de pesquisas e são distribuídos gratuitamente. Os mais conhecidos são o TelEduc, desenvolvido na Unicamp, e o Eureka, desenvolvido pela PUC – PR (SARAIVA, 2010, p 39-40).

Na sequência, apontamos alguns recursos e ferramentas usualmente presentes nos cursos em EaD nos AVAs:

- **Teleconferência** – aproximação entre o especialista e os telespectadores das mais diversas e longínquas regiões, sem a necessidade de deslocamento.
- **Chat ou bate-papo** – técnica de *brainstorm* (tempestade de ideias), momento em que todos os participantes estão no ar, ligados, e são convidados a expressar suas ideias e associações de forma livre, sem preocupações com a correção dos conceitos emitidos (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2000).
- **Correio eletrônico** – organiza e facilita o envio de e-mails, ao facilitar os encontros entre aluno e professor, a multiplicação dessas reuniões entre uma aula e outra, o atendimento a um pedido de orientação urgente para não interromper um possível trabalho etc.
- **Fórum ou lista de discussão** – área em que professores e alunos colocam mensagens para discutir determinados temas.
- **Área de publicação de material de apoio do curso** – postagem do professor com material que pode ser elaborado por ele, autorizado por algum autor ou que esteja disponível na Internet.
- **Área de publicação dos portfólios dos alunos** – local no qual os alunos publicam os trabalhos solicitados pelo professor.

- **Mural de avisos** – área para inserir informações sobre eventos relacionados aos cursos, informes sobre os fóruns de discussão e *chats*.
- **Comunicador instantâneo** – envio de mensagens instantâneas dos alunos para os professores.
- **Texto colaborativo** – texto escrito de forma coletiva, em que cada participante colabora com as próprias opiniões geralmente para tratar de uma temática abordada na aula virtual.

Ainda para os defensores da expansão da EaD, os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias devem ser cada vez mais explorados em benefício da qualidade do ensino. Elas aparecem para reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos, pois permitem situações de aprendizagem mais complexas, reflexivas, diversificadas e interativas.

Ao professor da EaD cabe uma permanente vigilância não sobre os corpos, mas sobre a produção das mentes. Ele deve diariamente, se possível verificar o que os alunos escreveram, nas diversas seções do ambiente (virtual de aprendizagem) para, simultaneamente, avaliar as participações e responder as dúvidas que possam surgir (SARAIVA, 2010, p.42).

Nesse contexto de constantes mudanças, exige-se um novo perfil de trabalhador agora chamado de “profissional” e que, perante a possibilidade de realização de “múltiplas tarefas”, preconiza a eficiência, a resolução rápida de problemas, a iniciativa própria, a criatividade e o conhecimento dos mecanismos da produção. “Fetichiza-se” a técnica e, ao mesmo tempo, se legitima a intensificação do trabalho sob o eufemismo da polivalência.

A atuação do docente da EaD e do ensino remoto emergencial

Com a expansão da EaD, notamos a necessidade de estudos sobre a inclusão dessa nova categoria de trabalho com um professor que atua na modalidade. Ao “mediar o processo educacional”, ele apresenta como experiência uma ação que geralmente exige um autoestudo do aluno e a administração de fatores motivacionais. Nesse contexto, seu nome é modificado para “tutor”, em um processo construído pelo estudante.

O termo “tutoria” nasceu no século XV na universidade e foi usado como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Posteriormente, no século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos e, com a mesma função, se incorporou aos atuais programas de EaD (SÁ, 1998).

Sob a perspectiva do início da EaD, havia a ideia de que o tutor apenas dirigia, orientava e apoiava a aprendizagem dos alunos, mas sem ensinar de fato – havia o intento de que os

materiais ensinavam nesse contexto. O lugar do ensino assim definido ficava a cargo de “pacotes” autossuficientes, sequenciados e pautados, que finalizavam com uma avaliação semelhante em sua concepção de ensino. Um bom docente do âmbito presencial ou tutor na modalidade EaD atua de forma a promover a realização de atividades para a reflexão, além de orientar, apoiar e guiar o ensino (LITWIN, 2001).

