

# Formação inicial de professores a distância: questões para debate

Luís Henrique Sommer

---

## Resumo

O tema da formação inicial de professores a distância no Brasil é apresentado com base em alguns dados que apontam para a dimensão que a educação a distância (EaD) atingiu, seguida de uma breve discussão desenvolvida a partir de quatro diálogos estabelecidos com estudantes de cursos de licenciatura a distância que ajudam a compor um quadro de algumas das experiências em curso no País. Analisa-se o *Documento Final* da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010), que acaba por deliberar contra a manutenção de cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância. Argumenta-se que há uma questão de fundo que deveria preceder os debates polarizados sobre a EaD na formação inicial de professores, norteadas pela natureza da formação que estamos ofertando em nossos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: ensino a distância; formação inicial de professores; curso de licenciatura.

---

## **Abstract**

### **Initial teacher education through distance learning: questions to debate**

*The present work aimed at the initial teacher education through distance learning in Brazil, focusing on some data that highlight the dimension distance learning has achieved in Brazil, followed by a brief discussion starting from four dialogues with undergraduate distance learning students, that help to get a picture of some experiences being carried in Brazil. The work analyzes the final document of the National Conference of Education (CONAE 2010), that has just deliberated against maintaining initial teacher education through distance learning. The assumed argument is that there is a background issue that should precede the debate about distance education in initial teacher training, which is the kind of teacher education that is being offered in the undergraduate courses.*

*Keywords: distance learning, initial teacher education, undergraduate teacher education course*

---

## **Introdução**

18

Educação a distância (EaD) é um tema sobre o qual se desenvolvem candentes debates na atualidade. Ainda que neste artigo eu preferisse fugir de uma lógica binária que balizasse os argumentos que seguem, no Brasil é facilmente perceptível a existência de dois grandes grupos digladiando-se na arena acadêmica.

De um lado, há um grupo de entusiastas apregoando a necessidade de nossos processos educativos formais incorporarem as tecnologias que temos à disposição, de atualizarmos os processos de ensinar e aprender, de nos adequarmos aos supostos estilos cognitivos dos membros da geração que nominam nativos digitais. Tais argumentos são utilizados para justificar a necessidade de perpetrarmos uma *upgrade* nos modelos formativos que, supostamente, são responsáveis pela reprodução de um modelo escolar que perdeu o rumo da história. Desse mesmo grupo, vêm assertivas acerca da necessidade premente de agirmos ativamente para a produção de uma nova era na educação, focada na aprendizagem e não no ensino. Os defensores dessa utopia compartilham, via de regra, a certeza de que vivemos na era do conhecimento, em sociedades da informação, e que cabe a nós, que fazemos e pensamos a educação, contribuir para o estabelecimento de uma cultura da aprendizagem, que deve funcionar como norte dos processos educativos formais.

Do outro lado estão aqueles que defendem a impossibilidade de um estudante aprender com qualidade em frente a um monitor de computador, uma televisão, no isolamento de sua casa, executando tarefas quase ao modo dos antigos estudos dirigidos, “primo pobre” da instrução programada desenvolvida sob os auspícios do tecnicismo

educacional, enfim, divorciado de outros estudantes que almejam e labutam na mesma direção. Mais do que isso, este grupo – que está em relação de oposição ao primeiro –, ergue sua voz contra algumas das que considera falsas assertivas desses que alcunham de *tecnófilos*. Uma delas, que soa algo paradoxal, é a afirmação recorrentemente enunciada de que a EaD, mesmo prescindindo do contato face a face, descobriu o trabalho cooperativo em educação, de que o que se faz em aulas a distância é qualitativamente superior ao que se faz na educação presencial física, uma vez que o ambiente privilegia a interação entre iguais. Outra afirmação, muito criticada, é a de que a EaD favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos submetidos a esse tipo de processo. Os membros deste grupo são chamados pelo grupo ao qual se opõe, de *tecnófobos*.

