

## **CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: REVERBERAÇÕES E DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**

### ***CURSO DE PEDAGOGÍA A DISTANCIA: REPERCUSIONES Y RESULTADOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE***

### ***DISTANCE PEDAGOGY COURSE: REVERBERATIONS AND OUTCOMES FOR INITIAL TEACHER FORMATION***

Yuna Lélis Beleza LOPES<sup>1</sup>  
Noeli Prestes Padilha RIVAS<sup>2</sup>  
Cristina Cinto Araújo PEDROSO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Organizado como um ensaio, este artigo tem como objetivo analisar implicações da educação a distância (EaD) na formação de pedagogos, tendo como referência as políticas oficiais. Se situa na linha de pesquisa “Políticas Curriculares para a formação de professores: Educação Superior e Cursos de Licenciatura”. A discussão se desenvolve fundamentada na perspectiva dialética-histórica, contextualizada e situada, entendendo que as contradições se explicitam no movimento histórico. O estudo de natureza bibliográfica tem como principais objetos de análise as concepções, teorias e normativas que na atualidade regulam os cursos de Pedagogia propostos na modalidade a distância. A análise desse material evidencia o jogo das forças que atuam no tecido social que está condicionado pelos contextos econômico, social, cultural e político. Além disso, mostra que o discurso de democratização do acesso ao ensino superior tem fortalecido as políticas públicas alinhadas à educação a distância sem que ocorra, no entanto, o debate das contradições e das suas implicações para a qualidade da formação dos professores e da educação. Assim, este texto debate as reverberações e desdobramentos da formação inicial do pedagogo/professor a distância, com o intuito de desmistificar a ideia de que essa modalidade promove a democratização do ensino superior para as camadas populares tendo em vista seu processo laboral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de pedagogia. Profissão professor. Educação a distância. Discursos de democratização. Precarização.

**RESUMEN:** Organizado como un ensayo, este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones de la educación a distancia (EaD) en la formación de pedagogos, con referencia a las políticas oficiales. Se ubica en la línea de investigación “Políticas Curriculares para la formación docente: Educación Superior y Carreras”. La discusión se

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6782-9751>. E-mail: [yuna.lopes@usp.br](mailto:yuna.lopes@usp.br)

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Professora Associada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-6640>. E-mail: [noerivas@ffclro.usp.br](mailto:noerivas@ffclro.usp.br)

<sup>3</sup> Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Professora Doutora, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8687-6497>. E-mail: [cpedroso@ffclrp.usp.br](mailto:cpedroso@ffclrp.usp.br)

*desarrolla a partir de la perspectiva dialéctico-histórica, contextualizada y situada, entendiendo que las contradicciones se explicitan en el movimiento histórico. El estudio de carácter bibliográfico tiene como principales objetos de análisis las concepciones, teorías y normas que actualmente regulan los cursos de Pedagogía propuestos en la modalidad a distancia. El análisis de este material destaca el juego de fuerzas que actúan en el tejido social que está condicionado por los contextos económico, social, cultural y político. Además, muestra que el discurso de democratización del acceso a la educación superior ha fortalecido políticas públicas alineadas con la educación a distancia sin, sin embargo, el debate de las contradicciones y sus implicaciones para la calidad de la formación y educación docente. Así, este texto discute las repercusiones y desarrollos de la formación inicial del pedagogo/profesor a distancia, con el objetivo de desmitificar la idea de que esta modalidad promueve la democratización de la educación superior para las capas populares frente a su proceso de trabajo.*

**PALABRAS CLAVE:** *Curso de pedagogía. Profesor de profesión. Educación a distancia. Discursos de democratización. Precariedad.*

**ABSTRACT:** *Organized as an essay, this article aims to analyze implications of distance education in the formation of pedagogues, with reference to official policies. It is located in the line of research “Curricular Policies for teacher formation: Higher Education and Teaching Degree Courses”. The discussion develops based on the dialectic-historical perspective, contextualized and situated, understanding that the contradictions are made explicit in the historical movement. The study of a bibliographic nature has as its main objects of analysis the conceptions, theories and norms that currently regulate the Pedagogy courses proposed in the distance modality. The analysis of this material highlights the game of forces that act in the social fabric that is conditioned by the economic, social, cultural and political contexts. In addition, it shows that the discourse of democratization of access to higher education has strengthened public policies aligned with distance education without, however, the debate of contradictions and their implications for the quality of teacher formation and education. Thus, this text discusses the reverberations and developments of the initial education of the pedagogue/distance teacher, with the aim of demystifying the idea that this modality promotes the democratization of higher education for the popular layers in view of their labor process.*

**KEYWORDS:** *Pedagogy course. Profession teacher. Distance education. Democratization discourses. Precarization.*

## **Introdução**

O presente texto aborda reflexões no âmbito de uma pesquisa de doutorado<sup>4</sup> que tem por objeto a análise da Universidade Pública Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), enquanto instituição que oferta cursos no campo da formação de professores. De maneira específica, este texto, organizado como um ensaio, discute as implicações da educação a distância (EaD) na formação de pedagogos, principalmente no que se refere às políticas de formação. Se situa, também, na linha de pesquisa “Políticas Curriculares para a formação de professores: Educação Superior e Cursos de Licenciatura”, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR). O eixo condutor da discussão é a perspectiva dialética - histórica, contextualizada e situada – no entendimento de que as contradições se explicitam no movimento histórico. Desenvolver pesquisa que envolva o curso de Pedagogia a distância no Brasil requer compreender seu processo histórico e os fatores que interferem na “formação para a profissão” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 64).

Ao delimitar nexos estabelecidos em torno da formação inicial docente pela modalidade a distância, é possível identificar o jogo das forças que atuam no tecido social, visto que este é condicionado pelos contextos econômico, social, cultural e político. Nesse sentido, este debate se insere na disputa de elementos do processo formativo dos futuros professores, em especial no campo político. Questiona-se a respeito de como ocorre o processo formativo dos estudantes de pedagogia a distância e quais as implicações em torno da atuação dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de formação (tutor virtual, docente/autor).