Com o advento de novas modalidades de ensino, surgem novas exigências ao saber e ao saber-fazer profissional que requerem dos professores novas práticas que envolvam a construção do conhecimento, as dinâmicas reflexivas e a partilha de experiências. Nessa dinâmica, porém, não se deve romper com um sistema de modelo presencial para um a distância, pois novas dinâmicas reflexivas incidem nas mesmas discussões de que o sistema educacional brasileiro, no discurso da democratização do acesso às tecnologias, não consegue lidar com os reais problemas de seletividade e exclusão desse sistema.

Para os apoiadores da EaD, a atuação do professor/tutor na EaD requer algumas especificidades em sua formação que geralmente é continuada, por ser (re)aprendida ao longo de sua atuação. Ele necessita entender da estrutura de assuntos que abarcam aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como os princípios de novas ideias que surgem na área.

Elementos psicológicos, comunicacionais e tecnológicos passam a ser meios constituintes no processo de sua formação contínua. Dentre os aspectos mais visualizados dessa atuação estão a prática pedagógica, a comunicação entre professor e aluno e vice-versa, os novos conceitos sobre a aprendizagem, apontados pela presença de maior interesse do estudante por aquilo que será aprendido, as técnicas de motivação intrínseca, quando se alia o projeto pessoal do aluno à realidade do ensino oferecido, e extrínseca. Há um afastamento da perspectiva social e histórica, algo visto na atualidade como uma nova versão da visão tecnicista revestida de um falso sentido humano e social. Como discorrem González e Salles (2008), há o resgate e/ou a captura de termos criados no campo do trabalho como qualificação profissional, polivalência etc. expropriados e ressignificados pelo capital.

Outro fator relevante é a aquisição de novas competências metodológicas até então presentes na atuação docente, mas pouco trabalhadas para um professor na EaD – este último, no caso, deve administrar seu tempo no que concerne à orientação e ao acompanhamento do aluno a distância. Diagnosticar e pressupor o que será necessário para o estudante faz parte de sua atuação, assim como aprender a ouvir, buscar a resolução de problemas e utilizar distintos métodos de trabalho quando houver necessidade. Na base desses preceitos estão o pragmatismo e o funcionalismo, e:

Para os criadores das políticas de qualificação do trabalhador no Brasil e os que dialogam com a “pedagogia das competências” herdeiros do ideário escolanovista, antes dos automatismos, eram exigidas dos trabalhadores algumas habilidades, conhecimentos e atitudes, vinculados a um saber técnico. Após a introdução das novas tecnologias nas empresas, começaram a ser exigidas do trabalhador novas habilidades e outros conhecimentos. Assim, para esse grupo, a qualificação passou a dar lugar para o conceito de competência, não mais visto como a qualificação que se deve ter, mas, sim, a competência que se deve apresentar. É a expansão de habilidades que forma a competência, definindo-se, assim, a qualificação como termo contextualizado em espaço de tempo delimitado (SAMPAIO, 2008, p. 48-49).

Ainda para os autores que apoiam a EaD, a aprendizagem do aluno a distância compreende a autonomia, em que o professor/tutor deve oportunizar escolhas, objetividade nos conteúdos, uniformidade nos materiais (mídias impressas ou eletrônicas) e atividades que não exijam a exclusividade da atuação em grupo, já que a maior parte do processo acontece de maneira individual.

Para Litwin (2001), a diferença entre o docente e o tutor é institucional, o que ocasiona consequências pedagógicas importantes. As intervenções do tutor na EaD, demarcadas em um quadro institucional diferente, se distinguem em função de três dimensões de análise: tempo – ter habilidade para aproveitá-lo adequadamente; oportunidade – oferecer respostas específicas ao aluno, quando puder fazer isso, pois não sabe se voltará a ter; e risco – consequência de privilegiar a dimensão do tempo e de não aproveitar as oportunidades.

O papel do professor/tutor é fazer uma “ponte” entre o docente conteudista, responsável em administrar e elaborar o conteúdo de cada disciplina, e o aluno propriamente dito. Nesse processo, o profissional da área da educação precisa integrar os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas do curso.

