

DOSSIÊ TEMÁTICO

Políticas de Formação Docente e seus Desafios na América Latina

DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3455

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS**

DISTANCE LEARNING TEACHER TRAINING: CONTEMPORARY CHALLENGES

FORMACIÓN DE PROFESORES A DISTANCIA: DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Juliana de Fátima Souza

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Heloisa Silva de Oliveira Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva problematizar a oferta da formação de professores a distância, considerando a crescente expansão das matrículas nas licenciaturas nesta modalidade de ensino. Discute a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2006 como parte da política nacional de formação docente. Apresenta a evolução do marco legal da EaD no país, a partir das mudanças trazidas pelo Decreto nº 9.057, de 2017, que flexibiliza os processos de credenciamento e de avaliação das instituições. Além do levantamento dos documentos oficiais relativos ao tema da EaD, baseia-se em literatura recente do campo da política educacional e em dados estatísticos disponibilizados pelo Inep sobre a formação docente. Conclui-se que a educação a distância tem sido estratégica para o aumento do número de professores da educação básica com habilitação adequada, mas que o modelo implementado apresenta tensões e fragilidades, suscitando questionamentos sobre a forma com que essa oferta tem sido efetivada no Brasil.

Palavras-chave: Política educacional. Educação a distância. Formação de professores.

Abstract

This paper aims to deliberate the distance learning teacher training offer, which consider the increasing expansion of enrollments in undergraduate courses of distance learning modality and the implementation of the Open University System of Brazil, created in 2006 as a part of the teacher training national policy. It exposes the legal framework evolution of Distance Learning in the country, based on the changes introduced by Decree No. 9,057 of 2017, which makes the institutions process of evaluation and credits more flexible. Besides the official documents survey related to Distance Learning, it also presents recent literature in the field of educational policy and statistical data provided by Inep on teacher learning. The conclusion is that distance learning has been strategic for

the increased number of teachers with adequate qualification in basic education, however the implemented process includes tensions and fragilities, raising questions about how its offer method has been executed in Brazil.

Keywords: Educational policies. Distance education. Teacher learning.

Resumen

Este artículo objetiva problematizar la oferta de la formación de profesores a distancia, considerando la creciente expansión de las matrículas en las licenciaturas en esta modalidad de enseñanza. Discute la implantación del Sistema Universidad Abierta de Brasil, creado en 2006 como parte de la política nacional de formación docente. En el país, a partir de los cambios aportados por el Decreto n° 9.057, de 2017, que flexibiliza los procesos de acreditación y de evaluación de las instituciones. Además del levantamiento de los documentos oficiales relativos al tema de la EaD, se basa en literatura reciente del campo de la política educativa y en datos estadísticos dispuestos por el Inep sobre la formación docente. Se concluye que la educación a distancia ha sido una estrategia para aumentar el número de profesores de educación básica con habilitación adecuada, pero que el modelo implementado presenta tensiones y fragilidades, suscitando cuestionamientos sobre la forma en que dicha oferta ha sido aplicada en Brasil.

Palabras clave: Políticas educativas. Educación a distancia. Formación de profesores.

Introdução

A modalidade de educação a distância (EaD) tem se expandido no Brasil desde fins da década de 1990, com ênfase na oferta de cursos regulares de graduação, sobretudo os de licenciatura. Incorporada à política nacional de formação docente, a EaD tem constituído no último decênio uma importante estratégia para a melhoria do índice de professores da educação básica com certificação adequada, bem como para a expansão do sistema de educação superior brasileiro, atingindo regiões onde o acesso dos estudantes ao nível terciário era restrito ou inexistente.

Por outro lado, a forma como essa modalidade de ensino tem sido implementada suscita questionamentos sobre a qualidade da formação ofertada e sobre a estrutura do modelo proposto, que se efetiva nos cursos de licenciatura. Em primeiro lugar, constata-se uma predominância do setor privado na oferta de cursos EaD no país. Ademais, diversas fragilidades são evidenciadas na modalidade a distância, como a infraestrutura deficiente nos polos de apoio presencial; a difusão de uma nova concepção de sujeito docente, mais fragmentada, com múltiplas funções e discutível nível de aptidão para uso dos recursos tecnológicos nas plataformas virtuais de ensino e aprendizagem; o distanciamento dos cursos em relação às especificidades do processo de formação de formadores que irão atuar na educação básica, dentre outras questões. É neste contexto que este artigo se situa, com foco na

formação de professores a distância e o objetivo de problematizar as tensões e conflitos inerentes à sua oferta.