A aparente familiaridade com a modalidade a distância faz com que ela se naturalize. Quando se discute a EaD tão somente pela via da democratização e acesso ao ensino superior, amplia-se, mediante o discurso de acessibilidade, o mercado de diplomas e aparta-se de questões fundantes que devem estar articuladas à formação inicial de professores, tais como: modelo pedagógico, relação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, papel do professor e do tutor, projeto de estágio supervisionado, presença da pesquisa como eixo formativo (inerente à especificidade pedagógica da profissão), conteúdo selecionado para a

---

<sup>4</sup> Discussão teórica que delinea as políticas de formação de professores articuladas ao fomento da oferta de cursos via modalidade a distância (setores público e privado), no que concerne ao processo formativo de futuros profissionais formados a distância (ZUIN, 2006). Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/DS) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP/FFCLRP/USP). Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 46099821.3.0000.5407. A pesquisa se situa na linha “Políticas Curriculares para a formação de professores: Educação Superior e Cursos de Licenciatura”, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR).

formação, estratégias didáticas empregadas no desenvolvimento dos cursos, função dos mediadores do processo pedagógico, altos índices de evasão, sistema de avaliação do processo ensino-aprendizado, estrutura de apoio presencial, dentre outros aspectos.

Para que se adentre nesta seara polêmica, faz-se necessário discorrer, brevemente, a respeito das narrativas que envolvem a EaD<sup>5</sup>. O discurso hipnótico<sup>6</sup> e naturalizado de democratização pela via da modalidade a distância acarreta capilaridade e um verniz legitimador e acrítico para a EaD, assim como impulsiona para a expansão<sup>7</sup> vertiginosa desta modalidade (prioritariamente para a formação docente). Há um véu de opacidade no discurso economicista que oculta o debate estrutural das desigualdades sociais. Evidenciar os equívocos e implicações do não dito como, por exemplo, dados de evasão, discrepância formativa, ausência de formação política, torna-se necessário. Ademais, será que a população brasileira tem direito à democratização do acesso ao ensino superior apenas se for para ser pedagogo/professor?

A EaD também tem sido justificada em termos de diminuição das distâncias geográficas entre os estudantes e as instituições de ensino superior, considerando a extensão territorial do Brasil (por meio do uso das tecnologias digitais, *internet*) e pela flexibilidade do tempo para estudar. Na perspectiva neoliberal, a modalidade a distância é concebida como política afirmativa, compensatória<sup>8</sup>, inclusiva (permeada pelo discurso de oportunidade de acesso ao ensino superior à populações que não teriam oportunidade sem essa modalidade), portanto, sem reflexões que apontem as reverberações e desdobramentos da formação inicial a distância.

Em relação à EaD ser política compensatória, Helene (2012) desenvolve a questão ao afirmar que formar professores por meio desta modalidade poderá comprometer duas gerações: a dos próprios professores formados e a de seus alunos. O autor ressalva:

<sup>5</sup> A partir do que Fétizon e Minto (2007) argumentam, corroborado por Dourado (2008); Mendes (2011) e Preti (2011), o presente trabalho concorda com o dilema do uso indistinto entre educação e ensino – tratados como sinônimos. Ensino representa instrução e, educação, possui um sentido mais amplo. Entretanto, no decorrer deste estudo, adota-se a expressão educação a distância (EaD) considerando que é a utilizada nas normativas e para evitar confusão interpretativa.

<sup>6</sup> Giolo (2008) sugere que as implicações em torno da EaD sejam pensadas: “São bem conhecidos os argumentos dos que defendem a expansão ilimitada da educação a distância e, há que se reconhecer, alguns são bem convincentes. Entretanto, já é hora de laborar com objetividade, face ao acúmulo significativo de informações que permitem análises menos acaloradas e mais consequentes” (p. 1227).

<sup>7</sup> A EaD, no Brasil, inicia sua expansão pelo setor público (por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB), legitimando as políticas oficiais. Porém há uma inversão no início dos anos 2000 em que a sua oferta passa a ser massivamente pelo setor privado, visando a certificação em larga escala (AMORIM, 2021; DOURADO, 2008; EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019; GIOLO, 2008; MENDES, 2011; NOVAES; OKUMURA, 2021; SANTOS, 2018; SHIROMA *et al.*, 2017; SOUZA, 2017; ZANARDINI, 2019).

<sup>8</sup> É legítima a preocupação com o ingresso das camadas menos favorecidas economicamente à universidade, porém é preciso analisar se o crescimento da oferta do EAD no Brasil segue o pressuposto do atendimento às regiões menos providas de ensino superior (MENDES, 2011, p. 8).

Não é preciso ser um especialista em Brasil para perceber que o EaD é destinado aos mais pobres e cujos filhos terão professores formados, também, a distância. Com certeza, não é isso que queremos. Tendo deixado o EaD aparecer nessa quantidade, descontroladamente e quase totalmente dominado pelo setor privado mercantil, passamos a ter mais uma tarefa pela frente: lutar para reverter essa situação. E cabem algumas perguntas finais. Por que os órgãos responsáveis permitiram que o EaD atingisse as enormes proporções que atingiram? Por que governos legitimam o EaD da forma que fazem? (HELENE, 2012, [n.d.]).

A massificação do ensino superior, via modalidade a distância, para corrigir o processo de exclusão dos setores mais pobres da educação superior, escamoteia questões estruturais no âmbito social, político, econômico, cultural e educacional.

Ainda, há o argumento de que a modalidade a distância alcançaria os rincões do país. Esta afirmativa é refutada por diversos autores (ADUSP, 2010; AMORIM, 2021; GIOLO, 2008; MANDELI, 2017; MENDES, 2011). Giolo (2008) afirma que a distribuição da população não tem relação direta com a necessidade de um sistema EaD. Se tivesse, seria necessária uma melhor distribuição para as regiões Norte e Centro-Oeste, tendo em vista que “as distâncias, em princípio, exigiriam maior presença de educação a distância” (GIOLO, 2008, p. 1222). Nessa direção, Malanchen (2020; 2015) corrobora:

Em casos como das Regiões Norte e Centro-Oeste, tal alegação até poderia ser aceita, porém observamos que as políticas do governo federal de implementação da EaD não estão direcionadas somente para essas regiões, mas abrangem território nacional, até mesmo as regiões consideradas desenvolvidas economicamente, como Sul e Sudeste. Podemos então concluir que esse argumento não apresenta muita solidez no caso das políticas de EaD que vêm sendo implementadas no Brasil (MALANCHEN, 2020, p. 40).

[...] se uma das justificativas do MEC para implantar a EaD é a de que ela deve servir para alcançar populações prejudicadas geograficamente, por que, então, foram autorizadas tantas vagas [pela UAB] em regiões consideradas as mais desenvolvidas do país? [como a Sudeste] (MALANCHEN, 2015, p. 176, grifo nosso).