É preciso dizer que este debate não fica circunscrito ao ambiente acadêmico, pois, frequentemente, tem sido pauta de discussões na mídia e até mesmo no âmbito doméstico. Afinal, quem não conhece alguém que cursou ou está cursando uma graduação a distância? Absolutamente, não vou me posicionar em nenhum desses dois polos, o que não significa que estou assumindo uma postura estratégica ou que fujo ao debate. Antes, vou procurar colocar minhas reflexões externamente a essa polarização exacerbada, sobretudo porque não compartilho o entendimento de que se produz pensamento na guerra, isto é, contra o outro, mas sim, como bem se refere a filósofa argentina Esther Díaz, com o outro. Por outro lado, o foco deste artigo e deste número da Revista não é exatamente EaD, mas a formação de professores a distância, o que também justifica que este texto passe ao largo de muitas das discussões que atualmente focalizam a EaD. Apesar de eu estar exercendo meu ofício como professor formador de professores em cursos de licenciatura e de minhas investigações virem sendo desenvolvidas no campo de pesquisa sobre formação de professores, julgo-me um entusiasta do uso de tecnologias da informação e comunicação em todos os níveis de ensino. Meu entusiasmo decorre de minha inserção precoce no que se denominava mundo da informática e dos computadores – objetos de época (Veyne, 1982) dos anos 1980 –, por conta da minha atuação profissional na então chamada informática educativa, por dez anos ininterruptos, com crianças dos 5 aos 12 anos de idade, em um laboratório de informática de uma escola pública gaúcha.

Feitos esses registros iniciais, que ajudam a compor um cenário um pouco superficial e algo caricato dessa polarização nos debates sobre a EaD, passa-se ao foco deste artigo, que é, como já referido, a formação de professores a distância. Na primeira seção, são apresentados alguns dados que apontam para a dimensão que a EaD atingiu, de forma especial na formação inicial de professores; a seguir, é desenvolvida uma breve discussão a partir de quatro diálogos estabelecidos com estudantes de cursos de licenciatura a distância; por último, analisam-se as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), especificamente no que se refere à formação inicial de professores a distância.

### **Colocando a questão**

A incrível disseminação de cursos de formação de professores na modalidade EaD é fenômeno insofismável. Somente no Sistema Universidade Aberta do Brasil

(Sistema UAB), que prioriza a formação de professores para a educação básica, há 307 cursos de licenciatura em funcionamento no ano de 2010. Dentro do Sistema UAB, além de formação inicial em diversas licenciaturas, há atualmente oferta de 50 cursos de extensão, 2 sequenciais, 78 bacharelados, 14 na modalidade tecnólogo, 266 especializações e 167 de aperfeiçoamento, nas mais diferentes áreas.<sup>1</sup> Externamente a esse grande sistema governamental, temos uma ampliação vertiginosa de cursos de licenciatura em instituições privadas de ensino superior, “certificando” anualmente milhares de novos professores mediante a incorporação da modalidade EaD. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008, independentemente das áreas, 115 instituições ofereceram 647 cursos de graduação, tendo o número de matrículas crescido 96,9% e o de concluintes aumentado 135%, em relação a 2007, o que resultou, em números absolutos, em 727.961 alunos matriculados e 70.068 diplomados nesses cursos (Brasil. Inep, 2009). Se considerarmos que em 2002 havia 40.714 estudantes matriculados, o crescimento em apenas seis anos é de exponenciais 1.687,9%. Se focalizarmos apenas os cursos de licenciatura, havia em 2008, segundo o mesmo documento, 341.118 alunos matriculados na modalidade EaD, e 70,24% deles (239.626) estavam na rede privada.

É inegável que quando nos referimos a EaD não estamos tratando de um bloco monolítico, uniforme. Sob o rótulo “ensino a distância”, encontramos desde cursos cuja tecnologia preponderante (senão exclusiva) é o vídeo acompanhado por apostilas até cursos e instituições que alicerçam os processos de ensino em plataformas digitais bastante sofisticadas, como metaversos, que possibilitam a criação de mundo digitais virtuais em três dimensões.

Para além do papel estratégico que a EaD ocupa nos discursos governamentais – sobretudo no que se refere a sua capacidade de potencializar processos de formação docente no Brasil, cuja demanda por professores é imensa – e das justificativas de que tal modalidade de ensino pode prover formação a populações isoladas, geograficamente afastadas dos tradicionais centros formadores de professores, parece-nos absolutamente necessário discutir os *problemas, perspectivas e possibilidades da formação de professores a distância* em curso no País. Sem desconsiderar a relevância das pesquisas que se debruçam sobre políticas de formação de professores a distância no Brasil (Barreto, 2006, 2008a, 2008b; Dourado, 2008), este artigo não oferece nada além de interrogações sobre a formação de professores nessa modalidade.

