

A pós-graduação a distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões

Bruno Pucci*
Luiz Roberto Gomes**

Some issues about the impact of distance graduate programs on the training of elementary school teachers

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982). Professor Titular pela UFSCar, 1992. Aposentado na Universidade Federal de São Carlos (1996), é, atualmente professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba.

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2005). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSCar (mestrado e doutorado) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Profissional (mestrado) da UFSCar.

RESUMO: Com o acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais e seu ingresso expressivo nos cursos de formação dos docentes, um novo modo de educar, de ensinar, de orientar e de aprender desafia os educadores e expõe questões que precisam ser discutidas com prioridade. Este artigo propõe-se a analisar duas dessas questões: a qualidade da EaD e a docência em EaD, formuladas especificamente à formação inicial do professor da Educação Básica (EB) na modalidade a distância. Além disso, pretende estender a análise à formação do docente/pesquisador em programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância virtual. Objetiva, com a problematização e análise das duas questões, trazer contribuições para que essa nova modalidade educacional possa atender seus propósitos de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-graduação a distância virtual; Qualidade da Educação na EaD; Docência em EaD.

ABSTRACT: Due to the fast development of digital technologies and their constant presence in teachers' training courses, a new way to educate, teach, guide and learn challenges educators and exposes issues that need to be addressed with priority. This article aims to examine two of these issues: the quality of distance learning and teaching in distance education, specifically designed for the distance initial training of elementary school teachers and extended to the analysis of professor/researcher training via online distance postgraduate *stricto sensu* courses. It intends, through the questioning and analysis of these issues, to help this new learning approach to meet its training goals.

KEYWORDS: Distance Graduate Learning; Education Quality in Distance Education; Teaching in Distance Education.

As ações político-educacionais do Estado Brasileiro na formação dos professores da Educação Básica (EB) intensificaram-se nos últimos 15 anos; as estratégias para o desenvolvimento econômico, social e político apontaram a necessidade dessa formação desde os anos iniciais do processo escolar. Algumas dessas ações políticas merecem destaques: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em seu artigo 87, parágrafo 4º, estabeleceu que até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço³. E a modalidade Educação a Distância (EaD), ministrada em universidades particulares, assumiu a dianteira na realização de programas de capacitação para os professores em exercício, na década de 1996 a 2006.

Em junho de 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto Presidencial 5.800, com a prioridade de oferecer cursos de licenciatura e formação inicial a professores da EB, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores de EB e da constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. A UAB propôs-se a realizar esses objetivos por meio da integração de um sistema nacional de educação superior, formado por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em parcerias com estados e municípios, utilizando a EaD como modalidade de ensino.

Em julho de 2006, pela lei federal 11.502, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até então preocupada com a formação dos docentes e pesquisadores do ensino superior, ganhou novas funções, novas secretarias: a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância, direcionando, também, suas atividades à formação de docentes da EB.

Em agosto de 2011, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 se propõe a dar mais um passo na formação dos docentes da educação básica:

Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental, foi necessário que os programas de pós-graduação se envolvessem na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação a distância que possibilitassem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país (p. 34).

E o Plano Nacional de Educação (PNE), 2011-2020, em processo de aprovação no Senado Federal, propõe, entre suas metas, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (Meta 14). Entre as estratégias para atingir tal meta, buscará expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (Estratégia 14.4). E na Meta 16 almeja formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da EB, até o último ano de vigência do PNE.

Como se vê, são ações político-educacionais de peso, estabelecidas pelo sistema brasileiro de educação, nos últimos 15 anos, que atingem diretamente os docentes da EB, e, concomitantemente, os cursos de formação inicial dos docentes e pesquisadores em nível de graduação e de pós-graduação. Por sua vez, já são visíveis os resultados da atuação da CAPES/MEC – Ministério da Educação na utilização da modalidade EaD na formação inicial de docentes da EB. Nos cursos de graduação no ensino superior, essa modalidade, em 2011, atingiu 14,6% do total de matrículas: de 6.739.689 alunos, 930.179 frequentavam cursos a distância; em 2007 a modalidade em EaD atingia apenas 7,0% das matrículas. Quase a metade dos cursos de graduação em EaD (46%) eram ministrados na formação inicial de docentes da EB; enquanto, nos presenciais, apenas 17% cuidavam das licenciaturas⁴. Em 2010, 47,87% das matrículas do curso de Pedagogia foram realizados em cursos a distância⁵.

O artigo 80 da Lei 9.394/1996 – LDB, que legaliza a EaD, atribuindo a essa modalidade de ensino maioridade política, assim se expressa em seu *caput*: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, no parágrafo 2º. desse mesmo artigo, determina que a “União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância”. A regulamentação do artigo 80 nos cursos de graduação se deu, inicialmente, por meio do Decreto Presidencial 2.494, em dezembro de 1998 – que caracteriza a EaD como “[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados

em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998, art. 1º.); e, num segundo momento, com a revogação da regulamentação anterior, pelo Decreto Presidencial 5.622, em dezembro de 2005 – que apresenta uma nova concepção de EaD:

Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005, art. 1º.).

