

Algumas reflexões sobre o contexto pandêmico e o futuro da EaD no Brasil

Wagner Silveira Rezende¹

Introdução

Tendo em vista o contexto atual, não é difícil imaginar como as consequências da pandemia da Covid-19 têm exercido efeitos significativos para a educação a distância (EaD) no Brasil e no mundo. O isolamento social longo e a utilização das tecnologias da comunicação a serviço do ensino remoto teriam colocado a EaD em uma posição de protagonismo que ela nunca experimentara anteriormente no país. Prova disso seria a adoção, em uníssono, pelas universidades e também pelas redes de ensino da educação básica, de diferentes alternativas para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, em sua quase totalidade, baseadas nos recursos, instrumentos e estratégias da EaD. Ainda sob um olhar imediato, há quem diga que a pandemia, apesar dos evidentes efeitos devastadores e permanentes sobre a vida dos indivíduos e sobre a organização social como um todo, foi responsável por um processo de acentuação de um movimento já em curso na educação, qual seja, a transição para o ensino híbrido (ao qual reservarei algumas linhas mais à frente) e para o protagonismo, cada vez maior, da tecnologia a serviço da educação. Nesse sentido, a pandemia teria contribuído para acelerar um processo que o país já deveria ter conduzido de modo mais célere anteriormente. Assim, a necessidade foi o combustível para o que já deveria ter sido feito.

Entretanto, mesmo que essa acentuação, de fato, tenha ocorrido e que a importância da EaD tenha aumentado no contexto pandêmico, ainda é cedo para avaliar, com precisão, os impactos desse cenário para o futuro da educação e, em especial, da EaD no país. Se parece provável que o ensino híbrido seja alçado a modelo, pelo menos, experimental, em muitas universidades brasileiras nos próximos anos, resta saber a maneira como esse processo será conduzido, como será recepcionado pelos diferentes atores educacionais, os

obstáculos que irá enfrentar e as consequências que essa mudança trará para o ensino e para a aprendizagem. A questão parece ainda mais complexa quando pensamos na educação básica. A EaD já se encontrava, antes da pandemia, em um grau de implementação mais avançado no ensino superior, em comparação com a educação básica, e, apesar do recurso à EaD ter sido largamente utilizado ao longo do período de ensino remoto, não é certo que as redes de ensino terão o desejo e as condições necessárias para propor e implementar, encerradas as condições do isolamento social, o ensino a distância como regra. Mesmo o ensino híbrido, na educação básica, dependerá de uma série de condições que ainda carecem de análise mais profunda. Uma delas, e isso serve para qualquer etapa de escolaridade, é a reação de professores e alunos ao ensino remoto.

Pensando no ensino superior, parece razoável estabelecer diferenças entre uma EaD como opção, como escolha, como possibilidade para os alunos (e também para os professores e coordenadores de curso), e uma EaD como necessidade, imposta em virtude do ensino remoto emergencial. A passagem do emergencial para o rotineiro, portanto, da exceção à regra, não pode ser tomada pelos atores envolvidos com a educação no Brasil como um movimento trivial, natural e simples de ser realizado. Se os alunos da EaD, como opção, têm afirmado que, do ponto de vista da aprendizagem, a pandemia pouco alterou sua condição como aluno, o mesmo não pode ser dito dos alunos que, matriculados em cursos presenciais, tiveram que enfrentar o ensino remoto por obrigação, não como escolha (o mesmo pode ser dito para os professores). Soma-se a isso um conjunto de problemas, cujo rol ainda não está devidamente mapeado, que exigirá a atenção daqueles que pretendem 'aproveitar a carona da pandemia' para fortalecer a EaD no Brasil. Aliás, esse é um ponto nevrálgico da discussão. Expandir a EaD, simplesmente, não é o mesmo que fortalecê-la. Sobre esse ponto, voltarei a falar mais à frente.

¹ Diretor do Centro de Educação a Distância – CEAd da UFJF. Professor de Sociologia do Direito da UFJF. Email: wagner@caed.ufjf.br

O ponto é que, embora a EaD possa, efetivamente, ter se expandido durante a pandemia, isso não significa, necessariamente, que i) esse movimento tenha sido bem conduzido e planejado, e ii) (por conta de i) que será capaz de manter o mesmo nível de expansão experimentado atualmente, sem recrudescer. Podemos argumentar que, em virtude da forma como o vírus se espalhou e da rapidez com que o isolamento social passou a ser a saída para lidar com esse cenário, não houve tempo hábil de planejamento para oferecer respostas tempestivas e, ao mesmo tempo, bem elaboradas para a retomada do ensino. O que observamos, ao contrário, foi o despreparo em lidar com uma situação dessa natureza, o que acabou levando a ações descoordenadas por parte do poder público, mesmo nos casos em que a resposta à pandemia demorou para ser implementada. Essa descoordenação, podemos assumir como hipótese, talvez esteja, em parte, associada ao desconhecimento das características, virtudes e vicissitudes da EaD. Essa modalidade de ensino apareceu, simplesmente, como a resposta mais óbvia para um contexto de isolamento social, onde o ensino remoto passou a vigorar. Só então, depois da obviedade do caminho, é que os problemas de transição do ensino presencial para o remoto começaram a aparecer de modo mais claro para os atores educacionais envolvidos com essa mudança.