Verifica-se, diante dos argumentos dos autores supracitados, que a oferta de EaD, incoerentemente justificada pela extensão geográfica do Brasil, concentra-se em regiões mais desenvolvidas. Salata (2018), ao verificar que, nas últimas duas décadas, houve redução das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil (em decorrência do processo de expansão e de políticas públicas ocorrido nos governos progressistas), salienta que a expansão não leva, necessariamente, à democratização da barreira de acesso a este nível de ensino.

Se reconhece que a EaD é minimamente justificável na hipótese de oferecer oportunidade de ingresso no ensino superior público em regiões em que não há vagas nos cursos presenciais. Contudo, Fétizon e Minto (2007, p. 5) ressaltam que, mesmo assim, “cabe lembrar que qualquer eventual adoção do EaD deve estar acompanhada de um planejamento educacional efetivo, de forma a prevenir que a falta de vagas em cursos presenciais, ou sua insuficiência, continuem a acontecer”. Ou seja, a alternativa de oferta pela modalidade a distância deve ser temporária.

Enquanto a modalidade presencial cresce de modo contínuo, tímido e estável, a modalidade a distância cresce de modo célere e vertiginosamente. Em relação à formação do pedagogo, Amorim (2021) assevera que, na atualidade, a modalidade a distância é responsável pela formação da maior parte dos pedagogos e professores no país, haja vista que a graduação em Pedagogia (EaD) representa 60% dos cursos da área da Educação. A Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 (INEP, 2022) corrobora com os dados. Das 994.274 matrículas em EaD na área da Educação, 595.194 são no curso de Pedagogia a distância (59,8%). Daí decorre uma das necessidades de se refletir sobre a formação inicial em EaD dos pedagogos.

Os anos de 1990 caracterizam a década das reformas do Estado, as quais corroboraram políticas neoliberais articuladas às demandas do capital e de reestruturação produtiva, criando condições objetivas para o crescimento da modalidade a distância no Brasil, mediante segurança jurídica das normativas que impulsionam a sua oferta. Portanto, a EaD se apresenta como política preferencial na formação de professores (AMORIM, 2021) no que se refere ao incentivo por meio das legislações e diretrizes de cunho neoliberal que orientam as reformas educacionais nessa área nas últimas décadas.

Malanchen e Duarte (2018) explicam que o reordenamento das relações sociais sob a égide da globalização da economia (resultado da política neoliberal) redimensiona o papel do Estado, “redireciona as políticas sociais empreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação” (MALANCHEN; DUARTE, 2018, p. 25). Tais autores ainda relatam que o governo brasileiro, desde a década de 1990 “vem colocando em prática as diretrizes dos OI [organismos internacionais] para o campo educacional, em especial as do BM [Banco Mundial], que defendem a capacitação prioritariamente em serviço, em detrimento da formação inicial” (p. 25, destaques nosso). Decker (2017) realça que o Banco Mundial, em seus relatórios, desqualifica sumariamente a formação de professores e desaconselha o investimento na formação inicial presencial para este profissional, pois o



consideram tarefeiro e tecnicista (contexto de atrelamento ao mercado). Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) evidenciam que os organismos multilaterais:

[...] por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação.

Embora a modalidade a distância possa ter sido incentivada, inicialmente, com intenções generosas, ao longo da história, foi apropriada como bem mercadejável (EVANGELISTA, 2013; EVANGELISTA; SEKI, 2017; EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019). É consenso entre os intelectuais<sup>9</sup> que as políticas educacionais no Brasil foram influenciadas pela pauta neoliberal por meio das diretrizes<sup>10</sup> de organismos internacionais (OI) e multilaterais (OM<sup>11</sup>), desde o início da anos 1990, formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Esta normativa legitima as reformas do Estado brasileiro e, também se constitui em marco cronológico inicial da EaD sendo o primeiro documento que regulariza tal modalidade (Artigos 80 e 87).

Malanchen (2015) argumenta que o papel do MEC, além de vincular a produção de legislação específica para a modalidade a distância, amplia o fomento e implementação em números elevados de cursos a distância, em detrimento da oferta de cursos públicos e presenciais – sob justificativas questionáveis, tais como: ineficiência da modalidade de oferta presencial para a formação inicial; democratização do acesso ao ensino superior para “garantir” oportunidade aos desfavorecidos assim como àqueles afastados geograficamente dos centros urbanos de formação.

As políticas educacionais implementadas pelo Estado a partir da reforma neoliberal na década de 1990 (AMORIM, 2021), representam os interesses de grupos hegemônicos em que redimensionam as relações de trabalho por meio das determinações de reestruturação produtiva do capital e, no que concerne ao perfil do professor, este é reconfigurado com vistas a atender às demandas do mercado.

Um discurso ideológico perpassa esses organismos, ou seja, de convencimento. Ball (2006) discorre que as políticas, normalmente, não orientam de modo objetivo a respeito do que fazer, mas produzem “[...] circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre

<sup>9</sup> Amorim (2021); Decker (2017); Evangelista; Triches (2012); Freitas (2007).

<sup>10</sup> Sabe-se que as orientações não são iguais para todos os países haja vista as especificidades de cada um, mas esta realidade existe (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019; MALANCHEN, 2015; PRETI, 2011).

<sup>11</sup> Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p. 26). Esse autor frisa que outras perspectivas precisam contrapor ou balancear esse *modus operandi* do Estado e da indução das políticas mediante organismos internacionais.

O atual Decreto nº 9.057/2017 enseja que as instituições de ensino superior do setor privado ofertem cursos a distância, mesmo que estes não existam na instituição pela modalidade presencial. Com a Portaria nº 1.428/2018, descortina-se a possibilidade da ampliação da carga horária concedida a distância de 20% para 40% (mediante alguns critérios). A Portaria nº 2.117/2019, em seu artigo 2º, define que as instituições “poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na **organização pedagógica e curricular de seus cursos** de graduação presenciais, até o limite **de 40% da carga horária total do curso** [e não somente de disciplinas]” (BRASIL, 2019, p. 1, grifo nosso). Pelas normativas vigentes evidencia-se a preferência pela oferta de cursos a distância, em especial de formação docente.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa constitui base emancipatória (DEMO, 2006), avalia-se que a atividade de pesquisa deve ser categoria e princípio formativo do pedagogo, ou seja, “[...] a pesquisa pode ser o espaço do exercício do pensamento dialético” (PEDROSO; PINTO, 2019, p. 176). No tocante à valorização do olhar investigativo, Pedroso *et al.* (2019, p. 47) defendem que deve ser a base formativa do curso de Pedagogia visto que, “como produção de conhecimentos, contribui para a formação de um a atitude política de pensar a *práxis* e transformá-la”. Essa lente exploradora amplia as possibilidades de transformação.