O mesmo não aconteceu com o ensino a distância nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que continuam à espera de regulamentação. O Decreto 2.494/1998, em seu art. 2º., par. 1º., esclarece que os programas de mestrado e de doutorado a distância terão regulamentação específica. Os Decretos Presidenciais 5.622/2005 e 6.303/2007 remetem à CAPES a responsabilidade da normatização, o que até agora não aconteceu (Cf. ALMEIDA, 2012, p. 1055-57).

O problema que colocamos para reflexão neste texto pode ser assim sistematizado: com o acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais e seu ingresso cada vez mais notório e irreversível nas salas de aulas e nos cursos de formação dos docentes, um novo modo de formar, de educar, de ensinar e de aprender, desafia os educadores e expõe problemas que urgem serem interpretados e enfrentados, entre os quais: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), atuando diretamente na formação inicial dos educadores da EB, trarão benefícios formativos para a educação brasileira? E agora, com o PNPG 2011-2020, a modalidade EaD ingressando também nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com métodos e técnicas inovadoras, contribuirão efetivamente para a formação qualificada do docente da EB em atividade?

Na tentativa de refletir sobre o problema colocado, este artigo propõe-se a analisar duas questões formuladas à formação inicial do docente da EB na modalidade EaD e estender a análise dessas questões à possível formação

qualificada desse docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância: 1) A questão inicial feita à EaD é sempre a respeito de sua *qualidade*, enquanto processo formativo e se encontra sintetizada na seguinte interrogação: Pode um processo educacional/formativo inicial ser desenvolvido a distância? (Cf. ZUIN, 2006, p. 942). A qualidade da educação é uma questão de fundo de todo processo formativo; mas quando esse processo se desenvolve por meio da EaD, na formação inicial de docentes (graduação), na intensificação da experiência profissional (mestrado profissional), na formação de pesquisadores (mestrado acadêmico), nas instituições de educação superior privadas, ela merece mais atenção e reflexão; 2) *O problema do trabalho docente na EaD*. Nos cursos de graduação na modalidade EaD é necessário o trabalho em equipe devido à mediação das TIC e da própria concepção do processo interativo de aprendizagem. De um lado, a participação do professor-autor, do professor-formador que acompanha o desenvolvimento da disciplina, do tutor a distância e do tutor presencial enquanto membros de um coletivo docente; de outro lado, a precarização do trabalho docente na fragmentação das atividades, na designação do professor como tutor, como animador, na desvalorização profissional da formação e do trabalho do tutor. E nos cursos de pós-graduação a distância, entremeados de disciplinas e pesquisas, como acontece o trabalho de ensinar, aprender, pesquisar e orientar?

1. A QUESTÃO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO “INICIAL” DOS PESQUISADORES PELA EAD

Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? perguntou Zuin, em 2006, no artigo “Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual” (p. 942). O autor, ao formular essa interrogação, tinha em mente a utilização da modalidade EaD na formação dos docentes da EB. Na verdade é este um problema abrangente, pois quando falamos em qualidade da formação estamos referindo-nos a um conjunto de tópicos que entram na constituição desse sintagma, entre os quais: a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação utilizados no curso; o material didático; o processo de avaliação; a docência; a infraestrutura de apoio; a

gestão acadêmico-administrativa; a sustentabilidade financeira⁶. Qualquer deficiência em um dos tópicos arrolados pode comprometer o todo. E quando nos reportamos à formação inicial dos docentes da EB, a questão torna-se mais grave, pois estamos nos dirigindo àqueles educadores que formarão, na escola, nossas crianças e adolescentes nas mais diferentes partes de nosso país.