Na primeira parte do texto serão apresentados dados estatísticos referentes à evolução da formação docente a distância no Brasil, em comparação com a evolução dessa modalidade nos cursos de bacharelado ao longo dos últimos anos. Na sequência será discutido o novo marco legal da EaD, aprovado em 2017, que simplifica os critérios para a oferta de cursos a distância por instituições de caráter mercantil e flexibiliza as formas de avaliação, dentre outras mudanças. Posteriormente, será contextualizado o Sistema Universidade Aberta do Brasil que, implementado em 2006, representa a política nacional de formação docente. E, ao fim, serão abordados problemas, desafios e controvérsias que as pesquisas têm trazido sobre a questão da EaD no país, tendo-se como referência os trabalhos de Preti (2000), Mill (2010), Giolo (2008), Barreto (2010, 2012, 2015), Alonso (2010), dentre outros autores.

Educação a distância no contexto da formação docente no Brasil

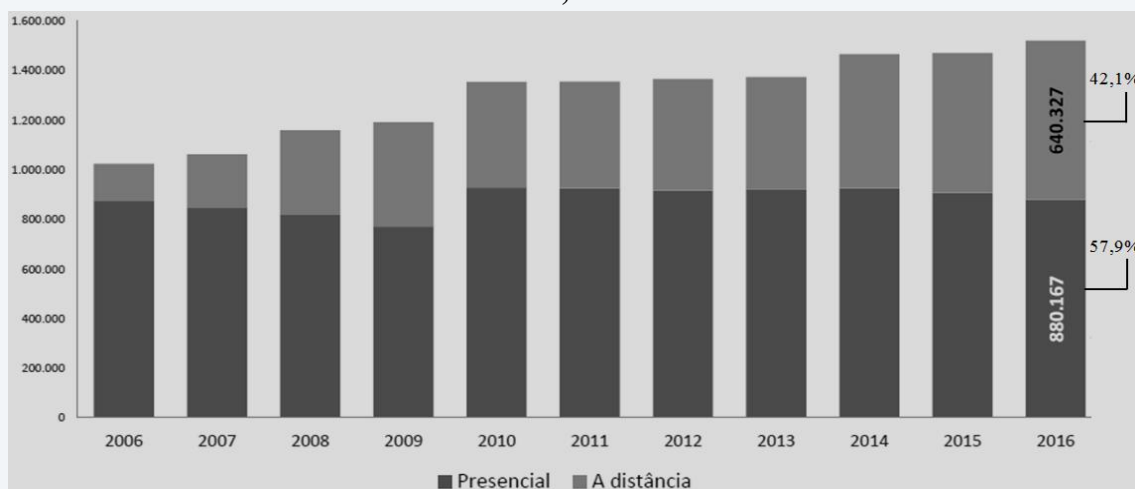
A formação de professores no Brasil admite atualmente uma diversidade de modalidades: presencial, semipresencial e a educação a distância. Segundo Moran (2002, p.1), a modalidade presencial é considerada como aquela que acontece em uma sala de aula física e a semipresencial é composta por uma parte presencial e virtual. Já a educação a distância ocorre quando professores e alunos se conectam por tecnologias, como a internet, não necessariamente ligados fisicamente. Podem ainda ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o cd-rom, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

A partir da década de 1990 verificou-se uma expansão das matrículas no sistema de educação superior nacional, tendo sido a modalidade EaD uma das propulsoras desse processo. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2017a), o Brasil possui 8.048.701 matrículas em cursos de graduação, distribuídas entre as modalidades de ensino presencial (82,4%) e a distância (18,6%). Quanto aos graus acadêmicos, observa-se uma predominância dos estudantes nos cursos de bacharelado (69%), seguidos pelos de licenciatura (18,9%) e os tecnológicos (11,8%).

Dentre os três tipos de titulação, a licenciatura foi a que apresentou menor crescimento na última década: entre os anos de 2006 e 2016, as matrículas nos cursos de formação de professor tiveram um incremento de 48,5%, enquanto os cursos de bacharelado e os tecnológicos registraram para o mesmo período um aumento de 74,9% e de 190,3%, respectivamente. Entretanto, é nas licenciaturas que a modalidade a distância mais se

desenvolveu (INEP, 2017a). Em 2016, dos 1.494.418 graduandos vinculados a EaD no país, cerca de 43% eram alunos de cursos de licenciatura.

Gráfico 1. Nº de matrículas em cursos de licenciatura no Brasil por modalidade de ensino, 2006-2016



Fonte: INEP (2017a).