Segundo Belloni (2009), o professor tutor orienta o aluno nos estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões concernentes aos conteúdos, além de geralmente participar das atividades de avaliação. Já para Cortelazzo (2013), a tutoria se apresenta de duas formas: local, em que assessora o discente no polo de apoio presencial; e central, formada por uma equipe de professores e por um coordenador para apresentar diretrizes gerais e elaborar um programa de capacitação, acompanhamento e orientação dos tutores locais.

Ainda, a autora aponta que a tutoria representa a possibilidade de uma educação inclusiva nas regiões com população de baixa renda ou em relação a alunos com necessidades especiais, na qual a ação colaborativa da tutoria local possibilita a inserção dos estudantes na comunidade local, no mercado de trabalho e em projetos sociais. É importante salientar que os defensores da EaD se posicionam sobre a necessidade de o

professor/tutor ter conhecimentos e saber atuar na instrução, no acompanhamento avaliativo e no uso das tecnologias necessárias à aprendizagem.

Machado e Machado (2004) relatam que se exige mais do tutor do que de 100 professores convencionais, pois ele necessita ter uma excelente formação pessoal e acadêmica. Nesta última se pressupõem a capacidade intelectual e o domínio da matéria, com destaque às técnicas metodológicas e didáticas, à habilidade para planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar o aluno para o estudo.

Quanto à avaliação da aprendizagem, Cortelazzo (2013) sublinha que o tutor precisa lidar com um número cada vez maior de alunos e, na educação superior a distância, a diversidade cultural, étnica e de gênero também é elevada. Percebemos que, além dos aspectos técnicos e metodológicos, o tutor se envolve em ações que necessitam de conhecimentos psicológicos e sociais. “Para que o ensino a distância alcance o potencial de vantagem que pode oferecer, é preciso investir no aperfeiçoamento do tutor e, sobretudo, regulamentar a atividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 9).

Comumente, os apoiadores da EaD entendem a qualificação (investimentos em aperfeiçoamento) como sinônimo de formação profissional desde o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), com o objetivo de planejar e racionalizar os recursos do país para garantir as demandas dos sistemas ocupacionais ao sistema educacional. Esse tipo de discurso é bastante difundido para o tutor, em que necessita se “qualificar” e adquirir todas as “competências” necessárias na consecução de atribuições da EaD.

No que diz respeito à tutoria na EaD, reconhecemos distintas funções constantes no Quadro 1:

Quadro 1 – Diferentes nomenclaturas para definir o professor que atua na EaD

Função	Ação
Motivador	Incentivo e apoio ao aluno; desenvolvimento de um sentimento de pertença.
Docente	Esclarecimento de dúvidas e apresentação de informações complementares.
Supervisor	Acompanhamento das atividades supervisionadas.
Orientador	Instruções operacionais, de estudo e organização.
Avaliador	Acompanhamento das atividades de avaliação e de avaliação processual.
Assessor Pedagógico	Ligação entre a instituição e o aluno, ao acompanhar o processo para enriquecê-lo com seus conhecimentos e experiências.

Fonte: Adaptado de Cortelazzo (2013).

Ao atuarem enquanto docentes ou tutores, eles desenvolvem atividades distintas na concepção de atuação funcional da EaD. Para Belloni (2009), em se tratando da diversidade de sujeitos que trabalham nesse contexto, todos colaboram no processo de ensino e aprendizagem a distância, mas o tutor possui a tarefa de orientar e contribuir fundamentalmente para a aprendizagem do aluno.

Os pressupostos que embasaram a legislação e a discussão sobre formação sempre estiveram subordinados ao interesse econômico, ao funcionarem como “qualificadores de mão de obra” e de força de trabalho. Evidentemente, isso reforça as relações de exploração capitalista.

A formação deveria ser uma ferramenta para a construção da leitura crítica do mundo, ou seja, é o sinônimo da utilização do saber no trabalho como instrumento para a luta de classes. Deveria implicar uma discussão crítica e reflexiva sobre o mundo do trabalho, as condições econômicas, políticas e sociais, com vistas à formação integral do ser humano como sujeito histórico e social.