Alonso (2010) questiona o fato de o termo “qualidade” converter-se no critério para afirmar ou negar a EaD como possibilidade educativa, já que a questão da qualidade é fundamental para toda e qualquer modalidade de educação superior (p. 1322). A autora tem razão, pois se analisarmos o número de matrículas no Ensino Superior presencial, observaremos que, em 2011 dos 6.739.689 alunos matriculados, 4.966.374 frequentavam IES privadas (73,69%) e apenas 1.773.315 cursavam IES públicas (26,31%). Na EaD, dos 992.927 matriculados em 2011 no Ensino Superior Brasileiro, 815.003 estavam em IES privadas (82,09%) e 177.924 em IES públicas. Estar matriculado em IES privada não significa necessariamente estar sujeito a um nível inferior de qualidade⁷; mas alguns critérios de qualidade da educação indicam as IES públicas como um lócus em que a qualidade da formação se procede de maneira mais intensa e apropriada: predominância de cursos diurnos; melhores níveis de formação e condições de trabalho dos docentes; discentes que ingressam no ensino superior com formação mais apurada e, principalmente, o fomento da pesquisa que influencia o trabalho docente. Então, em termos de qualidade de formação, a relação percentual entre os matriculados nas modalidades presencial e a distância em IES privadas aproxima-se em grandeza: 73,69% na primeira e 82,09% na segunda⁸. Nessa perspectiva, a pergunta impertinente pela qualidade da educação é uma questão de fundo não só da EaD, mas de todo processo formativo desenvolvido no ensino superior. Ao mesmo tempo, Alonso (2010) não tem razão, pois a experiência educacional na formação inicial de docentes da EB pela EaD é qualitativamente mais polêmica, não apenas por ser uma modalidade recentemente legalizada na educação brasileira (1996), mas ainda por outros critérios analíticos de qualidade, entre os quais: os diferentes modelos de oferta de cursos de graduação em EaD e as múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos; a difícil relação no interior da equipe docente, pela fragmentação e desvalorização do trabalho, pela precariedade da formação dos educadores,

principalmente dos tutores virtuais; o diversificado perfil do discente da EaD, em termos de idade⁹, de tempo para dedicar-se aos estudos, de dificuldades no utilizar as novas tecnologias, de ausência das novas tecnologias em sua realidade geográfica. Ainda Alonso (2010), retomando a questão da qualidade da formação, afirma que “[...] os que trabalham com EaD deveriam se preocupar mais com formas possíveis de convivência dos sujeitos que com a instrumentalização de seus sistemas” (p. 1328).

Em 2007, o MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância, preocupado com a expansão da EaD nas instituições privadas de ensino e, sobretudo, com a qualidade dessa nova modalidade de educação, publica o documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, como um instrumento que, mesmo não tendo força de lei, se tornou fundamental nos processos de regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade, bem como nas orientações sobre a concepção teórico-metodológica de EaD. É importante observar que nesse período a quase totalidade das experiências de EaD na formação dos docentes do ensino básico aconteciam em IES particulares e estruturavam-se sob a orientação do Decreto 2.494/1998, que lhes dava mais flexibilidade e liberdade de ação, fundamentando a concepção de educação a distância antes na autoaprendizagem do educando, com a mediação de recursos didáticos apresentados em diferentes suportes de informações, que nos processos de ensino e aprendizagem, na relação professor-aluno, mediados pelas TIC, como assim o definiu o Decreto 5622/2005¹⁰ (Cf. PUCCI, 2012, p. 186-191). A questão da qualidade da formação dos graduandos nos cursos superiores em EaD, principalmente nas IES privadas, manifesta-se sutilmente nas entrelinhas do documento Referenciais de Qualidade:

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007, p. 2).

Existe uma certa descrença, na academia, em relação à possibilidade de uma educação de qualidade nos cursos de formação inicial de docentes em EaD; descrença essa que, muitas vezes, se transforma em um pré-conceito e, portanto, em um juízo não bem elaborado e aprofundado, e a contribuição da EaD é vista como ilusória, precária e demagógica. Por outro lado, cresce o número de docentes e pesquisadores que dedicam um pouco mais de suas reflexões e escritos sobre essa modalidade, na perspectiva de que ela possa trazer contribuições efetivas para a solução crônica da formação dos docentes da EB. Artigos, capítulos de livros, dissertações e teses sobre as diversas facetas dessa nova experiência de formação estão cada vez mais ocupando os espaços das revistas e dos livros, bem como o tempo de pesquisa e de orientação de docentes da Pós-Graduação.

Giolo, em seu artigo “Educação a distância: tensões entre o público e o privado” (2010), posiciona-se de maneira cética à questão levantada por Zuin (2010): “Para quem considera a relação ensino-aprendizagem sob o ponto de vista das múltiplas facetas que a conformam e percebe a densidade do intercâmbio presencial, parece-lhe caricata a proposta de fazer isso a distância” (p. 1286). Para ele, o curso de formação inicial é como um “rito de passagem”; não são suficientes os propósitos técnicos, são necessários os fundamentos filosóficos. Além de que, continua o autor:

[...] o campus universitário, entendido como espaço social (de diálogo, de disputa, de troca de experiência e, principalmente, de contato com a cultura elaborada) torna-se essencial e não mero acessório, como está subjacente na filosofia da EaD (GIOLO, 2010, p. 1287).

Zuin (2010), por sua vez, compartilha das preocupações reflexivas de Giolo (2010), mas se mostra mais receptivo. Para ele, também, não basta saber utilizar o computador e seus conhecimentos específicos se não se souber com eles estabelecer relação de maneira crítica, pedagógica. E prossegue:

Torna-se imperativo refletir sobre o modo pelo qual a educação incorpora as tecnologias, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à introdução das tecnologias midiáticas na escola. A

transposição das TIC para as práticas educacionais deve ser feita por meio de uma análise minuciosa das suas vantagens e limites, permitindo assim a crítica de uma possível incorporação instrumental e reificada dessas tecnologias (ZUIN, 2010, p. 975).