O Gráfico 1 ilustra como as matrículas deste grau acadêmico têm evoluído. Houve no último decênio um leve decréscimo no número de alunos que frequentam cursos de licenciatura presenciais; todavia, as matrículas no ambiente virtual triplicaram. Essa variação positiva na educação a distância é convergente às políticas de formação docente implementadas desde meados da década de 1990, que enfatizaram essa modalidade como estratégia para ampliar o número de profissionais da educação básica com formação em nível superior.

A titulação de licenciado torna-se obrigatória para a atuação como professor na educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394, de 1996. Segundo o artigo 62 da referida legislação, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). O regulamento estabelece ainda que essa formação deve incluir prática de ensino de no mínimo trezentas horas e que os currículos dos cursos devem ter por referência a Base Nacional Comum Curricular – documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica.

É importante destacar que antes da LDB apenas cerca de 25% dos professores em exercício na educação básica apresentavam curso de nível superior completo, de modo que se fazia necessário fomentar a ampliação da oferta de vagas e garantir a permanência dos docentes em cursos de formação inicial adequada. O que se verifica vinte anos após a promulgação da lei é que houve de fato uma considerável melhora desse quadro. Dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017b) revelam que o país tem hoje cerca de 2,2 milhões de docentes na educação básica, sendo que 1.702.290 (77,5%) deles possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação concluída, 90,0% têm curso de licenciatura e os restantes 10% têm outras graduações, não específicas de magistério. Há ainda 143.125 (6,5%) docentes que se encontram com o nível superior em andamento; 11,1% que possuem curso médio na modalidade normal; e 4,9% que têm a escolaridade apenas em nível médio ou ensino fundamental.

Entretanto, esse avanço ocorreu imerso em algumas contradições. Em primeiro lugar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assinala o compromisso dos entes públicos com a formação docente. De acordo com o inciso primeiro do artigo 62, incluído na LDB pela Lei nº 12.056/2009, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Mas o que se observa é que a maioria dos professores tem obtido a habilitação via instituições de educação superior (IES) privadas. Em 2016, dos 1.520.594 alunos que frequentavam cursos de licenciatura no Brasil, 61,9% estavam matriculados em instituições dessa categoria, enquanto apenas 38,1% estavam nas instituições públicas (INEP, 2017a).

Em segundo lugar, a LDB estabelece no inciso terceiro do artigo 62, também incluído pela Lei nº 12.056/2009, que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996). Mas, como já ilustrado em gráfico anterior, a EaD tem sido a modalidade preponderante para o crescimento das matrículas nas licenciaturas nos últimos dez anos. Dos licenciandos matriculados em IES privadas, 59,3% realizavam em 2016 cursos a distância. No caso das IES públicas, o percentual de alunos em cursos de licenciatura a distância era de 14,1% (INEP, 2017a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda retoma a questão da EaD no seu artigo 80 que, dentre outros pontos, normatiza a competência da União no que tange ao credenciamento das instituições que irão oferecer essa modalidade, bem como a responsabilidade dos entes governamentais na produção, controle e avaliação de programas de

educação a distância e autorização para a sua implementação. Esse artigo foi posteriormente regulamentado na forma do Decreto nº 5.622, de 2005, que dispunha objetivamente sobre os termos e critérios para a oferta dos cursos de educação a distância para todos os níveis educacionais. Tal normativa representou até recentemente o principal marco regulatório da modalidade EaD, porém foi recentemente revogada com a publicação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a). Este, por sua vez, teve suas normas especificadas na Portaria nº 11 do Ministério da Educação, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b).

Novo marco legal da educação a distância no Brasil

O novo Decreto ratifica os conceitos e concepções sobre o que é educação a distância, mas traz inovações no que diz respeito aos termos da sua configuração e oferta. Segundo o regulamento:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a)

Antes de 2017, embora os cursos se dessem majoritariamente a distância, eles deveriam prever uma parcela de atividades presenciais (como tutorias, estágios e práticas de laboratório), e a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas acontecia obrigatoriamente através de exames presenciais, que poderiam ser realizados nas sedes das IES ou nos polos de educação a distância. Um polo se constitui como “unidade descentralizada da instituição de educação superior, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” e deve manter “infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino”, conforme está disposto no artigo quinto do Decreto nº 9.057/2017. Porém, a nova base normativa da EaD estabelece que um curso pode vir a ser ofertado inteiramente a distância, sem a previsão de atividades presenciais, desde que autorizado previamente pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC). Foi ainda acrescida a possibilidade de realização de atividades presenciais em ambientes profissionais, a exemplo de estágios e atividades laboratoriais em indústrias. Também foi flexibilizado o