### **Cenas de cursos de formação de professores a distância**

Começo esta seção reproduzindo quatro diálogos recentes com estudantes de cursos de licenciatura a distância, dos quais participei. Os dois primeiros são com uma estudante de Pedagogia e o terceiro é com uma professora da educação fundamental, séries iniciais, que atua há mais de 20 anos, mas que somente a poucos anos da aposentadoria busca a graduação em Pedagogia. Já o último é com

<sup>1</sup> Dados obtidos no portal da UAB ([www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)).

uma estudante de Pedagogia a distância em uma universidade federal e que atua na educação fundamental há três anos.

### **Diálogo 1**

Estudante – *O senhor pode guardar notas fiscais para mim?*

Eu – *Para que queres notas fiscais?*

Estudante – *São para entregar na minha escola. Cada dois mil reais em notas fiscais valem dez horas de atividades complementares.*

Eu – *Como assim? Explica isso.*

Estudante – *Eu tenho que ir juntando as notas. Quando eu tiver dois mil reais em notas, eu troco por dez horas de atividades complementares. Sabe, essas horas de atividades que não são aulas, tipo assistir palestras, participar de congressos, dar aula de catequese, ajudar em festa de igreja, participar de curso de casais [na igreja]. Eu preciso fazer 140 horas de atividades complementares para me formar.*

Eu – *Curso de casais? Tu queres dizer dar [ministrar] curso de casais?*

Estudante – *Não. Claro que se a gente dá o curso, as horas valem. Mas se a gente faz [curso] o curso, as horas valem também.*

### **Diálogo 2**

Estudante – *É muito difícil fazer um artigo?*

Eu – *Como assim? Estás precisando fazer um artigo?*

Estudante – *Sim, eu preciso entregar na escola. É só no final do ano, mas eu quero ir fazendo para me livrar logo disso.*

Eu – *Mas eles não disseram como deve ser, não ensinaram, não mostraram artigos? No teu curso não fizeram vocês lerem artigos?*

Estudante – *Que nada! A tutora não sabe nada! Quando eu perguntei como se faz, ela disse para procurar na internet.*

### **Diálogo 3**

Eu – *Soube que estás fazendo Pedagogia a distância. Largaste o curso presencial por quê?*

Professora 1 – *Olha, eu não aprendia nada na Pedagogia indo a todas as aulas e não aprendo nada na Pedagogia a distância. A única e grande vantagem é que a Pedagogia a distância é mais barata e dá muito menos trabalho.*

### **Diálogo 4**

Eu – *O que estás achando do curso de Pedagogia a distância?*

Professora 2 – *No começo eu tinha muito receio e preconceito. Mas, agora que estou no final do curso, vejo o quanto consegui aprender e que eu estava enganada. O curso exige muita dedicação e os professores e tutores realmente corrigem os trabalhos e oferecem uma orientação qualificada. Mas parece que na modalidade que eu fiz já não vai mais continuar porque exige muita estrutura e custa caro. Eles estão fazendo adaptações para a próxima edição do curso.*

Sem dúvida, não podemos afirmar que o modelo de formação de professores a distância que se pode depreender dos três primeiros diálogos seja o padrão em nosso País. Certamente não é essa a perspectiva assumida por aqueles que conceberam e/ou defendem a UAB. Também não ignoro que há formação de professores a distância em universidades que utilizam tecnologias que vão desde o vídeo, passando por plataformas digitais, como o *moodle*, até a experimentação de tecnologias de metaversos, que possibilitam a construção dos tais mundos digitais virtuais em três dimensões. Portanto, que fique claro, estou consciente de que os cursos de formação de professores a distância não são um bloco monolítico que efetivamente provê a mesma formação e a mesma infraestrutura material aos seus alunos. No caso dos cursos frequentados pelas protagonistas dos três primeiros diálogos, é preciso dizer que a tecnologia ofertada pelos polos é preponderantemente o vídeo e a apostila. No último diálogo, entretanto, a tecnologia é *moodle*, além de outras duas plataformas desenvolvidas pela própria universidade. Além disso, é importante destacar que a referida universidade está integrada ao Sistema UAB.

