

Recktenvald, Marcelo (2005). *A auto avaliação das instituições de Educação Superior Catarinenses diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Brasil.

Verhine, Robert E.; Freitas, Antônio Albert da Silva Monteiro de (2012). A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp. Qualidade e Regulação*. P. 16-39.

## **A formação de professores a distância no Sistema da Universidade Aberta do Brasil e seus efeitos na docência universitária**

Stella Cecilia Duarte Segenreich  
Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Brasil  
stella.segen@gmail.com

Políticas de formación para la docencia superior  
Estado da questão  
Políticas públicas, educação superior, docência universitária, educação a distancia

### **Resumo**

Neste trabalho é feita, inicialmente, uma análise da trajetória das agendas governamentais e dos compromissos assumidos tendo como foco o uso da educação a distância (EaD) para atingir as metas de qualificação dos professores da educação básica em nível superior. São apresentadas propostas relacionadas à formação de professores e EaD que se fizeram presentes no Plano Nacional de Educação 2001-2010, mostrando a ausência quase total de uma discussão sobre quem daria esses cursos de graduação e pós graduação e que formação deveriam ter, ignorando experiências que já vinham sendo realizadas desde 1995. A partir da oficialização do programa governamental Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, tendo por objetivo a institucionalização da EaD no sistema público de educação superior, surgem novas questões, com especial destaque para a discussão sobre a nova estrutura de docência específica para esta modalidade educacional. A questão da polidocência, envolvendo principalmente os elaboradores de conteúdo (professores conteudistas) e as tutorias presenciais e a distância, tem recebido críticas na medida em que se perpetua a discussão se o tutor é ou não um professor, se o pagamento extra de professores universitários e a contratação de tutores com bolsas sem vínculo empregatício não tem impedido a formação de uma equipe docente realmente estimulada e capacitada para ministrar

cursos nesta modalidade educacional, com todas as suas especificidades. Na realidade, a educação a distância continua marginalizada em grande parte das instituições públicas de educação superior integrantes da UAB. Algumas experiências de políticas institucionais de formação da docência universitária para a educação a distância, desenvolvidas por universidades federais, são apresentadas para mostrar como elas procuram responder a este impasse criado pelo próprio processo de implantação da Universidade Aberta do Brasil.

## **Abstract**

This paper starts with an analysis of the path of government agendas and commitments made in focusing on the use of distance education (DE) to achieve the qualifying goals of basic education teachers at college level. It presents some proposals related to teacher education and DE which were included in the National Education Plan 2001-2010, showing the almost total absence of discussion about who would teach these undergraduate and postgraduate lessons and which training these teachers should have, ignoring experiences that had already been carried out since 1995. Once the government program Open University of Brazil (UAB) started in 2006, aiming at the institutionalization of DE in the public system of higher education, new issues arise with special emphasis on the discussion of the new specific teaching structure for this educational modality. The issue of multiple teaching activities, mainly involving content developers (teachers who create content) and the face-to-face and online tutoring has been criticized in that it perpetuates the discussion about the tutor being a teacher or not, whether the extra payment to college professors and hiring tutoring fellows with no employment legal link have not prevented the formation of a really encouraged and trained teaching team to teach courses under this educational modality, with all its specificities. In fact, distance education remains marginalized in most higher education institutions that are members of UAB. Some experiences of institutional training policies of university teaching to distance education, developed by the federal universities, are presented to show how they seek to respond to the impasse created by the process of implementation of UAB.

## **Introdução**

Esta comunicação é um recorte de ampla investigação que vem sendo desenvolvida sobre as políticas de expansão da educação superior no Brasil após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 -LDBEN/96 (Brasil, 1996). Um de seus subprojetos focaliza as políticas de formação, em nível superior, de professores da educação básica, no eixo de pesquisa referente à educação a distância (EaD), no qual as discussões mais polêmicas têm girado em torno

da impossibilidade de se oferecerem cursos de qualidade nesta modalidade educacional, quando se trata da formação inicial de professores.

Entretanto, menos atenção tem sido dada à formação e atuação dos docentes que ministram esses cursos: Como são preparados e como se desenvolve o trabalho dos docentes da universidade que têm se envolvido na formação inicial e/ou continuada destes professores na modalidade a distância? Quais são as principais questões que vem sendo levantadas? Belloni (2001:107) já chamava a atenção, há mais de dez anos, para o fato de que “a formação dos formadores no ensino superior será talvez o maior desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais, sendo por outro lado a condição necessária [...] para qualquer transformação da educação em todos os níveis”.