processo de abertura de polos, que antes deveria ser autorizado pela autoridade educacional seguindo um procedimento burocrático que poderia durar até dois anos. Segundo a Portaria nº 11/2017, as IES com Conceito Institucional (CI) acima de três – em uma escala que tem um como valor mínimo e cinco como máximo – têm autorização prévia para criar polos na seguinte proporção: instituições com CI 3 podem abrir até 50 polos por ano, instituições com CI 4, até 150 polos; e com CI 5, até 250 polos (BRASIL, 2017b). Não obstante, os polos não serão mais objetos da avaliação in loco dos cursos, que estará concentrada no endereço da sede; assim como já não é mais obrigatória a manutenção de um acervo bibliográfico físico pelas IES, podendo este ser integralmente digital conforme o projeto de estudo de cada curso.

Quanto ao credenciamento das instituições de educação superior para a oferta da educação a distância, o Decreto trouxe outras mudanças importantes. Seu artigo 11 determina que “é permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância”, enquanto anteriormente fazia-se necessário para as IES que desejassem atuar com a EaD a manutenção de cursos na modalidade presencial. Além do mais, o artigo 19 estabelece que “a oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância”, de forma que podem ser formados consórcios e redes para a oferta da EaD, inclusive com a participação de atores não diretamente vinculados ao setor educacional. Essas inovações, contidas nos artigos 11 e 19, constituem mudanças estruturais no modelo brasileiro de educação a distância e deverão contribuir ainda mais para a expansão dessa modalidade de ensino pela via privada.

No caso das IES públicas, ao contrário das particulares, elas já são em sua maioria universidades e gozam, portanto, de autonomia para o desenvolvimento de cursos. Nesse sentido, o regulamento tratou apenas de desobrigá-las do processo de credenciamento exclusivo para a oferta de EaD, determinando em seu artigo 62 que

[...] as instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional. (BRASIL, 2017a)

Vale ressaltar que o conjunto de universidades públicas do país tem sido responsável desde 2005 pela composição de um modelo de educação a distância que se destina

principalmente à oferta de cursos de licenciaturas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil

Atualmente gerenciada no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a UAB teve seu primeiro edital publicado em fins de 2005, embora a sua institucionalização tenha ocorrido um pouco mais tarde, com a publicação do Decreto nº 5.800 em 08 de junho de 2006.

Nesse Decreto, “fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”, tendo como prerrogativa “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006). O modelo fomentou uma espécie de consórcio entre universidades públicas – responsáveis por planejar e implementar os cursos – e as prefeituras municipais e os governos dos estados, que se dispõem a organizar os polos da educação a distância, com cessão e manutenção do espaço físico e quadro de funcionários necessários para o seu funcionamento. Um polo UAB pode abrigar atividades de mais de uma IES e deve localizar-se, preferencialmente, em municípios que tenham entre 20 e 50 mil habitantes e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior.

Atualmente, o sistema Universidade Aberta do Brasil apresenta a seguinte composição:

Tabela 1. Distribuição de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Polos de Educação a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, 2017

Região	Total de IPES	Total de Polos
Norte	14	69
Nordeste	33	208
Centro-Oeste	9	57
Sudeste	32	210
Sul	18	137
Total	106	681

Fonte: Capes (2017). Elaboração própria com dados disponíveis em <<http://www.capes.gov.br/uab>>, atualizados em novembro de 2017.

Os dados indicam uma concentração dos polos UAB no Sudeste e no Nordeste, enquanto apenas 10% deles estão localizados no Norte do país. Uma das justificativas para essa assimetria consiste na desproporção entre a população das diferentes regiões. Entretanto, uma vez que um dos objetivos centrais da política é o de impulsionar a capilarização da educação superior nas regiões onde é limitada a oferta e o acesso ao ensino presencial, tal distorção deveria ser, ao menos, atenuada. Giolo (2008, p. 1222) assinala que embora a distribuição da população não tenha relação direta com a necessidade de um sistema de educação a distância, seria natural se esperar uma projeção mais significativa do Norte e do Centro-Oeste, onde as distâncias, em princípio, exigiriam maior oferta da modalidade EaD. Mas, paradoxalmente, o Sul, que conta com uma bem desenvolvida rede de educação superior presencial, se sobrepõe substancialmente às demais regiões.

Quanto ao foco do sistema UAB nos cursos de licenciaturas que, juntamente com a graduação em Administração, têm sido os mais ofertados a distância ao longo dos anos, Alonso (2014, p. 48) destaca que a política vigente considera certos campos do conhecimento como mais afeitos à formação na modalidade EaD do que outros. Segundo dados compilados por Nunes (2018, p.35-36), entre os anos 2006 e de 2015 a UAB ofereceu um total de 607.675 vagas, das quais 59,3% eram de cursos de graduação e as demais de cursos de educação continuada. Dentre as graduações, 77,8% referiam-se a cursos de licenciatura.