Outro aspecto principiator da formação é o estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia. Existe um formato diferenciado para a modalidade a distância? Sustenta-se na afirmativa de Chauí (2016, p. 257), ao indicar que “O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas [...]”. Somente a imersão presencial nos espaços formativos (com mediação entre campo de estágio e universidade) que o futuro professor aprenderá a “nadar”.

Entretanto, apesar de ser coerente pensar que a instituição garante controle de qualidade por ter uma lista de escolas-campo que propiciem o estágio, coloca-se aqui em questão como ocorre a seleção das aludidas escolas (quem delibera quais serão, quem acompanha), visto que há um contrato de convênio com uma escola supostamente bem



selecionada também não garante “qualidade”, haja vista a importância da mediação da vivência do estágio pelo licenciando por parte dos envolvidos no curso (e na escola-campo).

Como exposto, a concepção de democratização articulada à EaD tem direcionado as políticas de formação de professores para a modalidade em questão, embora sem aprofundar aspectos formativos concernentes às concepções, modelo pedagógico, estágio supervisionado etc. Perde-se de vista o debate de questões fundantes a respeito dos aspectos mencionados, essenciais ao exercício profissional crítico.

Um dos elementos para o debate a respeito do curso de Pedagogia a distância, diz respeito à problematização dos saberes específicos da docência e sua relação com outros saberes são sistematizados mediante a fragmentação do trabalho do professor formador, uma vez que existem diversos atores que perpassam o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como o tutor, o mediador, dentre outros. Focaliza-se, neste momento, a atuação do professor conteudista e do tutor, quanto aos aspectos formativos, organização do trabalho pedagógico e reflexão.

No que se refere à mediação tecnológica para o desenvolvimento do processo educacional/formativo dos profissionais da área da educação, parte-se da premissa de que tais mediações são produtos do trabalho humano (ZUIN, 2006). Este autor, mediante análise a respeito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), problematiza: educação a distância ou educação distante? (texto em que relata sobre a distância simbólica na relação pedagógica), e expõe que “a mera utilização dos recursos audiovisuais [ou de AVAs] mais refinados não significa, aprioristicamente, que as pessoas se comunicam” (ZUIN, 2006, p. 941, grifo nosso). Sendo assim, não se deve confundir tecnologia com proximidade humana e convívio mútuo. Zuin (2006, p. 941, grifo nosso) avalia, ainda, que a expressão virtual acarreta um “fetiche de que a comunicação secundária, ou seja, a comunicação mediada pelos aparelhos técnicos [tecnológicos, que promovam a virtualidade], torna-se hegemônica em relação à primária, empreendida presencialmente”.

Em relação à comunicação na modalidade a distância, Preti (2011, p. 67) discorre que a EaD “é ‘mediatizada’ por um conjunto de recursos didáticos e suportes tecnológicos e ‘diferida no tempo’ (os momentos da produção e da coprodução ocorrem em tempos diferentes)”, o que pode trazer implicações, por parte dos estudantes, em interpretações equivocadas, bem como o emprego incorreto de conceitos fundantes em sua formação inicial. Neder (2005, p. 189) aborda a questão por meio da ótica da mediação de textos (ou vídeos), dado que pensar o processo de comunicação, “na perspectiva da relação comunicacional,

portanto de comunicação interativa ou multidirecional, é imprescindível para qualquer modalidade educativa, sobretudo quando essa modalidade é a EaD”.

Embora o AVA tenha a potencialidade dos recursos pedagógicos, é necessário frisar que, sem intencionalidade e mediação humana, se torna ineficiente e ineficaz. Muito mais do que recorrer à mediatização tecnológica, é a relação humana, o encontro com o outro que possibilita ambiência de aprendizagem. A respeito da interação presencial e o processo educacional, Fétizon e Minto (2007, p. 14) elucidam que esse processo:

[...] é permeado pelo brilho-opacidade dos olhares, pela ginga dos que buscam, pelo sorriso maroto dos que encontram, pela fruição individual e coletiva do apreendido, resultando na aquisição, pelos estudantes, de autonomia para formular leituras de mundo e atuar como sujeitos históricos, e, pelos professores, de efetivação do seu compromisso profissional, mas também humano. Tal dimensão é intrínseca ao ensino presencial e estaria descartada no EaD, assim como, em tese, também estariam sendo descartados os próprios professores.

A modalidade a distância naturaliza o acesso para estudantes da classe trabalhadora. Contudo, defender a EaD para o estudante trabalhador é privá-lo de vivenciar um ambiente universitário e manter o discurso de que o trabalhador<sup>12</sup> até pode estudar, desde que fora de seu horário de trabalho (a narrativa de flexibilização de tempo e espaço tem servido para cooptar). Giolo (2008, p. 1211) versa sobre a ambiência universitária e a presencialidade da sala de aula, defendendo que “a formação de professores deve ser realizada em sala de aula, *lócus* que condensa a cultura do ensinar e do aprender e é constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente”. Para o autor, a formação é constituída por relações humanas:

A atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá: o seu *habitat*. A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. [...] Estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. Considerar que esse *lócus* pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal. Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem-sucedido e é importante. Contudo, **o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial.** Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos

<sup>12</sup> Geralmente, a expectativa do estudante da EaD (modalidade voltada para a formação do grande contingente da classe trabalhadora) é a de conciliar os estudos com outras atividades pessoais e/ou profissionais. O que é legítimo. Mas torna-se necessário não naturalizar essa conciliação.

numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (GIOLO, 2008, p. 1227, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a ambiência universitária, presencialidade da sala de aula, dos “corredores” da universidade, se constituem espaços de socialização, de vida política e de debates. É prioritário frisar que os cursos de formação de professores a distância formam para a docência presencial na Educação Básica, a qual advém de ambientes e presencialidade física, com relações humanas. Giolo (2008) frisa a incoerência da formação de professores a distância, que forma profissionais para atuarem na docência presencial (Educação Básica). Na mesma perspectiva, Zuin (2006) elucida que um dos grandes desafios em relação à modalidade a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes.

Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. Por outro lado, este imperativo categórico do exhibir-se, que se aferra na atual condição ontológica de que ser é ser percebido, deve se tomar, necessariamente, objeto de crítica dos professores cujas imagens são filtradas pelos canais de transmissão dos aparelhos eletrônicos envolvidos no ensino a distância. Na verdade, a *presentificação* do professor se faz, paradoxalmente, por meio de sua “virtualização”, ou seja, pela possibilidade de se espicaçar o desenvolvimento de um número cada vez maior de *representações* que estimulem os alunos a questionar os conteúdos transmitidos, os quais, ao invés de serem absorvidos, podem ser elaborados criticamente (ZUIN, 2006, p. 948).

Nesse contexto, situando-se em Nóvoa e Alvim (2022, p. 96, grifos nossos), registra-se a provocação: “Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários [ou formatos acadêmicos diversificados], nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”. Os autores argumentam que a formação inicial docente, por ser uma formação profissional, deve ser empreendida no espaço universitário, visto que este é o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, docência, dentre tantas outras). O trabalho docente está impregnado de intencionalidade e visa formação humana mediante conteúdos, pensamentos e ações,

implicando escolhas, valores e compromissos éticos. Paradoxalmente, vão se concretizando os significados da formação docente e como esta se insere no campo da docência, apoiada pelo paradigma<sup>13</sup> científico pois, uma vez instituído, norteia o campo do ensino e das práticas pedagógicas.

Na mesma direção, Domingues e Belletati (2019, p. 117) consideram a *práxis* docente como “ação intencional transformadora, decorrente da reflexão crítico-teórica da prática, no sentido da humanização”. Para pensar a atuação do professor conteudista (PC) e do tutor, entende-se ser necessário a compreensão do conceito de docência o qual fundamenta as reflexões. A Resolução do CNE/CP nº 02/2015, apresenta tal conceito como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...] (BRASIL, 2015).

A docência é um campo de conhecimento específico que a diferencia de outras profissões. Apoiar-se em Pedroso *et al.* (2019, p. 31), no que se refere à conceituação, sendo uma “atividade que mobiliza diferentes tipos de saberes; entre eles, os conhecimentos e as metodologias acerca do que será ensinado. [...] conjugação entre os princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e as condições dadas”. Cardoso e Farias (2020), ao se debruçarem sobre a temática no campo da formação de professores, identificam diferentes olhares em trabalhos acadêmicos no que se refere ao conceito de docência (constituída de múltiplas abordagens, conjunturas e perspectivas). “Nas produções examinadas, de maneira genérica, houve uma percepção reducionista do conceito de docência, delimitada ao seu fazer, à sua dimensão operacional” (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 409). Os autores sugerem que a dimensão política é escamoteada das conceituações, relegada a uma dimensão subliminar, quase alheia à formação de professores.

Também frisam a respeito da relevância da dimensão política no âmbito da formação de professores e consideram que a ausência deste aspecto político carrega implicações ao exercício profissional, em que os docentes se distanciam da ação sobre os “tensionamentos que cercam sua prática e a vida dos seus estudantes, sejam em questões culturais, ambientais, ou com implicações sociais, quiçá até mesmo de questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem” (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 410). Sendo assim, uma perspectiva

<sup>13</sup> Corpo teórico dominante durante algum tempo.

ampliada de docência decorre da aceitação da dimensão política nos modos de compreender e atuar como professor em que este tem ciência de seu papel como sujeito político. “Tal alargamento perpassa pela assunção da dimensão política nos modos de compreender e atuar como docente responsável pela formação de outras(os) docentes” (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 397).

Neder (2012, p. 74) indica que as habilidades didáticas podem ser pensadas sob a perspectiva em que a “dimensão técnica do fazer docente está aliada à dimensão política, preparando o professor para tomar decisões no que diz respeito às diretrizes ou aos currículos, tendo em vista o contexto em que se situa sua ação docente”. Na mesma perspectiva, Rios (2015, p. 647, grifo da autora) argumenta sobre a formação pedagógica e seus saberes especificamente pedagógicos:

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma *formação*, um preparo para o desempenho adequado. Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, junta-se a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a partilha, a socialização – dos conteúdos. [...] Desse modo, somos levados a concluir que a essência dos cursos de licenciatura, sendo o preparo para ensinar, é a *formação pedagógica*.

Cruz (2011, p. 205) ainda argumenta que o curso de Pedagogia, “além de propiciar a instrumentação pedagógica específica para a docência, precisa favorecer a necessária formação teórico-prática do pedagogo”, de modo geral. A autora (2011, p. 207) elucida que o aprofundamento teórico, “pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como referência primeira da Pedagogia e, conseqüentemente, do seu curso”.

A formação de professores implica em saberes específicos, pedagógicos, com formação política e politizada. É necessário o diálogo entre conhecimentos (de diversas áreas) para que, no trabalho docente, estes não fiquem fragmentados. Se impõe considerar que a atividade profissional de todo professor tem uma dupla natureza – a epistemológica e a pedagógica, isto é, vincula-se a intuítos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transposição e apropriação de conhecimentos e modos de ação. À medida que o trabalho pedagógico é parcelado (haja vista a atividade que os atores na EaD desenvolvem), este se fragmenta. Questiona-se a respeito do que configura e qual a especificidade do trabalho pedagógico, ou seja, o que significa pedagogicamente orientar estudantes em cursos ofertados a distância. Costa e Zanatta (2014, p. 107) asseveram que “o trabalho dos profissionais envolvidos no curso a distância exige o conhecimento do projeto

pedagógico do curso, do material didático e das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) que serão utilizadas”.

Embora favorável à modalidade, Alonso (2005, p. 30) reconhece alguns problemas na forma de organizar a EaD, como, por exemplo: decomposição do ensino em pequenas tarefas; ênfase excessiva na autonomia do aluno; padronização do conhecimento e a “parcelarização do trabalho docente”, os quais se constituem elementos a serem considerados em uma formação inicial, em especial a de professores. Portanto, evidencia-se a racionalização do trabalho pedagógico aproximando-o da lógica fabril em que cada trabalhador executa uma tarefa específica na linha de produção.