A questão da qualidade na formação inicial da EB via EaD é deveras abrangente pelos tópicos que a permeiam e, também, eminentemente polêmica, pela sua importância fundamental na constituição acadêmico-científica desse profissional. Mas, vamos dar um passo além, e tentar observar como essa questão é vista nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, ou seja, nos cursos de formação de pesquisadores. Retomamos a irrequieta pergunta de Zuin e transpondo-a para um patamar superior de ensino, perguntamos: *Pode um processo educacional/formativo de pesquisador em educação ser desenvolvido a distância?* Na verdade, o mestrado transforma-se, na grande maioria dos casos, em formação inicial do pesquisador. Apesar dos programas consolidados de iniciação científica, como o PIBIC/CNPq – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, são poucos os discentes que, ao ingressarem no mestrado em educação, carregam consigo uma formação adequada em pesquisa, desenvolvida nos cursos de graduação. Neste sentido, o trabalho de orientação dos projetos de dissertação dos mestrandos, bem como as disciplinas, as leituras e as reflexões voltadas para o ensino e aprendizagem das teorias, metodologias e técnicas de pesquisa se fazem sumamente necessárias no contexto do escasso tempo reservado para essa importante e difícil atividade científico-acadêmica: a formação como que inicial do pesquisador em educação. Se essa formação inicial do pesquisador torna-se cada vez mais penosa no contexto da pós-graduação presencial, mesmo com o desenvolvimento acelerado das TIC e sua intensa utilização nas atividades de ensino, orientação e de pesquisa, como manter a qualidade das dissertações e dos mestrados em educação em uma modalidade realizada predominantemente a distância? Os critérios de qualidade atualmente aplicados pela CAPES na avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* presencial seriam os mesmos para os cursos de Pós-Graduação a distância?

Não consta, até o momento, nenhuma experiência de mestrado acadêmico a distância na área de Educação. Existe, sim, o Mestrado Profissional, regulamentado no âmbito da CAPES pela Portaria Normativa n.º. 7 de 22 de junho de 2009, que indica uma nova tendência para a pós-graduação *stricto sensu*, com o propósito de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados. Observem que a ênfase recai sobre a demanda do sistema produtivo. Segundo a CAPES, o que determina essa modalidade é o foco nas pesquisas concernentes à experiência profissional, o que não significa, em princípio, uma mudança nos critérios de qualidade.

No contexto da Portaria Normativa n.º. 7/2009, foi criado pela CAPES, em 2010, o Programa de Mestrado Profissional *stricto sensu* em Matemática da Rede Nacional – PROFMAT, vinculado à UAB, implantado por uma associação de IES públicas e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática. O PROFMAT já conta em 2013, com a participação de 71 Instituições de Educação Superior (70 são IES federais) e visa atender professores de Matemática em exercício na EB, especialmente na escola pública, como forma de aprimorar a formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua atuação docente. O Programa opera em ampla escala, com o objetivo de, em médio prazo, ter impacto substantivo na formação matemática do professor em todo o território nacional. O Projeto Pedagógico do Curso do PROFMAT prevê uma aula presencial por semana (de 3 horas) a ser cursada nos polos de apoio presencial e um conjunto de disciplinas *on-line* a serem cursadas ao longo de dois anos, em que se recomenda uma dedicação de 4 a 6 horas semanais. Nos meses de janeiro e fevereiro, durante quatro semanas, são oferecidas disciplinas presenciais que devem ser cursadas nos polos. Para a conclusão do curso, além do aproveitamento nas disciplinas, o aluno deve participar da defesa pública de um trabalho de conclusão de curso, que pode ser realizado por um grupo de discentes e ter um ou mais orientador(es). Para a obtenção do título de mestre, o aluno precisa ser aprovado em todas as disciplinas cursadas, o que lhe dá o direito de inscrever-se no exame nacional de qualificação (que consiste na resolução de oito questões discursivas relativas ao conteúdo das disciplinas cursadas) em que é exigido um percentual mínimo de 50% de acerto das

questões propostas. Os discentes ganham bolsa da CAPES que se soma a seu salário de professor.