É verdade que a pandemia pode favorecer essa transição e revelar a potencialidade do ensino híbrido, mas essa relação não é necessária e não pode ser pressuposta. A transição precisa ser construída, depende de conhecimento especializado sobre a EaD e sobre as necessidades e interesses de professores e alunos, e exige planejamento. Um dos maiores equívocos em relação ao que estamos vivendo na educação é a crença de que a EaD é o caminho natural depois de quase dois anos de ensino remoto. Essa ideia leva a uma crença igualmente equivocada de que a transição é espontânea. Sem planejamento, contudo, estaremos mais perto do fracasso do movimento de expansão da EaD do que de seu sucesso.

Este ensaio tem como objetivo discutir alguns aspectos ligados à EaD no Brasil que precisam ser considerados para imaginarmos o futuro dessa modalidade de ensino no país depois da pandemia. Trata-se, é preciso ressaltar, de um exercício de reflexão, longe de esgotar todos os pontos que precisam ser enfrentados para uma discussão dessa natureza. Diante disso, o exercício não se baseia em comprovações dos argumentos aqui apresentados, mas, antes, na exposição desses argumentos, submetidos ao crivo do leitor.

A identidade da EaD

Um primeiro ponto que merece ser enfrentado diz respeito à identidade da EaD. É preciso dizer que o problema da identidade da educação a distância não surge com a pandemia, embora possa ter se tornado mais conhecido e mais agudo a partir dela. Por identidade, quero me referir aos objetivos, às características e à forma como a EaD é pensada no Brasil. Historicamente, como uma modalidade educacional definida a partir de seu público prioritário. A imagem construída em torno da EaD ancorou-se na ideia de que ela existe para atender a um público com características específicas, que não poderia, de outra maneira, ter acesso à educação presencial formal (para os fins precípuos deste ensaio, no ensino superior). A EaD seria, portanto, a segunda opção: quando não fosse possível participar da educação presencial, a educação a distância seria o caminho. Nessa concepção, fica clara a hierarquia existente entre as duas modalidades. A educação presencial é o modo *default*, o padrão a ser seguido, a regra. A educação a distância é a exceção, o resíduo, o que não pôde, por qualquer motivo que seja, se ajustar ao padrão. E é com base na regra que todo o resto será definido: padrões de ensino, padrão de qualidade, modelo de professor, de sala de aula, de material e, evidentemente, de professor e de aluno. Com base nisso, a educação a distância acostumou-se a ser julgada com base em critérios pensados para a educação presencial, parte de um jogo em que, de antemão, ela saía derrotada.

Na verdade, os alunos da EaD não podiam participar da educação presencial por motivos bem conhecidos historicamente. Em geral, alunos que não puderam concluir a escolaridade formal, em qualquer etapa, na idade esperada, ou aqueles que, tendo que se dedicar ao trabalho, não poderiam frequentar às aulas presenciais, ou, ainda, aqueles que, vivendo em localidades não atendidas por instituições de ensino superior, tinham que recorrer à educação a distância (ou ainda, a soma de todos esses motivos). Em todos os casos, fica evidente o caráter secundário da EaD. Uma espécie de ausência de escolha, de falta de opção.

É preciso reconhecer, contudo, que a EaD e o que ela pode oferecer vão além disso. À medida que as formas de organização da vida social se alteram, incluídas aqui as mudanças nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e nas relações com o conhecimento, as práticas educacionais também vão experimentando mudanças. O perfil dos alunos muda ao longo do tempo, assim como o dos professores, de modo que a imagem do aluno típico que frequentava a educação a distância

há vinte anos dificilmente encaixa-se no perfil atual do aluno em EaD. Aliás, a própria ideia de um perfil típico do aluno pode não fazer mais muito sentido. Estamos diante de uma sociedade que se define pela pluralidade, de interesses, de moralidades, de perspectivas, de valores. Difícil imaginar que a condição de aluno seja capaz de apagar essas diferenças e essa pluralidade, reduzindo pessoas e concepções de mundo tão diferentes à ideia de aluno da educação a distância. Esse reducionismo, que costuma acompanhar a imagem que se faz da EaD e do tipo de aluno que ela atende, não parece ser mais uma ferramenta explicativa ajustada ao que vivemos hoje.