As relações de e do trabalho docente também são modificadas na modalidade a distância. No que se refere às relações “de” trabalho a mudança advém das formas de contratação – de concursos para programas de bolsas e/ou prestação de serviços (para a produção de conteúdo, acompanhamento de disciplinas etc.). No que tange às mudanças nas relações “do” trabalho, estas materializam na divisão da organização do trabalho do professor, em que o “produto” (conteúdo) não é “executado” pelo trabalhador professor, visto que é o tutor quem o realiza, ou seja, um pensa e o outro executa. A racionalidade da ação educativa desumaniza as relações de trabalho e do processo pedagógico. A coisificação do trabalho perpassa todo o processo pedagógico (seja do professor conteudista ou do tutor), uma vez que a categoria social de força de trabalho é abstraída dos homens e torna-se mercadoria. Nesse contexto, Malanchen e Duarte (2018) ao discutirem o papel do professor no direcionamento do processo educativo a luz da Pedagogia Histórico-Crítica enfatizam que o protagonismo do professor se evidencia:

[...] na seleção dos objetos culturais (os conteúdos), bem como em seu planejamento do modo mais adequado, viabilizando as condições práticas para transmissão e assimilação dos conteúdos pelo aluno, no estabelecimento de critérios ao selecioná-los e sequenciá-los de modo que de forma intencional desenvolva nos alunos a capacidade de se apropriarem da cultura de uma forma geral (MALANCHEN; DUARTE, 2018, p. 20).

Portanto, fragmentar o trabalho docente pode inviabilizar o planejamento em sua totalidade, uma vez que o professor autor não conhece o seu grupo de estudantes. Ou seja, o professor até tem autonomia relativa para a seleção de conteúdos, mas desconhece os interesses, necessidades e dificuldades dos estudantes (detectados pelos tutores em algumas situações). É imprescindível que os professores conheçam os estudantes, visto que partem de seus referenciais teóricos para os relacionar com o contexto, com o perfil dos alunos, objetivos educacionais, da disciplina, dentre outros aspectos. Construir/elaborar/produzir um



conteúdo desconectado do aluno e de contextos que o envolvem, como ocorre na maioria das ofertas em EaD, implica em fragmentar e destituir de significado a ação educativa.

Diante do exposto a respeito da tecnificação do trabalho docente, que o desqualifica e, à medida que racionaliza e fragmenta o seu *modus operandi*, questiona-se a respeito do professor autor perder sua autonomia profissional haja vista que produz, mas não necessariamente executa. Este é redator do texto; produtor dos conteúdos; organizador de situações de aprendizagem (NEDER, 2005). Portanto, tem seu trabalho pulverizado e pontual para a elaboração de conteúdos, atividades e avaliações (itens juntos ou separados, a depender do pacote de prestação de serviço). No que se refere ao professor conteudista, Hardagh e Camas (2017, p. 13) explicitam que:

No modelo hegemônico de EaD o professor conteudista (criador da aula) não é obrigatoriamente o responsável pela mediação da aula a distância. Podem ser contratados professores como tutores ou os professores dos cursos presenciais que assumem turmas a distância, isso ocorre, muitas vezes, sem qualquer tipo de formação específica para a docência online. A estrutura de montagem de aulas para cursos EaD criou um novo processo de trabalho, a *práxis* do professor, o processo de criação das aulas, da concepção do Plano de curso, escolha das bibliografias, das estratégias de aprendizagem, recursos e avaliação não pertence mais ao professor, ele recebe um pacote pronto de aulas para as quais tem que aparecer diante do aluno protagonista, mas de fato, sua participação é de figurante. A função de orientador do processo de aprendizagem fica comprometida devido ao número de alunos e ao distanciamento do conteúdo aplicado e da falta de interatividade com os alunos.

Mediante o discurso do estudante autônomo e protagonista na produção do conhecimento, se extrai do professor a essencialidade de “ser professor” (de pensar, planejar e atuar) visto que este se torna elemento que tão somente compõe o cenário da atuação na peça da aula (a fim de dar mais realidade à cena), uma vez que figurante é decorativo. Sendo assim, na linha de montagem dos cursos ofertados a distância, o professor conteudista tem uma função pontual, embora possa estar exercendo a docência em outras instituições de ensino superior.

Em paralelo à questão em torno do professor conteudista, há uma nova peça que compõe a engenhosidade da EaD: o tutor virtual. Cardoso e Pereira (2014, p. 70) dividem a categoria docente em quem produz e quem executa o trabalho, sob a égide do taylorismo e fordismo<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> O modelo fordista ainda presente na organização do sistema EaD caracteriza-se por métodos de produção em massa, força de trabalho segmentada e tarefas fragmentadas.

Basicamente, os docentes de EaD têm duas funções que podem ser exercidas por grupos distintos. A primeira refere-se ao planejamento do curso, tratando da definição da metodologia, do conteúdo, da avaliação e do formato final do material de estudo e aprendizagem. A segunda é a tutoria, que, durante todo o processo de ensino e aprendizagem dedica-se à orientação individual e ao esclarecimento de dúvidas. Ambas as funções apresentam desafios, pois a atividade docente a distância é mais complexa do que na educação presencial.

A profissão professor é complexa, independentemente da modalidade de ensino. Embora os autores discorram a respeito do tutor, partindo do pressuposto de que este seja docente (formado na área em que atua na tutoria), o que está em questão é a separação do processo de ensino entre professor que produz o conteúdo e tutor (mediador do conteúdo com o estudante). Pesce (2007) argumenta que, com o movimento neopragmático no âmbito da formação de professores e o atendimento massivo por meio da modalidade a distância, surge o papel do multiplicador (tutor), em detrimento da figura do professor. A autora (2007, p. 1) alerta que “uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EaD às políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal”.

Santos, Batista e Santos (2020) contribuem com este assunto, ao mencionarem que a racionalidade neoliberal consiste em formar um indivíduo que não pense por contradições e não acesse os conceitos e métodos científicos necessários à leitura, análise, interpretação e intervenção na realidade. A separação do produtor do conteúdo (de uma disciplina) e de quem faz a mediação deste com o estudante se insere nessa racionalidade instrumental. Zuin (2006, p. 947, grifo nosso) aborda o tema, discorrendo a respeito da liquefação da figura do professor:

[...] que se torna uma espécie de prestador de serviços [...] ilustra, despididamente, o seu processo de coisificação. É neste contexto que o data *show*, ou seja, o *show* de dados [atualmente pode-se pensar sobre o professor *YouTuber*], expressa não só o modo “adequado” de como se deve transmitir os conteúdos pedagógicos, como também a nova função do professor: o animador de espetáculos audiovisuais.

O autor caricatura a nova configuração do professor para chamar a atenção que o aspecto formativo se dilui em meio às tecnologias digitais e dos processos de mediações pedagógicas específicas à natureza desses meios. Quem ensina a distância? A reificação do trabalho docente, a negação da natureza e especificidade da educação (SCALCON, 2011), novamente a EaD reconverte este trabalho e torna o professor um transmissor de conteúdo. Barreto (2010, p. 1315) entende que “o professor não é exatamente retirado da cena, mas

relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas”.