Conforme já sinalizado na primeira parte deste artigo, esse é o grau acadêmico no qual a EaD, de forma geral, mais se desenvolveu no Brasil na última década. Em 2016, das matrículas em licenciaturas, 42,1% eram em cursos a distância; enquanto a média geral de matriculados na educação superior nessa modalidade é de 19% (INEP, 2017a). Se considerado isoladamente o universo de docentes da educação básica que frequentavam cursos de educação superior em 2016, a participação da EaD é ainda mais relevante, representando 46,2% das matrículas deste grupo específico.

Tal panorama converge com o discurso que se circula internacionalmente sobre o papel da educação a distância para a formação de professores. No início do século XXI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) já enfatizava que “la formación docente es un área que se ha visto particularmente beneficiada por los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia” (2002, p. 13). Segundo a instituição, a EaD constitui uma estratégia fundamental para os Estados que buscam expandir ou melhorar a qualidade do sistema educativo público, sendo uma ferramenta eficaz no processo de formação inicial de futuros docentes e no processo de educação continuada: “la educación a distancia seguramente jugará un papel cada vez más importante em los esfuerzos por superar

la creciente escasez de profesores, maestros, directores y otros profesionales de la educación, tanto en países desarrollados como en países em desarrollo” (UNESCO, 2002, p.37).

O documento da Unesco fazia referência também à contribuição da EaD para a inclusão na educação superior de camadas específicas da população:

Una de las ventajas de la educación a distancia es que permite el acceso a programas de desarrollo y de capacitación docente a las poblaciones indígenas o asentadas en zonas rurales remotas, que no tienen fácil acceso a instituciones de educación superior, y donde en general hay escasez de profesores capacitados y de otros profesionales de la educación. A menudo, cuando alguien debe dejar su comunidad para asistir a instituciones de educación superior en áreas urbanas, ya no regresa una vez completados sus estudios. Por otra parte, la educación a distancia puede ayudar a formar docentes y otros profesionales de la educación entre los miembros de la comunidad, quienes a su vez se encuentran mejor calificados para adaptar o desarrollar programas de estudio y recursos que se ajusten a los estándares nacionales, pero que también reflejen e integren la cultura local y el conocimiento indígena. Los educadores de este tipo son los más apropiados para convertir el proceso de aprendizaje en una actividad significativa para los alumnos. (UNESCO, 2012, p. 39)

Porém, vários aspectos impactam no sucesso da educação superior a distância, sobretudo quando se pretende garantir o acesso e a formação adequada às comunidades indígena, do campo e quilombola, por exemplo, historicamente alijadas das faculdades e universidades brasileiras. Embora o princípio do direito universal à educação esteja subjacente ao sistema UAB, ao ordenar-se para beneficiar a população com mais difícil acesso ao nível terciário, faltam ações concretas dirigidas a propiciar uma educação emancipadora a esses públicos.

Além dos desafios específicos para a formação de docentes a distância dessas camadas específicas, há uma série de outros problemas que perpassam a oferta da EaD de forma mais ampla. Dentre eles, estão a questão da infraestrutura dos polos de apoio presencial, o avanço do setor privado, a questão da diversidade de sujeitos docentes envolvidos (professor conteudista, professor formador, tutor a distância, tutor presencial) e a questão da prática educativa em si.

Tensões e conflitos na oferta da formação docente a distância

Alonso (2010, p. 1332) adverte que a maior parte dos municípios brasileiros tem poucas chances de implementar, com qualidade, polos de educação a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil. A autora assinala que as deficiências vão desde o mau

funcionamento ou inexistência de rede de internet à falta de acervo bibliográfico e de pessoal capacitado para o atendimento ao aluno.

Se, por um lado, a UAB tem favorecido a expansão da oferta da formação docente no país; por outro, este processo se dá de forma controversa, uma vez que localidades mais distantes, que seriam alvo da política, apresentam menos condições objetivas para executá-la com sucesso, pois não estão plenamente inseridas no meio digital e na sociedade informacional. Neste contexto, Rotta, Santos e Brasil (2014, p.5) argumentam que a UAB apresenta uma concepção de política compensatória, no sentido de suprir a oferta de cursos regulares em regiões menos desenvolvidas em termos de acesso à educação superior, e que muitas vezes, o sistema pode acabar reforçando a exclusão e a desigualdade educacional. Há o risco de se minimizar a importância das condições estruturais para a oferta da educação a distância de qualidade e de se transferir a responsabilidade pelo resultado acadêmico para o aluno e seu próprio mérito.