Estamos diante de uma geração de alunos que experimentou uma entrada precoce no mundo virtual. O contato com a tecnologia, normalmente tratado de forma alarmista pelos especialistas em infância, não pode ser desconsiderado ao tentarmos compreender o interesse e a procura pela educação a distância. Eles (interesse e procura) não se manifestam mais apenas em virtude do registro das limitações: financeiras (com a imagem de que a educação a distância é mais barata), de temporalidade (com a ideia de que o aluno da EaD trabalha e procurou a educação a distância por conta da possibilidade de gerenciar seu tempo ao longo do processo de ensino e aprendizagem), de oportunidades (com a ideia de que o aluno vive em uma localidade na qual a educação – superior – não é oferecida) e mesmo cognitivas (a imagem de que a EaD, sendo mais fácil, menos exigente, permite que pessoas que não são capazes de serem aprovadas em vestibulares mais concorridos, portanto, em cursos melhores, tenham a oportunidade de estudar). Nesse último caso, a imagem se mantém mesmo quando o argumento não é uma crítica, mas o reconhecimento da importância da EaD, no sentido de democratizar o acesso a *esse tipo de aluno*.

Uma interpretação dessa natureza não responde pela totalidade dos alunos já há alguns anos. O aluno da EaD hoje não a procura apenas pelos motivos anteriormente listados. Precisamos começar, a partir da observação sociológica, a perceber que o aluno típico da educação a distância em um passado recente não é típico mais. Evidentemente, não se trata de acreditar ingenuamente que não existam mais alunos movidos por esses fatores. Eles permanecem nos quadros da EaD. Entretanto, não são *apenas* eles. Há alunos que optam pela EaD por outros motivos, oriundos, por exemplo, da relação que estabelecem com a tecnologia como instrumento inarredável para a socialização.

Para uma geração que se relaciona com os outros, com o conhecimento e consigo própria por meio de ambientes virtuais e redes sociais, não é difícil imaginar

que a EaD seja uma opção primeira, e não residual, para a realização de um curso superior. A flexibilização do tempo, característica de toda a nossa sociedade e não apenas da EaD, contrapõe-se a uma imagem de educação pautada por horários predeterminados. A esse aspecto, em específico, pode vir somar-se a defesa do protagonismo do aluno em relação a seu futuro e a seu processo de aprendizagem, tema caro à atual proposta de reforma do ensino médio, por exemplo. A imagem é a de um aluno protagonista, que toma decisões acerca de sua própria formação (isso inclui não apenas a área de conhecimento do curso que pretende fazer, mas também o tipo de modalidade por meio do qual o curso é ofertado). Considerando que o protagonismo juvenil encampado pela reforma do ensino médio começa, de fato, a exercer efeitos sobre a postura e o comportamento dos alunos, em alguns anos, poderemos ver um público jovem mais convicto sobre suas opções para cursos superiores, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma.

A familiaridade com o ambiente virtual e com as relações que por meio dele são estabelecidas pode aproximar da EaD toda uma geração de alunos que prefere ter seu processo de aprendizagem ocorrendo por esse tipo de ambiente. A possibilidade de gestão do tempo de aprendizagem é só um dos atrativos para essa geração, mas é preciso considerar outros, como, por exemplo, os diferentes tipos de linguagem e de recursos educacionais utilizados (vídeos, animações, entrevistas, podcasts, games etc). A ideia da educação presencial sobre o texto experimenta muitas variações nos ambientes virtuais de aprendizagem, atraindo públicos com mais afinidades em relação a diferentes formas de se comunicar uma ideia.

Isso nos leva a uma concepção diferente daquela que foi apontada anteriormente como traduzindo tradicionalmente a EaD e seu perfil de aluno. A EaD pode ser vista (e tem sido vista) por uma geração de alunos como uma parte (familiar e lógica) de seu mundo, já amplamente digital. Uma modalidade de ensino atrativa pelas suas próprias características e possibilidades, e não como resíduo. Uma EaD definida pela presença (de concepções próprias, de ideias, de recursos educacionais diversos) e não pela ausência (de oportunidades e de tempo). Esse movimento forçará (como já tem forçado) a recriação da imagem da EaD a partir de uma identidade positiva (no sentido da referida presença de características definidoras) e não negativa (como operando nas fraturas do ensino presencial).

Compreender a EaD dessa forma e buscar o estabelecimento de uma identidade própria para a

modalidade afetam a maneira como ela se relaciona com o ensino presencial. Em regra, com base na própria nomenclatura e na conceituação, presencial e a distância são tratados como antinômicos: com a EaD sendo entendida como contrária ao ou como a negação do ensino presencial, a relação entre eles acaba sendo pensada como de necessária oposição, como uma espécie de jogo de soma zero. Se a EaD cresce é porque o presencial decresce. Se a EaD está em evidência é às custas do ensino presencial em crise. Com a pandemia, fortaleceu-se uma imagem, já relativamente difundida, de que a EaD está substituindo o presencial. Esse tipo de imagem tem espaço mesmo entre os entusiastas da educação a distância. Entre os críticos, a imagem é a da precarização do ensino a partir da substituição do presencial pelo remoto. Entre os entusiastas, a imagem é a da melhoria e diversificação do ensino, também por meio da substituição do presencial pelo remoto. Em um caso e em outro, a substituição é apontada como o caminho que se abre nesse momento. Interessante observar que a complementaridade, a articulação e o amálgama entre recursos e práticas da EaD e do ensino presencial não se apresentam, em regra, como possibilidades claras para o fenômeno que está em curso.