*Grosso modo*, pode-se afirmar que os três primeiros diálogos indicam a necessidade de uma avaliação permanente e efetiva dos cursos de formação de professores ofertados e ministrados sobretudo fora do Sistema UAB – o que vem sendo feito pelo Ministério da Educação (MEC), como no caso recente da proibição de entrada de alunos em cursos a distância de cinco universidades privadas<sup>2</sup> (entre elas, as duas maiores do Brasil). Nesse caso, ocorrido em fevereiro deste ano, a proibição se deu devido a 108 polos dessas universidades não estarem sequer credenciados. Vale ressaltar que até aquele momento a fiscalização do MEC já havia fechado 5.613 polos e que a principal instituição científica da educação a distância – a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) –, posicionando-se sobre o fechamentos dos 108 polos, criticou a atitude do MEC e advogou que “o setor deve ter liberdade para crescer – mercado e alunos definem quem tem qualidade” (Pinho, Takahashi, 2010). Claro está que a voz oficial do principal órgão científico da EaD toma mercado e consumidores (alunos) como reguladores naturais, lógicos e irrefutáveis da educação ofertada pelas diferentes instituições formadoras. Nesse entendimento, o Estado simplesmente não deve interferir em uma relação entre prestadores de serviços (universidades) e consumidores.

Apesar de o foco deste artigo não ser a Abed, não posso deixar de estranhar que tal associação científica desconsidere tacitamente discussões que há muito são feitas na área da educação. Mais precisamente, há uma incorporação acrítica da educação como uma prestação de serviços, como uma esfera que deve obrigatoriamente dispensar a regulação do Estado. Nessa direção, a entidade vira as costas a toda produção científica que vem se desenvolvendo há alguns anos (veja, por exemplo, Gentili, 1994, 1996, 1998, 2001; Sguissardi, 2005) e que tem se consubstanciado

<sup>2</sup> Cinco medidas cautelares do MEC impediram o ingresso de estudantes em polos irregulares de instituições de educação superior a distância. A Universidade Estácio de Sá (Unesa), com sede no Rio de Janeiro, a Universidade Paulista (Unip), em São Paulo, o Centro Universitário de Maringá (Cesumar), em Maringá (PR), a Faculdade do Noroeste de Minas (Finom), em Paracatu (MG), e a Universidade de Santo Amaro (Unisa), em Santo Amaro (SP), não seguiram a legislação e ofereceram cursos em 108 polos sem credenciamento do Ministério. Nesses polos seriam oferecidas cerca de dez mil vagas.

em análises que apontam para a mercantilização da educação – onde um dos sintomas é justamente o deslocamento da educação de direito para serviço – como resultado da hegemonia de políticas neoliberais. Ainda que essa discussão seja por demais relevante, mais uma vez vou sair pela tangente e abrir mão de enveredar pela seara dos nexos entre a EaD e o ideário e as práticas neoliberais. Por outro lado, os três diálogos que abrem esta seção apontam para a existência de processos de formação de segunda classe ou, talvez seja melhor dizer, apontam para a pura e simples existência de um processo de liquidação das licenciaturas, coisa iniciada bem antes do *boom* da educação a distância dos últimos anos. Já o último diálogo ratifica a afirmação de que os cursos a distância não podem ser vistos como um bloco homogêneo. Há, por certo, diferenças gritantes que vão desde a concepção curricular até o tipo de tecnologia que dá suporte aos processos formativos. Também não se pode desconsiderar o conteúdo do terceiro diálogo, que coloca em pé de igualdade, em termos de baixa qualidade, os cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância.

### **Educação a distância e formação inicial de professores na Conae 2010: avanços e retrocessos dependem do contexto de enunciação**

É de domínio público que, por conta da diminuição da demanda, as mensalidades dos cursos de graduação da modalidade licenciatura são, desde alguns anos, os mais baratos da educação superior; muitas vezes os descontos chegam a 50% do valor nominal de um curso. A baixa procura por esses cursos se explica por uma série de razões, entre elas, talvez de modo determinante, o crescente desprestígio profissional do magistério, consubstanciado pelas baixas remunerações. Colaboram para a composição desse quadro o contexto crescente de violência a que os docentes têm sido submetidos, o sucateamento das escolas e as parcas possibilidades de desenvolvimento profissional, de modo que temos um panorama sombrio que o Estado vem procurando enfrentar segundo suas convicções e a seu modo, aí incluída a formação inicial de professores a distância, contra a qual inúmeras vezes da comunidade acadêmica têm se erguido, além de inúmeros representantes da sociedade civil que participaram ativamente da Conae 2010.