No que tange à oferta da EaD por IES privadas, conforme abordado, o que se verifica é que esta modalidade tem propiciado a entrada e a participação cada vez mais expressiva do setor lucrativo no processo de formação docente. Trata-se, portanto, de mais uma contradição do discurso de inclusão social sob o qual a educação a distância tem sido promovida. Scheibe (2006) observa que o atual cenário de privatização impõe concepções e pressupostos mercadológicos no percurso de formação de formadores e enfatiza a necessidade de se reagir diante de políticas de formação precárias voltadas à certificação profissional. A autora sinaliza ainda o problema relativo ao conceito de docência vinculado à atuação dos profissionais nos cursos de EaD, que contribui para a fragmentação da categoria docente.

Geralmente a educação a distância envolve uma diversidade de sujeitos, quais sejam: i) o professor conteudista, que é um especialista no conteúdo da disciplina a ser ministrada e tem basicamente a função de elaborar os materiais didáticos que serão utilizados durante o curso; ii) o professor formador, cujo papel consiste no acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento da disciplina ou do curso; iii) o tutor a distância, geralmente é um especialista na disciplina e auxilia o professor formador na função docente, acompanhando os alunos em seus estudos; iv) o tutor presencial, que tem um conhecimento mais generalista sobre a educação e auxilia os alunos em questões pontuais, como nas dificuldades técnicas do ambiente virtual, por exemplo, ou na aplicação de atividades avaliativas presenciais; v) o designer instrucional (ou projetista educacional), profissional da área pedagógica que adequa os conteúdos às diversas mídias adotadas pela IES (MILL, 2010, p. 35-37). Vale ressaltar que nem todos os programas de EaD contam com todos esses perfis docentes. Em alguns casos,

não há a figura do professor formador; de modo que suas funções são acrescidas às tarefas do tutor a distância face ao grande número de estudantes nas turmas. Na UAB, por exemplo, para a abertura de uma nova classe é necessário ofertar no mínimo cem vagas, um número excessivamente alto para que um único professor possa administrar com qualidade.

Alonso (2010) pondera que

Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC [Tecnologias da Informação e da Comunicação] dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos. Mesmo com a miríade de oferta dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem, que facilitarão a organização das informações dispostas aos alunos, absolutamente estaria descartado o trabalho especializado e de recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento. (ALONSO, 2010, p. 1327)

Apesar do discurso sobre a visão de docência proposta na EaD vincular-se, assim, a ideia de integração, de trabalho coletivo e de ser composta por uma equipe interdisciplinar, ao mesmo tempo observa-se que a atuação do professor tende a ocorrer de maneira fragmentada, baseando-se no modelo de divisão do trabalho. Essa multiplicidade docente característica da educação a distância é classificada como uma polidocência, ou seja, como uma docência coletiva, dada a impossibilidade de um único professor realizar individualmente todas as tarefas envolvidas na oferta dessa modalidade (MILL, 2010; BELLONI, 2008). Na EaD, segundo Belloni (2008, p.86), “as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento”. Há nessa perspectiva uma nova concepção do que é ser professor, que precisa ser problematizada acerca dos seus desdobramentos para a identidade docente e para a coesão da categoria.

Atrelada a essas tensões pertinentes à oferta e da estrutura da EaD encontra-se a discussão sobre a prática pedagógica que se efetiva nos cursos a distância. A começar pelo próprio dilema de se formar a distância profissionais que deverão atuar na educação básica presencial. Neste ponto, um primeiro aspecto a ser considerado refere-se ao lugar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ocupam no contexto escolar. Autores como Pretto (2002) e Barreto (2010, 2015) ressaltam que há um discurso equivocado no qual o emprego das TICs, por si só, contribuiria para a superação de problemas do campo educacional. Os autores argumentam que colocar a centralidade do processo formativo no uso dessas tecnologias reforça a dicotomia entre o ensino a distância e o presencial. Para Barreto

(2015, p. 7), as TICs têm sido fetichizadas e ganhado lugar de destaque em programas educativos diversos. Ela sinaliza que no processo de substituição tecnológica não está em jogo apenas a troca de livros e cadernos por recursos digitais, mas um processo de re colocação do papel do professor, dentre outros desdobramentos, como o alastramento de uma perspectiva de formação baseada em competências e na elaboração de diretrizes e parâmetros curriculares e de avaliação em larga escala focalizada em resultados (2015, p. 8). Deste modo, a EaD pode fortalecer a “racionalidade instrumental, que resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios, em detrimento das mediações”, reforçando a desvalorização da profissão docente (BARRETO, 2012, p. 990).

