

CONTÍNUA RESISTÊNCIA AO EAD: ISSO AINDA ACONTECE?

CONTINUED RESISTANCE TO EAD: IS THIS STILL HAPPENING?

Renan Antônio da Silva¹

¹ renan@ufscar.br

RESUMO

Nesta pesquisa apresenta-se um estudo sobre a resistência à educação a distância no contexto educacional. Os dados foram obtidos por meio de dados coletados (nível nacional). Objetivou-se aqui tratar do entendimento entre as formas de ensino tidas erroneamente como EaD e do preconceito negativo advindo da falta de informações, de forma a deixar claras definições básicas sobre a temática para que não sejam proferidos os recorrentes discursos errôneos. O estudo sugere a existência de novas elaborações em torno da relação docência-ensino-aprendizagem, suscitadas pelas experiências na EaD, e que convergem para discussões em torno de mudanças na identidade.

Palavras – chave: EAD; Dados; Pesquisa; Resistência.

ABSTRACT

This research presents a study on resistance to distance education in the educational context. Data were obtained through collected data (national level). The objective here was to address the understanding between the forms of teaching mistakenly referred to as distance learning and the negative prejudice arising from the lack of information, in order to make clear basic definitions on the subject so that recurring erroneous speeches are not made. The study suggests the existence of new elaborations around the teaching-teaching-learning relationship, raised by experiences in distance learning, and which converge to discussions around changes in identity.

Keywords: EAD; Data; Search; Resistance.

INTRODUÇÃO

Aproveitando o Censo da Educação Superior (CES. 2019) recém lançado, com dados de 2018, busco aqui desenhar aproximadamente alguns traços da tradicional resistência das IES Federais à EaD. Reconheço que parte da resistência é adequada, porque a má fama da EaD também é, em alguma extensão, “merecida”, mas lateja no fundo desta querela ingloria e, ao final, fútil, a proverbial resistência a mudar paradigmas acadêmicos, vistos como mais sagrados que rituais religiosos (Kuhn, 1975). Um dos amuletos mais atávicos é a aula instrucionista, mantida como âncora primeira e última do atual sistema de ensino inepto que destituiu a escola e a universidade das necessárias “atividades de aprendizagem” (Demo, 2018). EaD poderia, se bem aproveitada e atualizada, sinalizar outro ambiente de aprendizagem, voltado para a autoria dos estudantes (Demo, 2015),

marcada por atividades autorais de aprendizagem (ler, estudar, elaborar, pesquisar, buscar informação e reconstruir etc.), não mais centrada na reprodução burra de conteúdos (aula copiada para ser copiada).

A Universidade sempre aceitou cursos não baseados em aula, como cursos de mestrado e sobretudo doutorado: mesmo oferecendo, em geral, excesso de aula, tais cursos centram-se no desenvolvimento da autoria do estudante e, na defesa, avalia-se precisamente esta autoria. Nada a ver com aula. A Universidade sabe bem o que é “aprender como autor”, tanto que exige isso de sua elite acadêmica, havendo igualmente uma organização institucional que empurra docentes a serem autores (produção própria necessária para progredir funcionalmente). Na graduação isto também aparece, em programa como o Pibic (bolsa do CNPq para estudante que, associado a um professor doutor, realiza projeto de pesquisa como melhor estratégia para apren-

der), considerado muito adequado, mas nunca saiu de projeto piloto, extremamente esparso. É comum aceitarmos que o estudante aproveita a graduação de modo muito diferente se for levado a pesquisar, elaborar, apresentar resultados, ser avaliado pela autoria.

Parte da resistência “federal” (em sentido literal e sobretudo figurado, como resistência muito desproporcional) é devida, porque a EaD confundiu-se com ofertas facilitadas, por vezes trambiqueiras, em especial em iniciativas exclusivamente à distância que exploram as áreas mais frouxas – academicamente falando – dos cursos, entre elas, pedagogia (BID. 2018). Mas EaD pode ser bem feita, já que aprender não depende necessariamente de hora, lugar, aula, prova etc. Quando se aponta para esta direção da melhor adaptação dos cursos ao estilo de vida e necessidades do estudante, podemos recair em “facilitações”, que abundam, aliás. Mas não fatalmente. O charme da EaD é requerer um estudante que “**queira estudar**”, contra o outro no sistema tradicional que só quer aula e prova. Como EaD (não nesta nomenclatura caduca) veio para ficar, é mais inteligente “fazer bem” e isto esperaríamos das Federais, aproveitando a ocasião para arejar as instituições.