É importante destacar que o *Documento final* da Conferência – o qual se espera seja levado em conta para a formulação de políticas para a educação nacional, em especial para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2020 e do Sistema Nacional de Educação (SNE) – manifesta-se contrário à formação inicial de professores na modalidade a distância. No contexto de uma Política Nacional de Formação e Valorização de Profissionais em Educação, o *Documento*, no Eixo IV, *Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação*, ressalta que:

A **formação inicial** deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do

ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EaD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (Conae, 2010, p. 83 – negritos do original).

Especificamente no que tange aos cursos atuais de formação de professores a distância (formação inicial), o documento faz um diagnóstico negativo da realidade brasileira, lembrando

a existência de centenas de cursos de EaD, em instituições que os oferecem, nos mais diversos polos pelo interior dos Estados, e também nas capitais, grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e à distribuição de diplomas em curto prazo. A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de educação, deve visar às políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e fazendo o acompanhamento dos cursos de EaD, de maneira que estes, quando forem necessários, sejam implantados com qualidade social. (Conae, 2010, p. 84).

Por outro lado, em relação aos polos da UAB existentes, o documento sugere que assumam a condição de “centros de formação continuada dos/das profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público” (p. 88). Assim, se há espaço para a EaD na formação de professores, ela, definitivamente, ficaria restrita à formação continuada e, excepcionalmente, como último recurso, na formação inicial e apenas para os professores em exercício que ainda não são licenciados.

O teor do *Documento final* da Conae 2010, particularmente no que se refere à EaD na formação inicial de professores, cristaliza posições de diversas associações científicas representativas da área da educação, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que, no seu XIV Encontro Nacional, realizado em Goiânia, de 22 a 24 de novembro de 2008, publicou a *Carta de Goiânia: contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à Minuta de Decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”*, em que define como um dos pontos fundamentais “que a formação inicial de profissionais seja feita em cursos universitários presenciais e que a formação a distância seja admitida excepcionalmente”.

Mais recentemente, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)<sup>3</sup> encaminharam *Considerações* (Anped, Anpae, 2009) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), versando sobre o *Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior*. Nelas são elencados alguns pontos que essas entidades consideram que devem ser levados em conta, explicitados ou incorporados no *Documento Referência*. Eis o que faz menção à EaD como parte

<sup>3</sup> Essas associações científicas atenderam ao convite do CNE, analisando o *Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior*, como parte das atividades preparatórias para o Fórum que ocorreria em abril de 2009.

de uma engrenagem que, segundo o diagnóstico levado a efeito por essas duas representativas entidades, colaboraria para a mercantilização da educação:

c) A ausência de qualquer regulamentação possibilita a livre ação de capitais nacional e estrangeiro na aquisição ou incorporação de instituições isoladas. Além disso, há que se considerar que o mercado educacional tende a alargar-se com o incentivo governamental a (sic) expansão do *ensino à distância* e a (sic) implantação de tecnologia da informação e comunicação. Gradualmente, as instituições educacionais passam a demandar a participação de empresas privadas no provimento de equipamentos, na implantação de infraestrutura e na oferta de serviços, ampliando-se, desse modo, o atendimento aos interesses privados no âmbito das políticas públicas. (Anpae, Anped, 2009 – itálicos meus).

Há uma evidente polarização nos debates sobre a EaD, em geral, e uma potencialização das críticas a essa modalidade de educação, quando o que está em pauta é a formação inicial de professores. Não se pode negar a legitimidade do *Documento final* da Conferência Nacional de Educação, por conta de ser fruto de um amplo debate “entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil” (Conae, 2010, p. 7), no qual as associações científicas de educação eram apenas algumas das instituições organizadoras, em um conjunto de mais de trinta. É importante salientar que o grupo de organizadores da Conferência foi composto por representantes, entre tantos órgãos, de secretarias do MEC, de sindicatos e centrais sindicais, da Comissão de Educação e Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado Federal, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Confederação dos Empresários e do Sistema S, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), de movimentos sociais, etc. Salta aos olhos, entretanto, a falta de representação de instituições vinculadas à EaD. Evidentemente a Secretaria de Educação a Distância (Seed) esteve representada por seu titular, mas não se localizam instituições externas ao governo.