Quando falamos em um perfil do aluno EaD, estabelecendo uma diferença com o aluno do ensino presencial, essa imagem de polarização é reforçada. O mesmo acontece quando nos referimos a práticas pedagógicas típicas, ao perfil do professor, ao tipo de curso e, como consequência, à sua qualidade. Pensar em polos antagônicos faz com que vejamos a EaD como concorrente do ensino presencial, o que, muitas vezes, inviabiliza um debate mais produtivo entre os professores, pesquisadores, especialistas e atores envolvidos com a educação no país. A complementaridade e cooperação entre as modalidades (presencial e a distância), caminho que está aberto por meio da defesa, cada vez mais contundente, do ensino híbrido, ficam descartadas de saída, quando o tom do debate sobre as duas modalidades educacionais segue a trilha do antagonismo. Um dos maiores obstáculos que temos que superar para avançar na discussão atual é justamente promover um debate cooperativo entre interlocutores situados em ou identificados com um desses polos, em busca de soluções educacionais ajustadas a problemas reais enfrentados pelos alunos, professores e gestores da educação.

Nesse sentido, o movimento em direção ao ensino híbrido tem algo a nos dizer. A perspectiva de um amálgama entre características do ensino presencial e da educação a distância é encarnada pelo ensino

híbrido, em uma tentativa de incorporar as vantagens e virtudes de cada uma das modalidades. Problemas de diferentes naturezas são encontrados em qualquer tipo de ensino, assim como soluções específicas para enfrentá-los. Em um debate polarizado, o exercício parece ser, ao reconhecer a existência desses problemas, o de apontar que os problemas da outra modalidade são mais graves do que os da modalidade que se defende, ou que as soluções encontradas pela modalidade defendida são superiores às da modalidade criticada.

Em teoria, o ensino híbrido busca, superando esse debate (ou, pelo menos, tirando o foco dele), combinar soluções dadas tanto pelo ensino presencial como pela educação a distância, fazendo uso da tecnologia como instrumento fundamental de auxílio para o professor e para o processo de ensino e aprendizagem. Em tese, o que se busca é um ensino mais dinâmico, combinando interações sociais e aprendizagem individual em ambientes distintos. A despeito das características que o ensino híbrido possa vir a assumir no futuro, com virtudes e vicissitudes, o ponto que chama atenção para o presente debate sobre EaD no Brasil é sua perspectiva de dissolver, pelo menos em tese, o antagonismo entre o presencial e a EaD. Essa dissolução parece-me particularmente importante para o futuro da educação a distância no país. Qualquer debate frutífero sobre como a EaD pode contribuir para a educação, em qualquer nível de escolaridade e rede de ensino, exige a identificação de sua identidade e a reconfiguração de sua relação com o presencial. Penso que o ensino híbrido desempenhará um papel importante para que isso aconteça, sem, contudo, atribuir-lhe qualquer vocação soteriológica: a questão fundamental não gira em torno de desenvolver uma modalidade livre de problemas, mas de aprimorar continuamente as modalidades disponíveis, ajustando-as, da melhor maneira possível, às diversificadas necessidades dos alunos.

A valorização da EaD

Para que isso aconteça, é necessário que a EaD seja valorizada em seus próprios termos e tendo em vista suas características, não como resíduo do presencial. Essa valorização, que, em minha leitura, pressupõe a construção de uma identidade, conforme ressaltado no tópico anterior, passa por uma série de ações, administrativas, organizacionais e pedagógicas, ainda não plenamente observadas no âmbito da gestão universitária. Muito em função da referida ausência de uma identidade própria, a gestão universitária

permanece, como regra, entendendo a EaD como tendo sua razão de ser em virtude das fissuras do ensino presencial. Isso significa, do ponto de vista administrativo e organizacional, submeter as ações em EaD aos princípios, normas e estruturas do ensino presencial.