Tendo em vista a multiplicidade de experiências institucionais de EaD no sistema de educação brasileira, tomou-se como exemplo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por se tratar de uma ação governamental de grande porte, fruto direto das políticas de expansão da educação superior e, mais especificamente, da qualificação dos professores da educação básica, desenvolvidas para atender as metas estabelecidas pelos planos estratégicos de Educação, a partir de 2001. No levantamento feito em 2014, no Sistema UAB, estavam registradas 96 instituições públicas de ensino superior (IPES), sendo 75 universidades (49 federais e 26 estaduais); eram oferecidos 917 cursos, sendo 352 licenciaturas e 302 cursos de especialização para formação de professores; estavam instalados 668 polos de apoio presencial no país (UAB-CAPES, 2014). Mesmo sem dispor de dados estatísticos sobre o número de professores/tutores envolvidos nos cursos da UAB, as questões a serem levantadas dizem respeito a um número significativo de profissionais da Educação.

## **1. A educação a distância e seus efeitos na docência acadêmica**

Inicialmente cabe situar de que aspectos da EaD estamos falando e quais são os efeitos na docência universitária, já sinalizados pela comunidade acadêmica.

### **1.1. Dimensões de análise da educação a distância**

Partiu-se da definição de EaD como sendo “uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não – convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham” (Litwin, 2001:13) para pontuar que essas situações não convencionais incluem o uso cada vez mais intenso das tecnologias de informação e comunicação nos cursos a distância. Duas questões vêm merecendo destaque: a constatação de que houve uma segmentação da atividade docente em múltiplas tarefas atribuídas a profissionais distintos e a existência de mais de um paradigma, de um modelo em que as propostas de educação a distância podem se inserir.

Tomou-se por base dois paradigmas que podem servir de balizamento para um vasto leque de experiências de educação a distância: o Industrial e o Sociointeracionista (Belloni, 2001;

Segenreich, 2008). No Paradigma Industrial de EaD, os cursos são previstos para atender a grandes números; a elaboração do material didático do curso, feito como se fosse uma linha de produção de fábrica, o que não favorece a interação entre os alunos do curso e, muitas vezes, dispensa a tutoria ou a reduz a um acompanhamento burocrático. Quanto ao Paradigma Sociointeracionista, ele surge na medida em que as redes informatizadas e a comunicação mediada por computador permitem a comunicação (e a interação) entre os principais atores do processo ensino-aprendizagem – docentes e alunos – em ambientes de aprendizagem (AVAs), destacando o trabalho colaborativo, em equipe.

No que se refere à segmentação da função docente, autores convergem na perspectiva de que, nesta modalidade, a figura do professor é substituída pela atuação de uma equipe multidisciplinar. Belloni (2001) distingue três grandes grupos de profissionais nesse professor coletivo: (a) o professor conteudista ou professor autor; (b) o tutor, encarregado de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem; (c) um grupo de especialistas que atua como suporte tanto do professor conteudista quanto do tutor. Mill e Fidalgo (2007, p.76) observam que “na EaD, o trabalhador coletivo é constituído pela polidocência, isto é, por tutores virtuais e presenciais, monitores, coordenadores de disciplina (conteudista), auxiliares técnicos e administrativos e demais gestores”.

#### 1.2. Efeitos na docência universitária: a formação de formadores

De acordo ainda com Belloni (2001:88-89), a formação inicial e continuada do “professor coletivo”, mais especificamente professor e tutor, deve organizar-se de forma a atender três dimensões: pedagógica (atividades de orientação, aconselhamento e tutoria); tecnológica (relações entre tecnologia e educação); e, didática (formação específica no seu campo científico). Para atuar em EaD não basta dominar o conteúdo específico de sua área de conhecimento mas, também, a capacidade de trabalhar em equipe. No que diz respeito às relações entre tecnologia e educação, não se trata do domínio da técnica pura e simples e sim de sua apropriação crítica. Para Paulo Freire (2000, p.102), “precisamos muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos”.

Mais recentemente, a questão do tempo vem ganhando espaço na discussão sobre formação de formadores. Vieira (2012) distingue três aspectos dessa questão que se intercalam e se complementam: tempo como dimensão (cada vez mais encurtado), tempo como trabalho (muito mais tempo de trabalho) e tempo de preparação (tempo maior do que o utilizado para uma aula presencial). Pretto e Riccio (2010) também destacam a importância da categoria tempo não só como uma das necessidades básicas de conscientização do professor na sua formação para a atuação em cursos *on line* como na própria discussão da viabilidade dessa formação. Eles concluem que a experiência docente, em processo, pode vir a se constituir em importante elemento de formação continuada, no lugar da preparação prévia caracterizada como capacitação, que enfrenta, muitas vezes, resistência do corpo docente da universidade.

## 2. **A Universidade Aberta do Brasil: contexto da criação, proposta e críticas**

A aprovação da nova LDBEN/96 é considerada como marco zero da inserção formal da EaD no sistema educacional brasileiro (§1º art.80) e da exigência de qualificação de nível superior dos docentes que atuam na educação básica (art.62).