O que chama atenção nesse modelo de formação de mestres é a ênfase no aproveitamento de disciplinas a serem cursadas e a suposta minimização da pesquisa, já que o trabalho de conclusão de curso pode ser elaborado em grupo, a distância, e sob a orientação de vários docentes, dos quais se exige o nível mínimo de mestrado. São muitos os questionamentos à qualidade formativa dessa experiência. De um lado, sem dúvida, os docentes de matemática da educação básica poderão obter uma formação mais sólida em matemática para, funcionalmente, resolver problemas de ordem prática no ensino. Por outro lado, outras questões de ordem qualitativa se apresentam: o desenvolvimento de uma dissertação em equipe, tendo como orientador um mestre, portanto, a princípio, alguém sem experiência consolidada como pesquisador e como orientador; além do mais, desenvolvendo pesquisas aplicadas à solução de problemas específicos de sua prática profissional, sem a ajuda das disciplinas das áreas das ciências humanas que lhe podem fornecer contribuições teórico-metodológicas para pensar, analisar, interpretar e buscar elementos adequados para enfrentar os problemas que a experiência do magistério lhe impõe. Tudo isso não compromete a qualidade da formação do pesquisador? E o título de mestre no PROFMAT já seria o passaporte para ingressar no doutorado acadêmico. Não estaria a CAPES preparando a implosão do mestrado? Porque chamar mestrado a um curso que efetivamente não proporciona a formação inicial qualificada de pesquisadores?

Almeida, em seu recente artigo “Formação de Educadores a Distância na Pós-Graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento” (2012), fundamentada em experiências e pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a aprendizagem *on-line*, em distintos níveis de ensino, se mostra receptiva e propositiva ao desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* a distância, desde que associe momentos presenciais e *on-line*, com o “[...] uso das TIC para o diálogo, a colaboração, a investigação, a reflexão, o registro de processos e de produção de conhecimento”. E entre os 10 “achados” – provenientes de análise documental e destacados na literatura – que a autora apresenta sobre essa questão –, destacamos o seguinte:

Construção de novos projetos de formação de educadores em pós-graduação que aproximem e integrem a dimensão formativa com as situações de trabalho, explorando as possibilidades da educação midiaticizada pelas TDIC que oportunizam ao profissional participar da formação e permanecer em seu local de trabalho, fazendo deste seu objeto de estudos, em busca de solução para os problemas concretos e de geração de processos de inovação apropriados para seu contexto (ALMEIDA, 2012, p. 1065).

O que, de fato, Almeida (2012) apresenta para o avanço das experiências em pós-graduação *stricto sensu* a distância não difere qualitativamente da proposta do PROFMAT, aplicado às outras disciplinas e subáreas da educação. É verdade que a autora, de um lado, critica o fato de o PROFMAT ter como docente e orientador um mestre e, de outro lado, ressalta no desenvolvimento dessa modalidade os “princípios da interação, reflexão, investigação, colaboração e construção do conhecimento” via TDIC. Sem dúvida a utilização cada vez mais intensa e progressiva das tecnologias digitais devem ser consideradas e de maneira positiva na possibilidade de uma pós-graduação *stricto sensu* a distância. Mas, por sua vez, destacar no processo de investigação da pós-graduação os problemas concretos surgidos nas situações de trabalho, na busca de solução para eles, desenvolver o curso de formação inicial de pesquisadores permanecendo no local de trabalho, não enfatizar o “espírito acadêmico” mediante a vida universitária e a presença de disciplinas e atividades teórico-metodológicas que proporcionem aos mestrados condições de irem além de seus problemas ou questões específicas, é debilitar o processo formativo do pesquisador, é correr o risco de transformar o mestrado acadêmico em uma pós-graduação *lato sensu* ou em uma especialização, risco, aliás, que os mestrados acadêmicos presenciais já estão sofrendo.

2. O DOCENTE E ORIENTADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ON-LINE

É esta, à semelhança da primeira, uma questão complexa na EaD. De forma diferente da educação presencial, em que, tradicionalmente, o docente

dos cursos de graduação é senhor das etapas que constituem sua atividade – é ele que elabora o plano de desenvolvimento da disciplina, que prepara suas aulas, que expõe os conteúdos a seus alunos em sala de aula ou em ambientes virtuais de aprendizagem, que acompanha e avalia o rendimento de seus pupilos –, a docência virtual nos cursos de graduação, para desenvolver as mesmas etapas da presencial, necessita de uma equipe de profissionais. Nela, a unidocência dá lugar à polidocência¹¹: o professor-autor ou conteudista prepara, em mídias diferentes, o material didático da disciplina; o professor-formador acompanha e orienta o grupo de tutores virtuais no exercício de suas tarefas; o tutor virtual é o que mantém contatos contínuos e constantes com os alunos no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem; e o tutor presencial acompanha os alunos nas atividades letivas do Polo de Apoio Presencial¹². A presença de uma equipe de profissionais no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, se, de um lado, se manifesta como fecunda pela possibilidade do diálogo, da colaboração e utilização das tecnologias digitais no trabalho docente; por outro lado, expõe problemas que desafiam essa nova modalidade de educação, como a fragmentação, a hierarquização e a precarização do trabalho docente: do professor-autor e do professor-formador se exige formação adequada (mestrado e/ou doutorado; experiência profissional como docente) e se paga satisfatoriamente por essas competências; dos tutores virtuais se tolera uma formação suficiente, sobretudo técnica, para exercer sua função; estes não são reconhecidos como docentes e sim como monitores, como facilitadores, animadores; ganham mal pela intensa e difícil atividade educativa. São, pois, várias as facetas problemáticas desse profissional coletivo, ambíguo, fragmentado, com formações diversas, mas fundamental no processo de EaD *on-line*, que exige estudos, pesquisas e reflexões.