Já o professor que atua no ensino remoto emergencial é caracterizado pelo perfil de atuação no modelo presencial de ensino e, devido a condições extraordinárias, passa a ministrar as aulas a distância. No contexto da crise sanitária decorrente da pandemia do Covid-19, universidades privadas e públicas, além de escolas da educação infantil ao ensino médio, determinaram que as atividades presenciais deveriam acontecer por meio de ferramentas digitais no modelo de educação remota. Essa medida foi apoiada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação pandêmica.

A prática do ensino remoto, que apareceu como uma reinvenção educacional, escancarou as desigualdades presentes nas universidades, o que ampliou a intensificação do trabalho docente. Durante a pandemia, também percebemos uma intensificação do trabalho docente em atendimento *full-time* (tempo integral) ao aluno por meio de plataformas, ferramentas digitais e mídias sociais.

Ainda no tocante às desigualdades, podemos constatar que os alunos também sofreram prejuízos com a junção de turmas e a ausência de equipamentos básicos, como câmera e microfone, o que tornou o espaço virtual da sala de aula mais distante deles. Entretanto, nesse contexto tão ambíguo, o ensino remoto, possibilitou “para alguns” a elaboração de comunidades de aprendizagem que oferece a interação e o diálogo entre professores e alunos e entre professores e professores.

Para isso, foram constituídas algumas redes de comunicação com o uso de determinadas ferramentas assíncronas e síncronas, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Ferramentas digitais utilizadas no período de pandemia

Ferramenta	Característica	Uso
Microsoft Teams	Síncrona – chamadas de vídeo e áudio Assíncrona – <i>chat</i> , postagens e tarefas	Opções de reunião por vídeo, áudio e integração de um participante via telefone fixo ou celular. É um espaço de trabalho baseado em um <i>chat</i> que integra as pessoas, os conteúdos e as ferramentas necessárias à equipe para melhorar o engajamento e ser mais eficaz.
Google Meet	Síncrona	Videoconferência gratuita com até 100 participantes e duração de até 60 minutos. Há um número ilimitado de reuniões que apresentam legendas e são compatíveis com vários dispositivos.
Zoom	Síncrona e Assíncrona	Aprendizagem <i>on-line</i> e híbrida, com relatórios abrangentes, gravação e transcrição na nuvem, integração de sistemas e soluções de <i>webinar</i> ⁴ , <i>chat</i> , telefone e sala.

Fontes: Adaptado de <https://www.microsoft.com/pt-br/education/products/teams>;
<https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/> e
<https://zoom.us/pt-pt/education.html>. Acesso em 11/02/21.

Apesar dos esforços de docentes e alunos para acontecer remotamente o processo de ensino e aprendizagem, há várias dificuldades a serem superadas, principalmente no tocante à utilização de ferramentas tecnológicas. No início da pandemia, houve poucas iniciativas de formação continuada de professores para atuarem no ensino remoto, em que grande parte desses profissionais buscou a autoformação ou recebeu uma formação aligeirada, também de forma *on-line*, devido ao contexto vivido.

Para Kenski (2013), discutir sobre a formação docente e o uso das tecnologias digitais nos leva a três necessidades de reflexão: a formação de profissionais para uma sociedade de rápidas e significativas mudanças; a própria função da educação escolar e, por consequência, dos educadores; e a formação dos docentes, seus desafios e possibilidades em um mundo permeado, partilhado e mediado pelas tecnologias. Esses elementos ainda constituem desafios para pensar a realidade da escola e a formação docente no Brasil atual, em que a análise dos fundamentos da política e economia mundializada, como preconizam Chesnais (1996) e Mello (2000), e do desenvolvimento dependente é relegada a um segundo plano.

⁴ Seminário *on-line* em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via *chat*. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/webinar> Acesso em: 11/02/21.