Pensemos nos cursos da UAB (Universidade Aberta do Brasil) como exemplo. Financiados pela Capes, mas ofertados por meio das universidades, os cursos UAB encontram-se em uma posição ambígua, limítrofe entre duas instâncias administrativas. Na prática, isso significa muitas lacunas e dúvidas sobre a atribuição de responsabilidades, o que acaba por levar a decisões muitas vezes demoradas e intempestivas para a solução de problemas que já deveriam estar documentados e com rotinas de enfrentamento predeterminadas. As universidades ainda parecem considerar os cursos UAB como pertencentes à esfera de atuação da Capes, entidade financiadora, sem chamar para si a responsabilidade gerencial total sobre os mesmos, ao passo que a Capes se reafirma apenas como entidade financiadora, estabelecendo regras gerais, mas sem um acompanhamento mais próximo da gestão dos cursos. No âmbito mais amplo da gestão universitária, isso se revela na ausência de uma política institucionalizada e bem delineada para a educação a distância. Não é raro encontrar uma política universitária que preveja, em alguns aspectos, princípios, nem sempre coerentes, para educação a distância, mas não uma política universitária consolidada para a modalidade. Esses princípios, contudo, costumam aparecer como respostas da gestão universitária a problemas e demandas pontuais que surgem ao longo da oferta de cursos em EaD, sem que sejam fruto de uma reflexão mais detalhada por parte de especialistas na modalidade, o que poderia servir de base para a referida política institucional para a EaD.

Assim, o que encontramos é uma solução específica, por exemplo, para o calendário da educação a distância, ou para a realização de matrículas, atribuição de notas, controle dos polos, entre outras ações. As normas e princípios previstos para ações dessa natureza parecem ter sido desenvolvidos *a posteriori*, depois que problemas relacionados a essas ações apareceram. Podemos pensar que não há problemas nisso, ou seja, que, no âmbito da gestão educacional, para qualquer nível de escolaridade, faz parte da atividade da gestão ter que lidar com problemas que não estavam previstos e que, uma vez encontradas soluções para eles, elas passem a integrar, como normas ou princípios, os processos de trabalho da gestão. Se isso é verdade, precisamos observar, também, que qualquer gestão deveria trabalhar com

planejamento e com uma política institucionalizada, ainda que aberta a contínuos ajustes, como base para suas ações. Os problemas que vão aparecendo vão sendo solucionados e tais soluções incorporadas a uma política minimamente estabelecida. Contudo, não é o que ocorre com a educação a distância. A ausência de uma política bem definida faz com que as soluções encontradas para os problemas obedeçam a uma lógica casuística e o posterior surgimento de um princípio ou uma norma não integra uma política preestabelecida, mas forma uma coletânea de princípios nem sempre em diálogo uns com uns outros, uma espécie de bricolagem sem uma lógica própria. Essa constelação de princípios soltos não pode ser pensada, a rigor, como uma política institucionalizada para a EaD.

A valorização da educação a distância exige, assim, uma política definida e institucionalizada por parte da gestão universitária. Essa ação necessita de um diálogo permanente entre os atores educacionais especializados e interessados no debate, capazes de definir, passando pelos trâmites exigidos pelo debate universitário, as diretrizes das ações em EaD da instituição superior, tendo em vista suas características próprias. Normas, diretrizes e princípios da EaD não devem ser definidos somente em comparação com o que ocorre no ensino presencial, caminho que explicita a percepção da EaD como exceção, cuja regra é o presencial. É comum, por exemplo, vermos soluções dadas para a EaD com base no que é feito para o ensino presencial ou com base em uma mera adaptação do presencial. Uma política universitária para a EaD precisa ir além das adaptações, exigindo diretrizes próprias, pensadas com base nas necessidades dos atores envolvidos com a educação a distância.

Isso significa conceder autonomia para ações em EaD, no sentido de que elas sejam balizadas por princípios e normas pensados especialmente para a educação a distância. Calendário próprio, ações relacionadas à matrícula, colação de grau e diplomação, especificação de prazos, exigência de documentação, carga horária dos professores e sua contagem nos respectivos departamentos são exemplos entre muitos outros. Tudo isso precisa ser pensado para a EaD, de acordo com suas especificidades.

Três aspectos, em especial, merecem destaque: o estágio, a extensão e a pesquisa. O estágio é um dos pontos nevrálgicos para os cursos em EaD. As exigências de sua realização precisam ser distintas em relação ao que ocorre no presencial. Como o estágio é realizado nos polos ou cidades vizinhas a eles, em regra, distantes da localidade da instituição de ensino superior, regras

para sua realização, monitoramento e comprovação precisam estar ajustadas a essas especificidades. Com a pandemia, intensificou-se o debate sobre a possibilidade de realização de estágio por meio virtual. A despeito da posição que vá se tomar em relação a isso, o aspecto emergencial é discutir a possibilidade de sua realização e em que condições. Esse é um tema que precisa entrar na agenda da EaD nas universidades.