### 2.1. Contexto da criação

Nas primeiras orientações do MEC para o credenciamento das instituições para a EaD, estava explícita sua concepção como processo de autoaprendizagem. Entretanto, experiências institucionais já tinham outra abordagem, como a desenvolvida em 1995, na Universidade Federal de Mato Grosso, antes mesmo da LDBEN/96.

Trata-se de um curso licenciatura oferecido para 350 professores da rede pública, em parceria com as secretarias estadual e municipais. Sua proposta pedagógica apresenta as seguintes características que dizem respeito diretamente à docência universitária (Preti 2005): (a) uso de material didático impresso, desenvolvido pelo corpo docente da universidade em conjunto com a coordenação do curso e adotando uma linguagem interativa, fugindo do modelo autoinstrucional; (b) presença de um orientador acadêmico local desenvolvendo um trabalho formativo valorizando o “estar junto com o estudante”, substituindo a figura do tutor, pela sua conotação tecnicista da atividade pedagógica. Logo, o docente universitário era capacitado na prática e o orientador acadêmico passava por um curso de especialização em EAD, era contratado com dedicação exclusiva e acompanhava de 20 a 25 estudantes ao longo do curso. Ao avaliar essa experiência, Preti (2005) aponta mudanças em relação ao projeto inicial em função do crescimento do número de alunos sem que houvesse a correspondente ampliação do atendimento da universidade.

O crescimento das matrículas está diretamente ligado às metas de expansão quantitativa da educação superior, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação em 2001. Para cumprir as metas de qualificação dos professores da educação básica, foram desenvolvidos consórcios de instituições públicas de educação superior (IPES) em parceria com as secretarias estaduais de Educação. Merece especial destaque a criação do consórcio CEDERJ no Rio de Janeiro, em 2002, pela sua semelhança com o modelo semipresencial de EaD que será institucionalizado em 2005 e também pelas questões polêmicas já presentes: o tutor não era considerado como professor e era mantido por bolsas de estudo sem vínculo empregatício; os pólos regionais eram operados pelo CEDERJ sem acompanhamento obrigatório e sistemático das IPES de origem; as IPES estavam atreladas a parcerias estabelecidas entre o CEDERJ e as prefeituras (Segenreich, 2008). Para a comunidade acadêmica das universidades públicas integrantes do CEDERJ, a EaD permaneceu fora dos seus muros, a exemplo do que acontecia em boa parte das demais IPES, na época.

### 2.2. A proposta da Universidade Aberta do Brasil - UAB

A partir da regulamentação da EaD em 2005, estava aberto o caminho para a efetivação de um política governamental mais agressiva que desse prioridade aos cursos de formação de professores utilizando as IPES que culminou na criação da UAB em 2006. Na realidade, este Programa foi implantado mediante um mecanismo de “adesão-benefício”, isto é, recursos adicionais (como novas vagas docentes) são concedidos mediante o compromisso das IPES, representadas por suas reitorias, de apresentarem projetos com requisitos e compromissos definidos *a priori* pelo MEC.

A UAB, como um sistema agregador de IPES e prefeituras, não oferece cursos nem abre processos seletivos, mas sim a instituição de ensino superior que dele participa. Ela não se responsabiliza pela formação de formadores, mas estabelece com detalhes quem são estes formadores. Uma numerosa equipe recebe bolsas do Sistema para atuar em cada IPES. Ela inclui vários cargos de gestão tais como: Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB; Coordenador de curso nas IPES; Coordenador de tutoria nas IPES; Coordenador de pólo. Nas atividades docentes estão previstos: o professor-pesquisador integrante da IPES; o tutor a distância, isto é, o profissional (não um professor, à semelhança do CEDERJ) selecionado pelas IPES para atuar junto ao professor pesquisador.

### 2.3. Críticas à proposta e à sua implantação

Uma primeira crítica se refere ao fato de que UAB se desenvolveu em um ritmo acelerado e, de certa forma, imposto de cima para baixo, sem que algumas (senão muitas) de suas instituições integrantes tivessem tempo de absorver as mudanças culturais que elas exigiam dos docentes universitários e da sua própria estrutura organizacional.

Lapa e Pretto (2010) destacam importantes questões na sua análise da implantação da UAB: (a) a imposição de um modelo único, empobrecedor por acabar se tornando prescritivo, limitando a autonomia IPES; (b) a sua não institucionalização, em termos de trabalho docente, causando sérios problemas de intensificação do trabalho dos professores universitários e precarização do trabalho dos tutores, tratado como uma subclasse, mantidos exclusivamente por bolsas. A desvalorização do tutor, principalmente o tutor a distância, como parte integrante da equipe docente da IPES tem sido objeto de vários estudos bem recentes que apontam suas conseqüências negativas para o funcionamento da equipe docente de formadores assim como para a formação oferecida aos futuros professores.