Na formação de professores, é preciso mudar as práticas e os hábitos docentes, aprender a realizar suas funções pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, e:

[...] trabalhar didaticamente com os meios “tecnológicos” é explorar ao máximo suas possibilidades é gerar desafios a partir de modelos de simulação, resolução de problemas, estudos de caso, enfim, condições que possam oferecer movimento e ação às práticas de ensino e aprendizagem dinâmica aos estudantes. Assim, seria necessária uma formação docente que visasse um professor intelectualmente bem formado, com capacidade para refletir e interagir com as informações e inovações, e com autonomia para pensar e reprogramar a sua própria prática (KENSKI, 2013, p.103).

Ademais, se constitui nesse contexto a preocupação com a aprendizagem e a socialização do aluno. Situações nas quais os alunos sentem dificuldades de acesso à sala de aula estendida ou virtual⁵, seja por dificuldades técnicas, econômicas ou iliteracia, poderão levá-los a se sentirem excluídos e ao isolamento social, o que acentua sobremaneira as desigualdades (LOUREIRO; RODRIGUES e MATTAR, 2020, p.2).

Constatamos que nas aulas em modalidade EaD e/ou no ensino remoto emergencial há um grande distanciamento do discurso oficial para a prática com o uso das tecnologias digitais, comunicacionais e informacionais, em relação à realidade da maioria dos professores e alunos das universidades. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 7):

[...] as atividades remotas por meio de ferramentas digitais estão orientadas por uma racionalidade distinta da EaD. Se a EaD reforça a lógica do controle rizomático, substituindo a vigilância pelas metas (SARAIVA, 2010), o ensino remoto retoma alguns elementos da disciplina. No ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina. Na EaD, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, avaliações. Os processos de EaD não têm como foco, portanto, o controle do uso do tempo, mas apenas a demonstração de atingimento das metas de aprendizagem, conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009).

Tanto na EaD quanto no ensino remoto, a educação continua carente de ações que permitam uma formação integral do aluno. É importante destacar que a educação é diretamente associada a organismos indissociáveis como teoria, prática, cultura e política, mas ela deve essencialmente oportunizar ao homem conhecer a si mesmo e a realidade social na qual ele se constitui e se insere. Nesse caso, os processos que a viabilizam não devem intensificar ainda mais o trabalho docente.

⁵ Sala de aula que se mescla e hibridiza com outros ambientes virtuais.

Referências

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva – ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Praxis, 2007.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. *Portaria n.55, 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 14/05/2021

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CORTELAZZO, I. B. C. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, [São Paulo], v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>.

GONZÁLEZ, J. L. C.; SALLES, F. C. Trabalho docente na era das incertezas. In: TUMOLO, P. S; BATISTA, R. L. (Org.). *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, [São Paulo], v. 28, n.21, p. 147-163, maio/ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/09.pdf>. Acesso em: set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40141994000200009>.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

LITWIN, E. *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, E. (org.). *Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOUREIRO, A.; RODRIGUES, E. da P.; MATTAR, J. Educação online em tempos de pandemia – desafios e oportunidades para uma escola inclusiva. In: *Revista Interações*, n. 54, p 1-7 (2020). Santarém, Portugal.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. *O papel da tutoria em ambientes de EAD*. [s.l.:s.n.], 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acesso em: jan. 2015.

MELLO, A. F. *Capitalismo e mundialização em Marx*. São Paulo: Perspectiva; Belém: SECTAM, 2000.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, R. Almeida. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora. In: MILL, Daniel R. Silva; PIMENTEL, Nara Maria. (Org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: UFSCar, 2013.

PAIANO, V. C. *Investigando ferramentas síncronas e assíncronas na interação em educação a distância*. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD) – Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ, I. M. A. *Educação a distância: processo contínuo de inclusão social*. Fortaleza: CEC, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SAMPAIO, I. M. *Trabalho e educação: um estudo sobre as nuances da formação do trabalhador perante a reestruturação produtiva do capital no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SARAIVA, K. *Educação a distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19; ensino remoto e exaustão docente. In: *Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.15, e. 2016289, p.1-24, 2020*. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12/06/2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. *Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.