Não foi encontrado nenhum pronunciamento oficial da Abed sobre as deliberações da Conae 2010. No sítio da associação, não há nenhuma notícia vinculada às discussões desenvolvidas na Conferência. Também nada foi localizado nos *sites* da Associação Brasileira dos Estudantes da EaD (ABE-EaD) e do Sindicato Nacional das Empresas de Educação a Distância (Sinead). Entretanto, foram encontrados vários grupos de discussão na internet que fazem críticas ferozes ao que chamam de mentalidade conservadora dos educadores brasileiros e acusam a organização da Conferência de excluir das discussões a comunidade de EaD. Mais do que isso, advogam que este será um argumento a ser utilizado quando representantes da EaD forem tratar diretamente com os elaboradores do PNE.

Neste ponto, é importante lembrar que o *Documento final* da Conae 2010 não tem força de lei. Apesar de sua legitimidade por conta da ampla representatividade dos mais diferentes setores da sociedade, o que ele oferece são subsídios para a formulação de políticas para a educação brasileira. O próximo passo será a redação do PNE pelo MEC, que o enviará ao Congresso Nacional. Portanto, há duas

instâncias que serão, certamente, objeto de intenso *lobby* político, o que, tudo indica, condicionará, respectivamente, a redação final do documento e sua efetiva aprovação, como esperam muitos “ativistas” da EaD que se pronunciam nos diferentes grupos de discussão, facilmente acessáveis na internet.

Por um lado, pode-se afirmar que o *Documento final* da Conae 2010, especificamente no que se refere à EaD na formação inicial de professores, cristaliza posições defendidas desde há algum tempo por boa parcela da comunidade acadêmica da área da educação. Ainda que não se possa afirmar que haverá a incorporação *ipsis litteris* das deliberações do documento sobre a EaD na formação de professores – sobretudo porque não se pode ignorar a influência dos lobistas a serviço de empresas vinculadas à EaD –, é inegável que ele consubstancia um avanço para os que têm feito análises críticas e erguido a voz denunciando a precariedade da formação inicial ofertada em muitos cursos brasileiros de licenciatura na modalidade a distância.

Por outro lado, para a chamada comunidade da EaD, o documento cristaliza um retrocesso histórico. Claramente essa comunidade também não é um bloco homogêneo. Se ela é composta por empresas provedoras de serviços e tecnologias para EaD e *e-learning*, por empresas que vendem cursos a distância – que vão desde cursos de persuasão em vendas, passando por cursos de depilação, até cursos de gestão ambiental –, e, inclusive, por algumas poucas universidades,<sup>4</sup> há intelectuais bastante sérios que vêm se dedicando ao debate nesta área. Por exemplo, João Mattar, professor da Universidade Anhembi Morumbi, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidade de Stanford, discorre sobre as deliberações da Conae 2010, em seu *blog De Mattar*, sob o título *Meu medo de EaD*. O autor inicia colocando em destaque algumas palavras-chave do léxico do campo da EaD: “Objetivos de aprendizagem, conteúdo, conteudista, *design* instrucional e tutor são algumas das palavras e expressões que me amedrontam em EaD”. A seguir, o autor discorre sobre a identificação corrente, no seu entendimento, de EaD com conteúdos e produção de conteúdos:

Fico surpreso de perceber, cada vez mais, que as pessoas e instituições só enxergam na EaD a produção de conteúdo, só conseguem imaginar a EaD como a entrega de um conteúdo pronto para o aluno. Pouquíssima gente enxerga a EaD como uma atividade de interação, colaboração e construção de conhecimento, com a atuação ativa de um aututor – um professor que organiza e/ou produz conteúdo, medeia a interação, propõe atividades em função do perfil e do ritmo da turma e assim atua como um parceiro-guia no processo de aprendizagem. Venho escrevendo sobre isso há anos, mas parece que cada vez se ouve menos a mensagem. (Mattar, 2010).