A curricularização da extensão, prevista para o ano de 2022, é outro ponto que exige a atenção da gestão universitária no que diz respeito à EaD. Com a extensão sendo exigida como parte do currículo, ela deixa de ser uma opção para o aluno interessado, de acordo com as ofertas (quando existem) das universidades, para se tornar de oferta obrigatória. Como as universidades lidarão com a curricularização da extensão é um desafio colocado para todas as unidades acadêmicas e cursos, e o debate que já se encontra em andamento mostra as dificuldades que estão por vir, mesmo nos cursos presenciais. Temos motivos, diante do contexto da EaD nas universidades, para acreditar que as dificuldades tendem a ser ainda maiores no que diz respeito à educação a distância. As ações de extensão, em breve obrigatórias, serão ajustada às necessidades e às características da EaD? Ou, mais uma vez, serão pensadas com base nas características do ensino presencial, para, em seguida, serem adaptadas para a EaD?

Há ainda o tema da pesquisa. A tríade repetida continuamente pelas universidades, ensino-pesquisa-extensão, é desfeita na EaD, onde apenas o ensino trilhou caminho suficiente para ser considerado relativamente consolidado. A extensão ainda é uma novidade e o futuro próximo já reserva os novos capítulos dessa discussão. Quanto à pesquisa, a demanda é menos recente. Muito se discute, e já se discutiu, sobre a pesquisa nos cursos EaD. Interessante notar que o tema da má distribuição das possibilidades de se fazer pesquisa, entre os alunos, já faz parte dos cursos presenciais, em especial diante das diferenças entre os cursos noturnos e diurnos. No caso da EaD, penso que o problema é aguçado pela imagem preconcebida em torno do aluno, à qual fiz alusão em linhas anteriores. Um aluno estereotipado em torno de seu atraso, de seus problemas de aprendizagem ou de suas condições desfavoráveis para o estudo dedicado é um aluno que ou não tem o perfil exigido ou não tem interesse na pesquisa. Quando não é o aluno, o problema recai sobre a própria natureza da EaD: pesquisa não é para todo tipo de aluno, nem para todo tipo de curso. A obscuridade dessa percepção, se já não se encontra explicitamente no discurso, permanece a regra como prática, perceptível na quase ausência de projetos de pesquisa destinados ou contando com alunos da EaD.

Capacitação de professores, técnicos e gestores

Uma política institucionalizada para a EaD conta, evidentemente, com um conjunto de diretrizes, princípios e normas, e com a especificação de ações ajustadas às características da educação a distância. Conta ainda, e esse é um ponto muito importante da discussão, a ponto de, em minha leitura, exigir um tópico próprio neste ensaio, com uma política de capacitação e formação de atores para o trabalho com a EaD.

Uma das críticas direcionadas à EaD, e que fazem parte da imagem arraigada da qual a modalidade goza, diz respeito à má qualidade do ensino ofertado. Para alunos residuais, um ensino residual. Diante das características históricas do aluno da EaD, criou-se a imagem de que a qualidade dos cursos era equivalente ao que se esperava dos alunos. Essa é uma maneira de dizer que os professores envolvidos com a EaD ou são despreparados (e menos capazes do que aqueles envolvidos somente com o ensino presencial) ou são desinteressados (nos alunos e no ensino), entregando, na educação a distância, muito menos do que aquilo que podem entregar na educação presencial.

É interessante observar quantos desses professores, contudo, foram capacitados, pelas universidades, antes de assumirem postos e salas de aula na EaD. É comum, como ocorre, por exemplo, com os gestores escolares das redes públicas de ensino no Brasil, ouvir dos professores que eles aprenderam a lidar com a EaD na prática, sendo professores na modalidade. A despeito da docência ser uma atividade prática, que exige a prática para aperfeiçoamento, a ausência de capacitação anterior para atuar na modalidade é mais fruto da ausência de identidade e política universitária para a EaD do que de uma crença no empirismo como caminho fundamental para o desenvolvimento do docente.

A falta de capacitação docente para atuação em ambientes virtuais fez-se sentir com a entrada em cena, nas universidades, do ensino remoto emergencial. A educação a distância não exige do professor apenas o conhecimento sobre determinado conteúdo, que ele levará da sala de aula presencial para o ambiente virtual de aprendizagem. A EaD exige técnicas, conhecimentos e habilidades específicos, que precisam ser aprendidos e desenvolvidos. A crença (ingênua e negligente) de que a EaD não exige nada diferente, por parte dos professores (mas também dos alunos), é um dos fundamentos que alimentam a ideia de que a educação a distância

apresenta menor qualidade (ou de que é mais fácil e menos exigente) do que o ensino presencial.

A capacitação dos professores para o manuseio e utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem é requisito para que as potencialidades da EaD tenham condições de efetivação. Isso deveria estar previsto pela referida política universitária para a educação a distância. Esperar que um professor, sem nenhuma familiaridade com a EaD, simplesmente seja capaz de reproduzir o mesmo conteúdo que ele ministra em uma disciplina presencial em um ambiente virtual de aprendizagem, é exemplo de uma não-política para a EaD. A expansão do ensino híbrido, se vem de fato a se consolidar, exigirá, como uma de suas primeiras ações, a capacitação dos professores para o trabalho nesse ambiente de aprendizagem. Isso depende de formação e planejamento, não podendo ser pressuposto. E é uma forma, por excelência, de valorizar a educação a distância. Tudo que foi dito até aqui para os professores aplica-se aos tutores.