Considera-se, assim, que é na relação mútua e interativa entre professor e estudante que se constrói o conhecimento elaborado e mediante o processo dialético de ensino-aprendizado. Por mais que possa existir intencionalidade pedagógica na ação dos sujeitos envolvidos na linha de montagem da EaD, incorre-se no desprovimento da indissociabilidade entre o pensado (pelo professor conteudista), o diagramado (pelos *designers*) e o efetivado (pelos tutores virtuais). Pela perspectiva da totalidade, o trabalho docente é pulverizado, além da precarização das relações de trabalho dos envolvidos em tal modalidade.

Na EaD, o tutor assume a responsabilidade docente de formação e tem por função mediar o processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes. Apesar de existir vasta literatura no que se refere ao tutor virtual da modalidade a distância, os textos, em sua maioria, não problematizam o papel desse sujeito e o impacto na formação do estudante e, sim, o endossam. Lembrando que problematizar não significa negar por completo. Não há consenso nas produções acadêmicas no que se refere à atuação do tutor na modalidade a distância. Alguns autores problematizam a contradição, outros a nublam. O compartilhamento da docência com o tutor, a organização das atividades de modo separado - um produz o conteúdo e o outro executa traz elementos para se pensar o papel do professor. O tutor é um para-professor? Questiona-se, também, a respeito de quando se impele para a docência sujeitos que não têm formação pedagógica (no máximo, possuem capacitação para atuarem na EaD). Hardagh e Camas (2017, p. 96, grifo nosso) incitam a reflexão:

Outro dado, deveras importante em nosso país, é a atuação do tutor, profissão questionável sob o ponto de vista jurídico [...]. O profissional tutor que atua, em Instituições de Ensino Superior (IES), no ensino online, **suportando praticamente a demanda da ação pedagógica**, tem por prática remeter-se ao professor especialista, apenas quando há algo mais específico e que solitariamente não poderia solucionar. **Remete-se ao professor especialista, para resolver a dúvida do aluno. Vale lembrar** que este tutor em muitas instituições pode ser professor titulado (especialista, mestre ou doutor), **pode ser estagiário ou graduado não titulado** [...].

Para Veiga (2008, p. 291), a organização da aula como processo colaborativo significa “estabelecer intenções e buscar sua concretização em ações pedagógicas; isso implica *práxis*, ou seja, ação humana necessariamente intencional de caráter teórico-prático”. Embora o tutor não organize didaticamente a aula, é quem fará a mediação dos conteúdos com os estudantes.

O tutor precisa conhecer em profundidade os conceitos fundantes que são focalizados na disciplina, bem como a historicidade, a articulação com outros conhecimentos e formas de

abordagem quanto aos aspectos metodológicos. Em relação ao domínio do conteúdo de modo sistematizado, problematiza-se o papel do tutor quando este não tem formação pedagógica (ou é de outra área de conhecimento, não vinculada ao campo que atua como tutor). Como um bacharel irá mediar estudantes dos cursos de licenciatura?

Freitas (2007) frisa que a ação dos tutores é uma forma precarizada de trabalho de formação superior. Para Barreto (2008, p. 925) o tutor “como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente [...]”. O tutor virtual tem assumido a responsabilidade docente na formação em cursos a distância uma vez que estabelece mediação no processo pedagógico (conteúdo-estudante). Como a adjetivação demonstra, o professor conteudista produz o conteúdo, porém é o tutor que executa a mediação no ambiente virtual de aprendizagem mesmo sem ter organizado didático-pedagogicamente a aula (conteúdo). Quais conhecimentos são mobilizados pelos tutores para esta mediação, conforme assegura Barreto (2008), na medida em que estes são considerados o elo mais frágil, na cadeia de produção? Ademais, existem as condições de seu trabalho que impactam na formação dos estudantes, a saber: alta rotatividade dos tutores haja vista as relações flexíveis de trabalho sem direitos garantidos; alta proporção entre tutor e estudante, dentre outras.

### **Breves considerações**

Diante do exposto, se constata que a formação de professores a distância é uma escolha política que encobre o fomento da formação inicial presencial. Destarte, é um fato que a implementação da EaD no Brasil ocorreu de forma aligeirada em sua difusão, principalmente, nos cursos de Pedagogia a distância. Molina (2014), ao examinar práticas contra-hegemônicas na formação de educadores do curso de licenciatura em Educação do Campo, engendra o termo “processo de fagocitose” para designar o sufocamento dos cursos examinados. Expressão válida quando se pensa nos cursos públicos presenciais de Pedagogia e demais licenciaturas. Em alguns cursos, mutila-se a formação presencial para legitimar a modalidade a distância.

Contudo, tratar a questão pela perspectiva histórica enseja capturar o movimento de reflexão crítica no que se refere à disseminação de cursos de formação inicial de professores a distância. Acredita-se que, a mudança do lócus da formação docente e impulsionamento da formação inicial de professores a distância, favorecem à reconversão. De Rossi (2005),

Shiroma *et al.* (2017) compreendem a reconversão docente como o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos e ajustar as políticas educacionais às pressões econômicas das agências (inter)nacionais. Ou seja, subordina-se a educação escolar e a formação de professores às demandas do setor produtivo, utilitaristas. Nessa perspectiva, perde-se de vista a função social da escola e a socialização do conhecimento desinteressado – aquele não somente útil para o trabalho.

A afirmativa de atender a formação de professores às demandas e interesses que não os fins educacionais ainda é uma realidade no período atual. Os atuais discursos que embasam as legislações versam sobre o domínio de conteúdos e da “prática” ser suficiente para a docência. Fundamenta-se em Malanchen e Duarte (2018, p. 31), os quais contribuem para o desvelamento desse discurso:

[...] é incondicional que a formação inicial de professores seja responsabilidade das universidades públicas, no modelo presencial de ensino, que privilegia o debate, a reflexão crítica, a perspectiva humanista e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto posto, a pedagogia histórico-crítica, contrariando as pedagogias relativistas, hegemônicas na sociedade capitalista contemporânea, continua sua luta [...].

A natureza da formação inicial docente, socialmente referenciada, não se reduz à certificação em larga escala. Seria a asfixia dos cursos presenciais para potencializar a modalidade a distância? Justifica-se essa indagação à luz de provocações que já sinalizam para este caminho, considerando a linha ascendente nas estatísticas de cursos a distância e declínio dos presenciais. Portanto, torna-se cada vez mais pertinente debater a respeito da questão de fundo: a formação, pois a alteração do espaço formativo do pedagogo (do presencial para o virtual) reconfigura e reconverte o perfil deste profissional – o qual, pela modalidade a distância, é formado de modo remoto para atuar no presencial.