O que merece destaque neste bloco de texto inicial é a possibilidade de estabelecer relações entre o léxico típico da comunidade argumentativa da EaD e elementos altamente criticados e identificados com o que temos chamado pejorativamente de educação tradicional. É como se a EaD não pudesse ser pensada como prática sem lançar mão de conceitos altamente criticados na comunidade argumentativa da educação em geral e da formação de professores em particular. No mesmo excerto em que há uma crítica à ideia de conteúdos (mais precisamente de EaD

<sup>4</sup> Veja a categoria mantenedores da Abed no sítio: <http://www2.abed.org.br/>.

como produção e transmissão de conteúdos), segue-se a montagem de um quadro assertivo sobre a EaD enquanto *locus* de “interação, colaboração e construção de conhecimento”, obrigo-me a dizer, sem nenhuma espécie de juízo de valor, palavras-chave bem mais na ordem do discurso da educação brasileira contemporânea.

O pequeno texto (*post*, na linguagem dos *blogs*) encerra com uma crítica contundente ao modelo de EaD que tem frutificado:

EaD é sinônimo, hoje, de uma grande chance de ganhar dinheiro, porque dá para “trancar” centenas de alunos num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) qualquer, para consumir um conteúdo produzido por um conteudista, organizado por um *designer* instrucional e trabalhado por um *web designer*, com um tutor atuando como um monitor-robô. Esse é o modelo que pode gerar muito dinheiro, porque atingido o número de alunos que cubra o custo da produção do conteúdo, tudo vira lucro, já que o tutor é pago indecentemente para atuar como professor – no sonho-limite, nem precisaremos mais de pessoas, tudo estará automatizado! Imaginar que a educação possa se transformar nisso, que esse modelo passe a dominar a EaD, me dá muito medo, pavor.

Contra esse modelo, eu estou do lado dos que criticam duramente a EaD, principalmente quando é assim usada para formação de professores, como a recente posição da Conae. (Mattar, 2010).

João Mattar faz uma análise bastante lúcida e corrobora algumas das justificativas constantes no *Documento final* da Conae 2010 para que a EaD não seja utilizada na formação inicial de professores. Pelo menos não essa EaD que funciona como correia de transmissão de uma formação de segunda classe.

## Considerações finais

Excluídos esses casos extremos de massificação de cursos de baixa qualidade, a questão não deveria ser colocada em termos de EaD *versus* educação presencial. Mesmo que eu compartilhe do entendimento de que a formação inicial de professores deve ser preponderantemente na modalidade presencial, não creio que se deva demonizar a EaD. Antes, é imprescindível que os processos formativos que ela enseja continuem sendo investigados com todo o rigor que é inerente a uma pesquisa científica, além de se otimizarem os processos de avaliação dos cursos de licenciatura a distância e, também, dos cursos de licenciatura presenciais. E aqui é pertinente nos lembrarmos do terceiro diálogo que colocava em pé de igualdade (em termos de baixa qualidade) os cursos de Pedagogia a distância e presencial.

Com todos os defeitos que possam ter os processos formativos (ou a certificação) providos por cursos de licenciatura a distância, não se pode imputar aos licenciados nesta modalidade as razões da baixa qualidade de ensino na educação básica deste País. O baixo nível de qualidade da educação básica brasileira tem razões conjunturais que ultrapassam, em muito, a suposta baixa qualificação dos egressos de cursos de licenciatura a distância. Além disso, na esteira das formulações de Postman (2002), eu diria que a educação escolar, seja ela ofertada em instituições públicas ou privadas, sofre de uma crise de significado, sintoma de um tempo em

que (dizem) as certezas ruíram, as ideologias desapareceram, a ideia de carreira profissional parece ter ficado em um lugar distante do passado.

Talvez seja prudente duvidarmos de fórmulas mágicas e, nessa direção, suspeitar da capacidade de potencializarmos os processos de formação inicial de professores em qualquer modalidade de ensino pela repetição dos mantras ação-reflexão-ação, interdisciplinaridade, projetos e reflexividade. Repeti-los à exaustão, como fazem nossos textos acadêmicos, nossa legislação, nossos currículos de cursos de formação de professores, apenas serve para articular nosso pertencimento a tradições que se autodenominam críticas, libertárias e emancipatórias. Compartilhar uma linguagem, entrar na ordem do discurso (Foucault, 1998), possibilita falar e ser ouvido, dá legitimidade ao sujeito, mas não é suficiente para torná-lo docente. E isso me parece ser da maior relevância quando se debate formação inicial de professores, em qualquer modalidade de ensino. Portanto, pode até haver uma certa ironia no citado *post* de João Mattar, sobretudo quando ele se refere às palavras que compõem o vocabulário dos que fazem, pensam e defendem a EaD, mas eu prefiro enxergar um pequeno diagnóstico de algumas das razões da imensa resistência à EaD. De fato, não há possibilidades de diálogo quando não se fixam, ainda que provisoriamente, os significados das palavras.