Nas experiências de formação inicial de docentes da EB pela EaD *on-line* nas universidades públicas vinculadas à UAB, a polidocência apresenta características específicas. Trazemos a experiência da UAB/UFSCar pela proximidade com nossos projetos de pesquisa¹³ e pela produção científica dessa IES referente à modalidade de ensino a distância. Quase todos os professores responsáveis pelas disciplinas de graduação da UAB-UFSCar são docentes da educação presencial nessa mesma IES, com o título de doutorado e pelo

menos três anos de experiência na disciplina. Os docentes-autores (Prof. Pesquisador I) recebem parcelas de bolsas da CAPES/FNDE –

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para preparação do material didático, que é construído em mídias digital/virtual, audiovisual e impressa; e recebem parcelas de bolsas também, como docentes-formadores, para o acompanhamento da oferta da disciplina. Os docentes devem participar de um curso de formação em EaD, com duração de dois a quatro meses. As horas-atividades dos docentes-autores e formadores são acrescentadas à sua carga horária regular de 40 horas semanais. Em 2013 a parcela mensal de bolsa é R\$ 1.300,00. Os tutores são, em sua maioria, mestrandos ou doutorandos na área específica da disciplina. Também eles – que mantêm interação com os estudantes e que, de fato, conduzem a disciplina – passam pela formação em tutoria virtual e/ou presencial. O valor da parcela mensal da bolsa de tutoria é de R\$ 765,00 em 2013. O tutor na UAB-UFSCar é responsável pelo acompanhamento de 25 estudantes em cada disciplina (Cf. MILL et alii, 2010, p. 182-184).

Batista (2013), em sua dissertação de mestrado, “A (não)diretividade pedagógica na Educação a Distância”, analisa sua experiência como tutora da disciplina Filosofia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na UAB-UFSCar, e nos traz alguns elementos críticos, como subsídios para se analisar a experiência docente em EaD, entre eles: “hoje há inclusive processos seletivos para professores¹⁴ atuarem no ensino a distância como voluntários, recebendo apenas uma bolsa da CAPES, mas sem vínculo institucional ou trabalhista” (p. 97); a docente-formadora que acompanhou o trabalho dos 10 tutores virtuais na disciplina Filosofia da Educação, distribuídos em cinco salas virtuais, é mestre e doutora em Educação, mas não possui vínculo institucional com a UFSCar; recebe bolsa da CAPES pelo seu trabalho (p. 103); dos 50 alunos vinculados à sala virtual, da qual Batista era uma das tutoras, 13 nunca tinham acessado o ambiente virtual de aprendizagem, 25 já possuíam curso superior, 2 pós-graduação, 2 curso de magistério (p. 105); a forma como a disciplina foi desenvolvida: em sete semanas, com uma carga horária de 60 horas (p. 142-3): “A rapidez e a forma como se dão as disciplinas podem não fornecer o tempo necessário para que os alunos possam realizar a adequação ao uso das ferramentas digitais, gerando ações sem reflexão” (p. 157).

Se, de um lado, as experiências em EaD virtual na UAB-UFSCar têm como características positivas e exemplares a participação de docentes-autores e formadores bem qualificados, tutores mestrandos ou doutorandos, uma Secretaria de Educação a distância com coordenadorias específicas e técnicos especializados, de outro lado há alguns problemas sérios a serem resolvidos no item docência virtual, entre eles: a não institucionalização da modalidade a distância na UFSCar, que obriga os docentes-autores e formadores a trabalharem além das 40 horas semanais, fazendo da EaD uma sobrecarga semanal; a situação dos tutores virtuais, que, ao não se profissionalizarem na IES, transformam a experiência docente em uma atividade passageira e ocasional.