O mesmo pode ser dito também para os gestores, que tendem a ser olvidados no debate sobre EaD. Ser gestor de um curso presencial exige preparação. Por mais que muitas ações sejam semelhantes em uma modalidade e em outra, há, evidentemente, competências específicas que serão exigidas por um gestor em EaD. Se a capacitação para os professores está longe de uma institucionalização, o que diremos da formação dos gestores para o trabalho com cursos em educação a distância?

O bom uso da EaD e a efetivação de suas virtudes dependem, sobremaneira, de profissionais qualificados e preparados para atuarem nessa modalidade. A falta de preparação é, antes de tudo, um dos motivos da ainda existente resistência, entre os próprios professores, em relação à educação a distância. Um processo bem feito de capacitação desses profissionais deve ser capaz de mostrar as potencialidades e fragilidades da modalidade, habilitando-os a explorar suas virtudes e a tentar contornar suas vicissitudes.

Os recursos educacionais

O tema da qualidade dos cursos em EaD passa não apenas pela capacitação específica dos profissionais, mas também pelos recursos educacionais disponibilizados para os alunos. Em regra, fala-se da variedade de recursos educacionais (e de linguagens) como um dos pontos fortes da educação a distância, enfatizando os benefícios da tecnologia. Parecerá óbvio ao leitor dizer

que a tecnologia é instrumento e não fim em si mesmo, de modo que seu uso, por si só, não garante a qualidade (em especial, pedagógica) do produto final.

Os recursos educacionais desempenham um papel particularmente importante na EaD, não em virtude da diminuição do papel do professor (como alegam algumas críticas), mas em virtude de suas próprias características e do ambiente virtual de aprendizagem. Eles (os recursos) fazem parte de uma narrativa que precisa ser muito bem alinhavada (pelo professor), tendo em vista a gestão do tempo de aprendizagem por parte do aluno. Com isso, o cuidado em sua preparação é fundamental.

A capacitação do professor abordada no tópico anterior incorpora a produção de recursos educacionais. Isso não significa que o professor deva se tornar um especialista em tecnologia da noite para o dia, sendo capaz de produzir recursos sofisticados e que exigem capacidade específica para uso de alguns softwares, por exemplo. Muitas vezes, temos uma imagem exagerada sobre o que é tecnologia. O bom recurso educacional não é aquele que incorpora mais tecnologia, mas aquele que melhor conversa com o público ao qual é destinado, fazendo um uso ajustado da tecnologia para tanto. Perceber que, para determinada turma, um *podcast* definindo um conceito importante pode funcionar melhor do que um texto escrito sobre o assunto é um exemplo de uso ajustado (e eficaz) da tecnologia.

Entendo que o design instrucional, essa área do conhecimento (teórica e prática) limítrofe entre o design, a pedagogia e comunicação, tem desempenhado (e vai desempenhar ainda mais) um papel central na produção de recursos educacionais para a educação a distância. A busca por soluções diversificadas, com linguagens variadas e capazes de dialogar com públicos distintos é fundamental para o futuro da EaD e para sua capacidade de mostrar suas potencialidades. Um curso de qualidade, em qualquer modalidade, exige recursos educacionais de qualidade, objetos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos caminhos para aprender. Isso não pressupõe, conforme afirmei anteriormente (mas vale a pena reforçar), a diminuição da importância do professor. Um material didático de qualidade só pode exercer efeitos a partir de seu uso por parte de professores qualificados para tanto.

Suporte técnico e infraestrutura

Profissionais preparados e recursos educacionais de qualidade fazem parte de uma equação que exige ainda suporte técnico e infraestrutura capaz de lidar com a intensificação da educação a distância ou do uso de seus recursos e estratégias. O ambiente virtual de aprendizagem, assim como o ambiente físico de uma universidade, precisa de manutenção.

Um dos obstáculos que já bateu às portas das universidades diz respeito à performance dos ambientes de aprendizagem. O acesso simultâneo de usuários nas plataformas é um dos nós que precisam ser desfeitos. Diante da possibilidade de gestão da aprendizagem e do tempo por parte do aluno, poderíamos imaginar que há pouca probabilidade disso acontecer: alunos que podem entrar na plataforma a qualquer tempo fazendo uso da plataforma ao mesmo tempo. Entretanto, a familiaridade com a EaD mostrará que há períodos do dia (as noites), da semana (os fins de semana) e mesmo do mês (período de avaliações, por exemplo) nos quais o número de acessos aumenta muito. Lidar com acessos simultâneos pode afetar a performance dos ambientes, levando à lentidão ou mesmo impossibilidade de acesso (um dos pontos frágeis com os quais a EaD precisará lidar diante de sua expansão e a do ensino híbrido). Outro ponto sensível é o armazenamento. Recursos educacionais (vídeos, áudios, podcasts, informações em geral) ocupam espaço. Espaço que precisa existir e estar disponível para armazenar essas informações. Quanto mais usuários, mais espaço exigido.