Ampliando ainda mais esta discussão, Nóvoa nos apresenta um brilhante quadro dos debates em curso há pelo menos 100 anos na educação portuguesa. Qualquer semelhança com os debates que vêm se dando no Brasil não é, certamente, simples coincidência:

28

As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto? (Nóvoa, 2005, p. 9).

Levando em conta a leitura de Nóvoa, particularmente eu colocaria em pauta uma discussão que deveria preceder este embate já plenamente instituído entre as modalidades a distância e presencial na formação inicial de professores, que tem a ver com algumas interrogações, entre elas, a que pergunta acerca da natureza da formação de professores oferecida aos nossos licenciandos. Relacionadas com essa questão estariam muitas outras, por exemplo: a troca do termo “objetivos de aprendizagem” pelo termo “competências” – ou, se quiserem, organizar nossos currículos por competências –, garante um incremento na qualidade da formação nos cursos de licenciatura ofertados em nossas universidades? Apregoar que os docentes se tornem práticos reflexivos, professores-pesquisadores, ou que eles tomem como norte dos processos formais de escolarização a máxima de que à escola cabe levar os alunos a aprender a aprender são condições suficientes para o exercício de seu ofício?

Creio que tais interrogações se localizam em uma camada mais profunda, mais abaixo do terreno movediço no qual se encontra a oposição entre educação presencial e a distância. A questão é se seremos capazes de levar adiante uma discussão que

não parta de “a prioris” transcendentais, de ideologias pedagógicas e de convicções políticas. E isto, tenho convicção, também implica o uso de categorias de pensamento, de conceitos, de relações entre esses conceitos, enfim, de uma linguagem que seja capaz de colocar em outros termos questões, debates candentes da educação que devem ser estabelecidos neste momento.

## Referências bibliográficas

---

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Considerações [...] a respeito do Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 10 mar. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/anped\\_anpae.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/anped_anpae.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). *Carta de Goiânia: contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à minuta de decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”*. Goiânia, 24 nov. 2008. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/boletim\\_anfope.doc](http://www.cedes.unicamp.br/boletim_anfope.doc)>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BARRETO, Raquel G. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

\_\_\_\_\_. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-927, out. 2008a.

\_\_\_\_\_. Recontextualizing information and communication technologies: the discourse of educational policies in Brazil (1995-2007). *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 6, n. 1, May 2008b. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: censo da educação superior 2008 (dados preliminares)*. Brasília, 2009. Disponível em: <[www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Assessoria de Comunicação Social. MEC impede novas matrículas em polos criados irregularmente. *Notícias*, Brasília, 11 fev. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15062:mec-impede-novas-matriculas-em-polos-criados-irregularmente&catid=210&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15062:mec-impede-novas-matriculas-em-polos-criados-irregularmente&catid=210&Itemid=86)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). *Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em

<[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>, <<http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/arquivo/id/16100>>. Acesso em: 1º jul. 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Campinas: Loyola, 1998.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: CNTE, 1996.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 115-143.

MATTAR, João. *Meu medo de EaD*. [2 jun. 2010]. Disponível em <<http://blog.joaomattar.com/2010/06/02/meu-medo-da-ead/>>. Acesso em: 1º jul. 2010.

NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto, Portugal: Asa, 2005.

PINHO, Angela; TAKAHASHI, Fábio. MEC veta 10 mil vagas em vestibular de curso a distância. *Folha Online*, São Paulo, 11 fev. 2010. Notícias. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u692464.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

VEYNE, Paul M. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

---

Luis Henrique Sommer, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professor e pesquisador da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), atuando nos cursos de licenciatura e no programa de pós-graduação em Educação.

henriquesommer@uol.com.br