E nas experiências de formação inicial de docentes da EB pela EaD nas IES privadas como se desenvolve o processo da docência? Vamos deter-nos aqui apenas na atuação do tutor virtual, aquele que direta e continuamente se relaciona com os alunos no processo de ensino. Cardoso (2012), em sua tese de doutorado, “A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises”, traz-nos informações atuais sobre esse semiprofissional da equipe docente na EaD. Na pesquisa que fez sobre os editais de seleção de tutores em 20 IES (13 públicas e 07 particulares) observou que as IES públicas fazem seus editoriais abertos ao público em geral; nas IES particulares, é comum manterem a seleção em caráter fechado ou em publicações internas (p. 70); nas 15 IES que fazem menção nos editais à formação dos tutores, a quantidade de horas que compõem as propostas de sua formação variam de 20 a 180 horas (p. 72). E no questionário respondido por 221 tutores a distância, a pesquisadora traz-nos alguns dados relevantes: 82,8 % deles possuem mais de 30 anos (p. 83); a experiência em tutoria a distância de 52,0% é de até 02 anos (p. 84); 69,2% frequentaram cursos formativos em EaD oferecidos pela própria IES (normalmente cursos na área técnica) (p. 86); 56,2% dos tutores entrevistados trabalham em cursos de formação inicial de professores – graduação (p. 93); 42,8% dos tutores atendem até 30 alunos por disciplina; 40,7% atendem de 31 a 60 alunos; 10,3% atendem acima de 100 alunos (p. 93). A pesquisadora observou ainda que os tutores apontaram o conhecimento continuado sobre tecnologia como o elemento principal para o trabalho de tutoria a distância (p. 102). E conclui:

Com base nos dados revelados pela pesquisa, pode-se dizer que não tem havido, até o momento, orientação formal quanto ao tema formação para a tutoria a distância. A Educação a distância que tem sido realizada no ensino superior brasileiro responde a modelos preconcebidos. [...] Reiteramos que será necessária formação que reflita sobre a condição de docência que existe na tutoria a distância. Uma formação com função educativa para a reflexão, para a crítica, permitirá resgate da concepção de mediação entre o ensino e a aprendizagem que deve estar presente na tutoria e que a tecnologia abrangeu na prática (p. 120).

E nos cursos de pós-graduação a distância *stricto sensu* como se dará o trabalho de ensinar, aprender, pesquisar e orientar? Como vimos anteriormente, não temos ainda, no Brasil, parâmetros para se analisar um programa de pós-graduação acadêmico a distância *stricto sensu*. Os mestrados profissionais em funcionamento não nos servem de orientação, pois eles privilegiam o ensino e a aprendizagem, e descuidam da formação em seu sentido mais amplo; reduzem a pesquisa a uma experiência de trabalho em grupo e a questões funcionais vinculadas à disciplina ou ao trabalho docente restrito; apoiam-se em orientadores com o título de mestre, ainda inexperientes na difícil tarefa de acompanhar os pós-graduandos em suas investigações científicas.

Um mestrado acadêmico a distância, enquanto um programa de atividades acadêmico-científicas que privilegia a pesquisa, à semelhança do mestrado acadêmico presencial, necessita desenvolver-se como um espaço-tempo prioritário para o aprendizado da investigação, com disciplinas e atividades direcionadas para esse objetivo, que se expressa plenamente no desenvolvimento individual de uma dissertação científica a partir de problemas teóricos e/ou práticos que a realidade educacional lhe propõe. E para atingir esse objetivo há a necessidade de docentes e orientadores profissionais titulados, competentes e experientes no trabalho de lecionar, pesquisar e orientar. É esse um dos desafios de um curso de mestrado acadêmico a distância. Possivelmente algumas disciplinas que compõem seu currículo podem ser desenvolvidas a distância, assim como momentos específicos do processo de orientação, pois as tecnologias digitais nos ajudam nessa direção. Mas os momentos presenciais no processo de aprendizagem da pesquisa, no debate coletivo dos problemas e das temáticas de investigação, na socialização dos resultados e na

defesa da dissertação são fundamentais e necessários na formação inicial de nossos pesquisadores.

CONCLUINDO O ARTIGO, MAS NÃO A REFLEXÃO

Este artigo propôs-se a analisar duas questões da EaD *on-line* na formação inicial de docentes da EB e na formação de pesquisadores na área da Educação. Dadas a complexidade e abrangência das duas questões – a qualidade da EaD e a docência virtual –, o texto desenvolveu-se antes na problematização das questões expostas que na análise detalhada de seus diversos aspectos, trazendo, dessa maneira, elementos reflexivos para a continuidade do processo de investigação e de interpretação.

São muitas as questões que os estudiosos da EaD levantam a essa nova modalidade de ensino que cresce expressivamente, sobretudo nas IES privadas, e com o apoio das políticas públicas educacionais. Além das duas abordadas neste texto, podemos destacar, entre outras, as seguintes: a EaD como um serviço a ser cobrado e a mercantilização desenfreada dessa modalidade; o número excessivo de docentes da educação básica sem formação universitária e a EaD como a principal parceira na solução desse problema; a não-institucionalização da EaD nas universidades públicas e a consequente marginalidade dessa experiência formativa; e a proposta da autonomia do educando em EaD e sua dubiedade conceitual: autonomia ou autodidatismo?