Nesse sentido, desnudar o que parece promover acesso ao ensino superior pela modalidade a distância é promissor, uma vez que a EaD pode ter efeitos contraditórios e deletérios (amplia o acesso, mas precariza a formação). Não se deve naturalizar que as classes populares precisam formar-se pela via a distância porque precisam trabalhar. A organicidade das políticas para legitimar e fortalecer a formação de professores a distância é imposta por meio de narrativas como solução única para tal formação.

Cientes das interferências em torno das políticas de formação de professores, defende-se a construção de currículos que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica, da consciência de classe, que favoreçam ações contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas e incorporem os interesses da classe trabalhadora. Sendo assim,

problematizar a formação inicial do pedagogo a distâncias e suas reverberações se faz necessário diante do contexto de desmonte da educação pública.

**AGRADECIMENTOS:** Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/DS).

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. *In:* PRETI, O. (org.). **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. p. 17-38.

AMORIM, E. V. **Formação de pedagogos na educação a distância no Brasil – período de 1990-2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura) - Universidade Estadual do Estado do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Considerações sobre o ensino a distância. **Informativo ADUSP**, São Paulo, n. 304, p. 1-4, abr. 2010. Disponível em: <https://adusp.org.br/index.php/ead/1697-consideracoes-sobre-ensino-a-distancia>. Encarte especial. Acesso em: 7 jul. 2020.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V8RtQrhtzydP3L4PnPXdCRz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARRETO, R. G. 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. 919-937, out. 2008. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xnPDLbymtWR9q3TjTkzqfwx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.



Brasília, DF: MEC, CNE, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, CNE, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: MEC, CNE, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251). Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: MEC, CNE, 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CARDOSO, A. L. T.; PEREIRA, J. B. O Tutor e a atividade de tutoria na Educação a Distância. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 67-84.

CARDOSO, N. S.; FARIAS, I. M. S. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 395-415, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612/898>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2019.

COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. A gestão democrática para cursos superiores a distância. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 99-109.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128 p.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a11.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. O ensino de didática e metodologias específicas: caminhos inovadores na formação de professores polivalentes em Cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, C. C. A. *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 112-154.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917. 2008. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2021.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013. p. 13-45.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. Apresentação. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 11-15.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. Vitória da EaD ou do capital? In: EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 147-188.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de Pedagogia no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2009. p. 1-8. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf). Acesso em: 21 nov. 2021.

FÉTIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, n. 39, p. 93-105. 2007. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Artigo\\_EAD\\_cesar\\_minto.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Artigo_EAD_cesar_minto.pdf). Acesso em 10 abr. 2021.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2020.

HARDAGH, C. C.; CAMAS, N. P. V. (De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EaD. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2017. Dossiê Temático. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=552756522009>. Acesso em: 23 fev. 2020.

HELENE, O. Ensino à distância não é uma solução, e sim outro problema a ser superado. **Correio da Cidadania**, São Caetano do Sul, maio 2012. Disponível em: <https://www.correiocidadania.com.br/social/7163-22-05-2012-ensino-a-distancia-nao-e-uma-solucao-e-sim-outro-problema-a-ser-superado>. Acesso em: 13 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2020**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 3 mar. 2022.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015. 235 p.

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: [https://rprcr.com.br/index.php/revista\\_rprcr/article/view/1](https://rprcr.com.br/index.php/revista_rprcr/article/view/1). Acesso em: 10 fev. 2022.

MALANCHEN, J.; DUARTE, R. C. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 15-34, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8068/5339>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MANDELI, A. S. EaD e UAB: a consolidação da *Fábrica de Professores* em nível superior. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 197-232.

MENDES, V. A expansão do ensino a distância no Brasil: democratização do acesso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-11. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0526.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MOLINA, M. C. Análises práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

NEDER, M. L. C. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 47-87.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. *In*: PRETI, O. (org.). **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. p. 181-205.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília: Oficina Universitária, 2021. 240 p.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, Bahia: SEC/IAT, 2022. 116 p.

PEDROSO, C. C. A. *et al.* Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. *In*: PEDROSO, C. C. A. *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 24-60.

PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Ações integradoras e de pesquisa na formação inicial do professor polivalente: experiências inovadoras em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PEDROSO, C. C. A. *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 155-196.

PESCE, L. Educação a distância e formação de educadores: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-2781-int.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. 2. ed. rev. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 176 p.

RIOS, T. A. É possível formar professores sem a didática? *In*: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (org.). **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza: EdUECE, v. 4, 2015. p. 643-653.

SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2020.

SANTOS, C. A. Educação superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBP AE**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 137-188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SANTOS, J. B.; BATISTA, M. D. M. B.; SANTOS, J. S. A pandemia e as “atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. *In*: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S.; GONÇALVES, M. E. S. (org.). **Diálogos críticos**: EaD, atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 3, p. 124-155. Disponível em: <https://www.editorafi.org/013dialogos>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SCALCON, S. Da reconversão do professor à ressignificação da educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5., 2011, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel:

Unioeste, 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/dareconvers%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. *et al.* Tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, A. G. Quem formava e quem forma o professor no Brasil? Estudo sobre as inflexões nas matrículas de licenciatura (2003-2015). **Documento de Conferência**. 2017. 16 p. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325426658\\_Quem\\_formava\\_e\\_quem\\_forma\\_o\\_professor\\_no\\_Brasil\\_Estudo\\_sobre\\_as\\_inflexoes\\_nas\\_matriculas\\_de\\_licenciatura\\_2003-2015](https://www.researchgate.net/publication/325426658_Quem_formava_e_quem_forma_o_professor_no_Brasil_Estudo_sobre_as_inflexoes_nas_matriculas_de_licenciatura_2003-2015). Acesso em: 19 ago. 2020.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 267-298.

ZANARDINI, J. Posfácio. *In*: EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 217-220.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. esp. 96, p. 935-954, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>

## Como referenciar este artigo

LOPES, Y. L. B.; RIVAS, N. P. P; PEDROSO, C. C. A. Curso de pedagogia a distância: Reverberações e desdobramentos para a formação inicial do professor. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022156, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17587>

**Submetido em:** 10/08/2022

**Revisões requeridas em:** 13/09/2022

**Aprovado em:** 19/10/2022

**Publicado em:** 24/12/2022

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação, normalização e tradução.