Considerando este perigo de precarização do trabalho docente e suas conseqüências para a qualidade do ensino, Lapa e Pretto (2010) concluem sua análise, defendendo a ideia de que é necessário resgatar a autonomia da IPES no sentido de negociar propostas diferenciadas na montagem do projeto maior da UAB, que inclui a formação em serviço de seu corpo docente e a reconfiguração do sistema de tutoria.

Um exemplo de negociação deste tipo é dado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que estabeleceu como norma institucional, um modelo próprio de tutoria virtual, diferente do padrão UAB e mais próximo do modelo da Universidade Federal de Mato Grosso, que possibilita um acompanhamento contínuo e bastante próximo do processo de aprendizagem de cada estudante ao prever a indicação de um tutor para 25 a 30 alunos, bem como a especialização do tutor no conteúdo de cada disciplina.

Outras pesquisas têm analisado a implantação da UAB em universidades parceiras a partir do testemunho de seus docentes. Nunes e Sales (2013) constataram que ainda há um grande número de docentes sem formação específica para EaD; quando a formação é oferecida pela universidade, ela não atende às necessidades formativas dos docentes. Os resultados obtidos por Cruz (2010) chegam a resultados semelhantes. A pesquisadora constatou que, de modo geral, os docentes participaram de algum tipo de formação (cursos rápidos, seminários, oficinas), mas de teor mais teórico sem chegar a desenvolver atividades práticas.

## **Concluindo**

O crescimento explosivo da UAB está trazendo o perigo do Sistema se aproximar cada vez mais, de um modelo industrial de EaD caso as IPES não procurem negociar as condições nas quais os seus cursos estão sendo desenvolvidos, principalmente no que se refere à valorização de sua equipe docente, (no sentido da polidocência) atualmente financiada pelo pagamento de bolsas, o que caracteriza uma intensificação e precarização do trabalho docente tanto de professores universitários e gestores como de tutores.

No que se refere à formação de formadores, uma pesquisa nos portais das universidades integrantes da UAB indica a presença de capacitação de tutores; pouco ou nada se fala da formação do professor pesquisador ou da equipe de gestão e de apoio técnico. No lugar de impor cursos fragmentados de capacitação, seria importante o desenvolvimento de uma política institucional de formação permanente e conjunta de tutores, docentes universitários, gestores e apoio técnico. Esta formação continuada, contemplando as diferentes dimensões da teoria e prática docentes, permitirá a formação de equipes mais entrosadas e trará benefícios para a formação de professores da educação básica com a qualidade desejada.

## **Referências**

- Belloni, Maria Luiza (2001) *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2012.

Cruz, Dulce Marcia. (2010) Formação docente e mediação pedagógica em cursos de licenciatura a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Inter-Ação*. UFG. Goiania: Editora da UFG. V.35, n.2, p. 341-358

Freire, Paulo. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

Lapa, Andrea; Pretto, Nelson de Luca. (2010) Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, vol. 23, nº 84, p.79 - 97. Acesso em: 5 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>.

Litwin, Edith. (2001) Das tradições à virtualidade. In: *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, cap.1, p.13-22.

Mill, Daniel; Fidalgo, Fernando. (2007) Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade média. *Trabalho & Educação*. v.16. n.1, p. 75-98.

Nunes, João Batista Carvalho; Sales, Viviani Maria Barbosa. (2013) Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de Pedagogia da UAB/UECE. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.39, n.3, p.757-773.

Preti, Oreste. (2005) O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso: marcas de uma travessia. In: Preti, Oreste (Org.) *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro, p. 39-114.

Segenreich, Stella Cecília Duarte. (2008) A inclusão da tutoria no processo de avaliação dos cursos de EaD. In: Chaves, Vera Lucia e Silva Junior, João dos Reis. (orgs). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: EDUFPA, 2008, p.427 – 446.

Pretto, Nelson; Riccio, Nícia Cristina Rocha. (2010) A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*. Curitiba: Editora UFPRn. 37, p.153-169.

UAB. CAPES. (2013) *Sobre a UAB*. Acesso em: 14 out. 2013. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/>.

UFSCAR. (2010) *A EaD na UFSCAR: a implantação do sistema UAB e suas orientações metodológicas*. São Carlos: UFSCAR. Acesso em: 20 jun. 2013. Disponível em: [www.uab.ufscar.br/documentos\\_ead/a-ead-na-ufscar/at\\_download/file](http://www.uab.ufscar.br/documentos_ead/a-ead-na-ufscar/at_download/file).

Vieira, Marcelo Pustilnik de Almeida. (2012) EaD e os desafios do magistério. In: Oliani, Gilberto; Moura, Rogério (orgs.). *Educação a distância: gestão e docência*. Curitiba, PR: CRVF, p.99- 112.