Partimos do pressuposto de que a Educação a Distância *on-line*, com o apoio significativo dos poderes econômico e político, e com as novas opções digitais que o sistema oferece, a cada dia, é uma realidade sociocultural que tende a se desenvolver extensiva e intensivamente, e que, necessita, mais do que a experiência da educação presencial, de investigações, de críticas, de reflexões e de propostas para que possa atender satisfatoriamente seus objetivos de formação. É fundamental, também, a continuidade do processo de questionamento na tentativa de que essa nova modalidade de educação se aperfeiçoe cada vez mais e colabore efetivamente na solução dos problemas atávicos da formação de nossos docentes da EB.

NOTAS

- 1 Professor Titular do PPGE/UNIMEP, pesquisador do CNPq e coordenador do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. E-mail: bpucci@unimep.br
- 2 Professor do Departamento de Educação e do PPGE/UFSCar. Vice-coordenador do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação UFSCar. E-mail: luizrgomes@ufscar.br
- 3 Segundo dados do INEP, em 2011, cerca de 530 mil professores que trabalham em escolas de educação básica não passaram pela universidade.
- 4 Cf. https://www.google.com.br/search?q=sinopse_educacao_superior_2011. Acesso: 01 maio 2013.
- 5 Cf. <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/24216/quase-metade-dos-estudantes-de-pedagogia-cursa-a-modalidade-a-distancia/> Acesso em: 01 maio 2013.
- 6 Os tópicos acima nomeados são constituintes do Projeto Pedagógico de um curso superior (Cf. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 2007, p. 7-8).
- 7 A Associação Brasileira de Educação a Distância, ABED, ao falar das IES particulares, distingue-as entre as instituições privadas com fins lucrativos e as instituições privadas sem fins lucrativos; estas últimas se subdividem em comunitárias, confessionais e filantrópicas (Cf. CENSO EAD. Br, 2011).
- 8 Em 2009, o percentual de matriculados em cursos de graduação na EaD em instituições particulares era de 79,4%.
- 9 Segundo Censo do INEP de 2010, os alunos dos cursos a distância, possuíam, em média, 33 anos (Cf. ABED, 2011, p. 17).
- 10 É de se destacar também que a primeira versão dos Referenciais de Qualidade de EaD foi redigida em 2003, no contexto do Decreto 2.494/1998.
- 11 Mill (2012, p. 67-76) justifica sua opção pelo conceito polivalência para caracterizar a docência de EaD virtual. Beloni (1999) adota o sintagma docente-coletivo. Não estamos incluindo no conceito de polidocência os outros profissionais que participam do processo de ensino-aprendizagem, como os técnicos de informática, os designers, os laboratoristas etc.
- 12 Há diferentes modelos de experiências de EaD: por exemplo, aquele em que o professor-autor desenvolve também a função de professor-formador; aquele em que o professor-formador também é tutor virtual; e outros.
- 13 Projeto de Pesquisa de Bruno Pucci. Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a distância virtual nos cursos de Pedagogia II. CNPq, 20012-2016; Projeto de Pesquisa de Luiz Roberto Gomes. Educação a Distância, Cultura Digital e Esfera Pública: o *status* político da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) na UFSCar (2012-2016).
- 14 Batista (2013) refere-se na citação a professores formadores.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR:** relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ADORNO, T. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de Educadores a Distância na Pós-Graduação: potencialidades para o desenvolvimento da Investigação e Produção de Conhecimento. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas: CEDES, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, out./dez. 2012.

ALONSO, K. M. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

BATISTA, A. C. S. **A (Não)Diretividade Pedagógica na Educação a Distância**. São Carlos: PPGE-UFSCar. 2013. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013. (publicação interna).

BELLONI, M. L. **Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996.

_____. **Decreto 2.494/1998**, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9394/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Decreto 5622/2005**, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Regulamentação da Educação a Distância. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

_____. **Decreto 5.800/2006**. Dispõe sobre o sistema UAB. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

_____. **Lei 11.502/2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Portal Universidade Aberta do Brasil**. UAB. Ministério da educação. Brasília. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

CARDOSO, M. Y. N. P. **A Precarização da Formação Docente para a Tutoria a Distância: Análises**. Piracicaba: PPGE-UNIMEP, 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2012. (publicação interna).

GIOLO, J. Educação a Distância: Tensões entre o público e o privado”. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES v. 31, n. 113, p. 1271-1278, out.-dez. 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Sinopse Educação Superior**, 2011. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=sinopse_educacao_superior_2011>. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação à Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D.; REALI, A. M. de M. R.; ABREU-E-LIMA, D. M.; LIMA, V. S.; OTSUKA, J. L. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G de (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

PUCCI, B. Educação a Distância virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.). **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 181-204.

SBM – Sociedade Brasileira de Matemática. **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT**. Disponível em: <<http://www.profmat-sbm.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 27, n. 96 Especial, p. 935-954, out. 2006.

ZUIN, A. A. S. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010.