A performance e o armazenamento exigem infraestrutura. Servidores, softwares, serviços, pessoas qualificadas para lidar com tudo isso. Quem vê um ambiente de aprendizagem na tela de um computador pode ter a falsa impressão da facilidade e simplicidade de uma plataforma, correlata da impressão, também falsa, de que tudo isso é barato, ou, pelo menos, mais barato do que o presencial. Há um mundo de programas, serviços, ações e pessoal mantendo aquele ambiente de aprendizagem com acesso ininterrupto, com os recursos educacionais disponíveis e armazenando todas as informações importantes para o processo de ensino e aprendizagem (acessos, downloads, avaliações, uploads, notas, comunicações etc).

Tudo isso tem custos, o que nos leva a questionar a ideia, cuja circulação foi ampliada pela pandemia, de que a EaD é uma estratégia de precarização do ensino por meio da economia de custos. Desconheço, até o

momento em que escrevo estas linhas, algum estudo confiável sobre gastos com educação a distância em comparação com os gastos do ensino presencial. Esse argumento, aliás, aparece tanto entre os críticos quanto entre os entusiastas da EaD: ou a educação a distância é instrumento de precarização do ensino *para a economia* de recursos na educação; ou a educação a distância é *virtuosa, justamente, por ser mais econômica*. Não tenho dados no momento para refutar a ideia de que a EaD é mais econômica, mas, a despeito disso, posso afirmar que as universidades públicas, seguindo a tendência do ensino híbrido, precisarão investir em infraestrutura e pessoal especializado para a garantia de performance e armazenamento de dados para um número cada vez maior de usuários. Isso sem falar no suporte técnico, com pessoal destinado a lidar com as dúvidas e demandas de usuários, um serviço essencial de comunicação entre a instituição e o aluno.

Identidade própria, política universitária, valorização, capacitação de profissionais, infraestrutura, serviços, investimento. Não parecem poucos, nem simples, os desafios colocados para o futuro da EaD. Se a pandemia pode ter alçado à EaD a uma posição de protagonismo no cenário educacional brasileiro (evidentemente, de maneira trágica e não desejada), isso não significa, ainda, que o status do qual goza a educação a distância atualmente tenha sido alterado. As respostas ao isolamento social exigido pela pandemia parecem mais uma colcha apressada de retalhos do que o primeiro passo para uma política em EaD consolidada no país.

Para que o protagonismo da EaD possa ter lugar, é preciso reconfigurar a imagem da modalidade, descolando-a do antagonismo (e da competição) com o ensino presencial, dando a ela cara própria, princípios e política próprios. O debate em torno do ensino híbrido pode nos ajudar a desfazer alguns equívocos e percepções deturpadas, avançando, de maneira mais madura, em direção a soluções tempestivas e eficazes para alguns dos problemas da educação no Brasil. Essa maturidade se manifesta, por exemplo, no reconhecimento de que a EaD não é nem a maior ameaça à qualidade da educação no país nem a solução para todos os seus problemas. A qualidade do ensino não pode ser atribuída, exclusivamente, à modalidade. Há cursos presenciais de qualidade duvidosa e cursos em EaD de excelência. Profissionais qualificados, recursos educacionais de

qualidade, infraestrutura e suporte. Esses elementos respondem por boa parte da qualidade de um curso. A maturidade do debate e a mudança de identidade da EaD podem levar a uma política universitária ajustada às necessidades da modalidade, aumentando o investimento em capacitação, recursos educacionais, infraestrutura e pessoal qualificado, aumentando, dessa forma, a qualidade dos cursos oferecidos e a confiança da sociedade na educação a distância. É preciso separar a ideia de que a EaD leva a cursos necessariamente ruins da ideia de que a EaD, como o ensino presencial, pode oferecer cursos de baixa qualidade em virtude de circunstâncias que extrapolam as características da modalidade em si.

Ainda não sabemos, ao certo, os caminhos da EaD depois da pandemia. Os mais entusiastas compartilham com alguns críticos a ideia de que a EaD veio para ficar (como modalidade ou por meio da internalização de práticas, recursos e estratégias no ensino híbrido), seja substituindo ou estabelecendo um diálogo com o ensino presencial. O fato é que, de uma maneira ou de outra, não veremos a almejada qualidade da educação avançar se não discutirmos, com seriedade e emergência, sobre os princípios e diretrizes da EaD no Brasil, superando dicotomias ultrapassadas e afinando o debate em torno de soluções. Penso que a universidade é um lugar mais do que adequado para conduzir e fomentar esse debate.

Recebido em: 26/10/2021

Aceito em: 27/10/2021