I. DESEMPENHOS PÍFIOS/INCIPIENTES

A relação entre concluintes, cursos e matrículas (relação estática, não de fluxo), exibindo claramente o predomínio da “presencial”. Assim, quanto a **concluintes**, para o Brasil em 2018, a relação entre concluintes de graduação presencial e graduação à distância foi de 13,2, ou seja, os concluintes à distância foram 13,2 vezes menos (145.873 vs 11.045). Parece “eloquente” esta relação, que cresce muito na região Norte (32,9), sendo a maior na região Sul (35,0). Surpreende que a melhor relação se encontrou no Nordeste (7,9), sendo também interessante no Sudeste (12,2). A própria variação das relações (vai de 7,9 no Nordeste a 35,0 no Sul, tendo como média 13,2) sugere tratar-se ainda de um sistema em andamento, pouco consolidado. A configuração também surpreendente (para não dizer ilógica), por colocar a melhor relação no Nordeste e a pior no Sul – porquanto esperaríamos o contrário.

Quanto as **cursos**, a relação média foi de 19,0 (6.178 vs 325), ficando à frente o Nordeste, com 13,7, e atrás o Sul, com 25,2. Surpreende que o Sudeste tenha apenas 77 cursos

à distância, o Sul 47, enquanto o Nordeste tinha 124. Quanto a **matrículas**, a relação média foi de 13,2 para o Brasil, sendo a melhor relação a do Sudeste, com 9,7 – a maior procura; vinha a seguir o Nordeste, com 11,2. É difícil entender, contudo, que o Sul tenha uma relação tão diferente (24,5), com apenas 8.6 mil matrículas, somente um pouco acima das do Norte. Se levarmos em conta que a oferta não presencial é ainda tipicamente privada, esperaríamos outra configuração do Sul.

Espanta no Sul a diferença dramática dos concluintes: eram 24.721 presenciais e somente 706 à distância – foram literalmente dizimados no percurso. Se relacionarmos com as matrículas (relação estática), estas foram 8.6 mil, mas as conclusões, 706. Sem dúvida, a EaD está cheia de problemas e as conclusões são um dos mais comprometedores. É afoito, porém, postular que falta de qualidade é própria, endêmica, da EaD, porque é parte muito preocupante do presencial igualmente (Demo, 2011). As novas vagas, novas, inscritos e ingressos em cursos presenciais e à distância, nas IES Federais apenas, para 2018, permitindo nos aproximar tentativamente de como se portam. Para o Brasil, a relação entre vagas novas presenciais e à distância foi de 13,1 (houve 13,1 vezes mais vagas presenciais), o que indica resistência visível das IES Federais a ofertar cursos à distância: 329.569 vs 25.066. É uma relação muito desproporcional, insinuando que a modalidade à distância seria, ao final, espúria; como já não se pode suprimir, é, pelo menos, mantida residual.

Quanto a **candidatos inscritos**, a situação se torna ainda mais escancarada: a relação foi de 60,6 (astronômica: 4.5 milhões vs 75 mil); ou seja, os estudantes se inscrevem no presencial, tratando-se de IES Federais, interessando-se ainda muito pouco pelos cursos à distância. Guarda-se aí o estereótipo de que cursos à distância são “coisa duvidosa” das entidades privadas que não ficam bem nas Federais. Embora nesta repulsa exista um fundo real, é, em si, preconceito, no sentido de “pichar” uma modalidade educacional já normalizada globalmente, mas mantida sob intensa restrição em entidades públicas. A relação Inscritos/Vaga é excessivamente favorável à presencial, que era de 13,8, enquanto a à distância de 3,0 (mais de 4 vezes menor). Quanto a **ingressos**, a relação foi de 15,4: 339.900 vs 22.105; resulta uma relação (estática) Ingressos/Inscrição de 0,07 para o presencial e de 0,29 para à distância, ou seja: no presencial, a filtragem foi extre-

mamente mais drástica, com “aproveitamento” estático de 7% apenas (4.6 milhões vs 340 mil); no à distância, a filtragem foi bem menor, numa relação de 0,29 (“aproveitamento” de 29%). Esta relação insinua também um lado negativo da EaD: espera-se que nela caibam os menos aptos, mas principalmente que se acomodem a adaptações de estudantes trabalhadores, com mais idade, com menos tempo para estudar etc. Alguns vão ver na filtragem do presencial um indicador de qualidade; podemos, porém, ver aí uma demanda extremamente represada, e que vai ser empurrada para a EaD, cada vez mais.