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que muitas vezes as práticas pedagógicas são pautadas em uma dinâmica que corresponde ao uso de aulas e materiais prontos, vinculadas a pacotes produzidos por terceiros como a tradução de propostas curriculares. Este tipo de experiência reduz a margem de autonomia tanto do professor formador quanto do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem. Filho (2011) aponta que “fala-se muito em ambientes de aprendizagens virtuais, salas virtuais, vídeo-aulas, programas de aprendizagens, entre outros. Todavia, a forma como esses ambientes têm sido operados não dá margem à participação efetiva do sujeito, o aluno, na organização e direção do aprendizado” (p. 52). Nesta mesma perspectiva, Belloni (2008) afirma que, na EaD, torna-se fundamental a produção de materiais e processos avaliativos condizentes com uma proposta de formação emancipatória, superando a perspectiva do autodidatismo, recontextualizando os processos de mediação no ambiente virtual e superando uma formação puramente técnica.

Alonso (2010, p. 1328) pondera que é “da ilusão do atendimento massificado que se origina a ideia de autonomia do aluno na EaD”, como se bastasse disponibilizar a informação nos meios digitais para que o estudante aprendesse. As TICs constituem instrumentos de formação importantes, porém não esgotam o processo educativo, que se faz em grande parte nos processos de interação entre professor e aluno e entre os alunos e seus pares. Evidentemente, há ferramentas destinadas a potencializar a convivência e o diálogo entre os sujeitos no ambiente virtual; mas elas exigem uma disposição de profissionais docentes para que funcionem efetivamente. Exigem equipes de professores bem alinhados, com as formações adequadas, remunerações justas e dedicação ao sistema de educação superior a distância.

Entretanto, o que se observa é que a EaD tem sido desenvolvida como um apêndice das instituições de educação superior e como uma formação precarizada, para a qual não se

dirigem os esforços e recursos humanos e financeiros necessários a uma formação de qualidade.

No que diz respeito especialmente à oferta de licenciaturas, autores como Giolo (2008) enfatizam que é um equívoco desconsiderar atividades presenciais:

Considerar que esse locus [presencial] pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente é um erro colossal. Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem sucedido e é importante. Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores a distância, mas para a docência presencial. Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, etc). (GIOLLO, 2008, p. 1228)

Segundo o autor, são exigidos do professor da educação básica saberes que não se desenvolvem apenas a partir do ambiente midiático, mas principalmente através de atividades de convivência, que envolvem desde os diálogos em classe, passando por estágios supervisionados, debates, atividades em laboratório e incluindo espaços informais de aprendizado, como os corredores de uma faculdade ou os restaurantes universitários. No entendimento de Giolo (2008), as relações intersubjetivas são indispensáveis para formação do profissional que possui um amplo repertório de experiências culturais e sociais, além do conhecimento técnico.

Levando em consideração que a EaD tem cada vez uma participação maior nas matrículas dos graduandos em licenciaturas, este é um debate iminente no contexto da formação docente no Brasil.

Considerações finais

A promoção da educação a distância tem sido uma estratégia de diversos Estados visando promover a expansão das matrículas na educação superior. No Brasil essa modalidade tem sido desenvolvida sobretudo na oferta das licenciaturas. Especialmente nos últimos dez anos observa-se um avanço desproporcional entre o número de licenciandos em cursos EaD e o número de licenciandos matriculados em cursos presenciais. Não obstante, essas matrículas encontram-se concentradas principalmente em instituições de caráter privado, o que tem

provocado a discussão sobre a qualidade da formação dos professores que atuam ou virão a atuar na educação básica.

O novo marco legal da educação a distância deverá atrair ainda mais provedores mercantis para esse nicho do ensino superior, uma vez que foram recentemente flexibilizados os critérios para a abertura de cursos de graduação EaD, bem como os processos de avaliação das instituições.

No que tange ao setor público, verificou-se que a indução à expansão e à interiorização da oferta de formação docente inicial ocorreu prioritariamente através do sistema Universidade Aberta do Brasil. Esta política tem tido um papel importante no processo recente de democratização do ensino superior no país, ao dirigir-se a localidades nas quais a oferta desse nível de ensino era inexistente ou mais limitada e onde o percentual de professores da educação básica com formação adequada era muito baixo. Neste sentido, contata-se que houve avanços expressivos. Contudo, faz-se necessário estar atento a um efeito paradoxal desse sistema: o de contribuir para a manutenção ou ampliação da desigualdade educacional ao não criar condições objetivas (em termos de propiciar os recursos tecnológicos e humanos) para que se desenvolva nestes espaços uma educação a distância de qualidade. Como discutido, as desigualdades de acesso e a ausência de condições estruturais e organizacionais adequadas ao funcionamento dos cursos comprometem o direito universal à educação e podem constituir fatores de exclusão social.

Vale, por fim, ressaltar que o propósito deste artigo não foi o de refutar a relevância da EaD na formação de professores, mas sim o de problematizar os objetivos, modos e estrutura sob os quais essa oferta tem se concretizado. Sobressaiu a questão dos múltiplos sujeitos docentes que atuam na educação a distância, entre as funções de conteudista, formador, tutor presencial ou tutor a distância. Também é visível uma nova concepção de docência o que reconfigura a visão tradicional de docente exigindo outros saberes profissionais, o que tanto pode estimular o trabalho colaborativo e multidisciplinar como, mais comumente, enfatizar a divisão do trabalho, em uma dinâmica na qual o processo de ensino torna-se fragmentado.

Por outro lado, ao estudante é creditada uma maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem, o que exige, no mínimo, pleno domínio das tecnologias da informação e da comunicação. É necessário ainda destacar que estudiosos consideram, no caso específico da formação de professores, indispensável a oferta de componentes presenciais. Entretanto, a nova legislação brasileira também flexibiliza a obrigatoriedade dessas atividades, que passam a poder ser desenvolvidas inclusive em ambientes corporativos.

Em resumo, pode-se afirmar que a educação a distância cumpre um importante papel para a expansão do ensino superior, em especial para a formação de formadores; mas o modo como tem sido implementada no país, tanto pelos provedores públicos quanto privados, compromete a sua eficiência. Acredita-se que a formação docente a distância deve basear-se em pressupostos metodológicos emancipadores, em um ambiente colaborativo de trabalho com equipes interdisciplinares especializadas e com remuneração justa, com apoio de uma rede intergovernamental que propicie a infraestrutura adequada para o direito de todos a um ensino de qualidade.

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e eugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

ALONSO, Kátia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 37-52, 2014.

BARRETO. Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BARRETO. Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a04v33n121.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BARRETO. Raquel Goulart. O ensino a distância na contemporaneidade: aspectos tecnológicos e de linguagem. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.11, jul./dez., p. 3-9, 2015. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: em 07 dez. 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **MEC**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso: em 07 dez. 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **MEC**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso: em 07 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **MEC**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm>. Acesso: em 07 dez. 2017.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **MEC**. Brasília, 2017a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 >. Acesso: em 07 dez. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **MEC**. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/18977-portarias>>. Acesso: em 07 dez. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com os Estudantes e Egressos do Sistema UAB**. Brasília: Capes, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>. Acesso em: 12 jan.2018.

FILHO, Porfírio Amarilla. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte v. 27, n.2 maio/ago., 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, v.29, n.105, pp.1211-1234, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>. Acesso: em 07 dez. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2016: Apresentação Institucional**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf >. Acesso: em 07 dez. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2016: Informações Estatísticas**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso: em 07 dez. 2017.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, LuisRoberto de Carmargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso: em 07 dez. 2017.

NUNES, Bruno Teles. Teacher education: is it beating its head on a brick wall? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2018, vol.26, n.98, pp.32-51.

PRETI, Oresti. (org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: Nead/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, p. 121-131 maio/jun./jul./ago., nº 20, 2002.

ROTTA, Mariza; SANTOS, Cristiana Bezerra dos; BRASIL, Giseli Baranoski. Uma análise sobre a educação à distância como instrumento de políticas educacionais voltadas para formação de professores. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas em Educación**, v.14,n.1, p.1-20, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a11v14n1.pdf>. Acesso: em 07 dez. 2017.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **EducereEtEducare**, v. 1, n. 2, p. 199-212, 2006.

UNESCO. **Aprendizaje abierto y a distancia**: considerações sobre tendências, políticas y estrategias. Montevideo, Trilce, 2002.

Agradecimento à Dra. Maria Helena Augusto, por suas contribuições.

SOBRE AS AUTORAS:

Cláudia Starling Bosco

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional da UFMG, linha Didática e Docência da UFMG. Integrante do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática (DIDAKTIKÈ). E-mail: claudiastarling@ufmg.br

Juliana de Fátima Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). E-mail: jusouzar@gmail.com

Heloisa Silva de Oliveira Gomes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). E-mail: heloisaxisto@gmail.com

Recebido em: 11 de dezembro de 2017

Aprovado em: 21 de janeiro de 2018