Na região **Norte**, havia apenas 4 IES Federais com cursos à distância: IF de Rondônia; IF de Roraima; Federal do Amapá; Federal do Tocantins. Para o Total, a relação das vagas novas com respeito ao presencial e à distância foi de 21,8 (vagas à distância foram 21,8 vezes menores: 37.140 vs 1.705); vagas novas oferecidas são residuais. Inscreveram-se 650 mil no presencial e 10,6 mil no à distância, numa relação estática de 61,4 – uma condição extremamente mais residual – de fato muito pouca gente inscreve-se em IES Federais para cursos à distância. A relação Inscritos/Vagas, foi, então de 17,5 no presencial, e de meros 6,2 no à distância (quase 3 vezes menos). Ingressaram 37,5 mil no presencial e 1,6 mil no à distância, numa relação estática de 23,8: ingressos à distância foram residuais. Na relação Ingressos/Inscrição, no presencial foi de 0,06 (aproveitamento de 6%), no à distância, de 0,15 (aproveitamento de 15%). A IES Federal que mais vagas ofereceu para EaD foi a Federal do Amapá: 705, numa relação de 2,8 (no presencial, 1.985), sugerindo uma relação bem mais razoável; esta relação foi ainda melhor no IF de Roraima: 0,8 – ou seja, houve mais vagas para EaD do que para o presencial, provavelmente porque, tratando-se de IES mais recentes, tem percepção mais atualizada da demanda. A Federal do Tocantins teve relação de 11,9 (3,6 mil vs 300), sugerindo que o processo começou, mas ainda é pouco expressivo.

Na região **Nordeste**, a relação nas vagas novas foi de 37,0 nas IES Federais como um todo, sugerindo condição muito residual. Quanto a candidatos inscritos, a relação foi de 204,9: ou seja, inscrições em EaD foram 204,9 vezes menores, extremamente residuais (1,6 milhão vs 7,8 mil). Assim, a relação Inscritos/Vagas foi de 15,8 no presencial e de 2,9 no à distância, indicando procura muito mais intensa pelo pre-

sencial. Em termos de ingressos, a relação estática foi de 43,4, mostrando o caráter residual de ingressos em EaD (101,6 mil vs 2,3 mil); assim, a relação Ingressos/Inscrição ficou, para o presencial, em 0,06 e para o à distância em 0,30 – poderíamos interpretar que, enquanto o presencial desdenha inscritos (aproveita só 6%), o à distância é bem mais maleável, aproveitando 30% (5 vezes mais).

Na região encontramos 6 IES Federais com cursos à distância: Federal do MA; Federal Rural do Semiárido; IF da Paraíba; Federal do Vale do São Francisco; Federal de Alagoas; Federal da Bahia. Em termos absolutos, a que mais ofereceu vagas novas foi a Federal do MA, 808, numa relação estática de 7,3 (5,9 mil vs 808). Quanto a ingressos, a relação estática foi de 8,7; e relação Ingressos/Inscrição foi, para o presencial, de 0,03 (baixíssima) e para o à distância, de 0,20. A seguir vinha a Federal Rural do Semiárido, com 668 vagas novas, numa relação estática, para vagas novas, de 5,5, a melhor nessas IES Federais com cursos à distância. Quanto a ingressos, a relação estática foi de 4,9; na relação Ingressos/Inscrição, para o presencial, foi de 0,07, e, para o à distância, de 0,94 – quase todos ingressaram! Pode ir por conta de esta Universidade ser recente. A Federal de Alagoas e o IF da Paraíba ofereceram 400 vagas novas, mas a relação estática era bem diversa: 13,4 e 5,9 respectivamente, sugerindo, quiçá, que entidades mais recentes (IF, no caso) podem ser mais sensíveis e atualizadas. Ao final, quanto a Ingressos/Inscrição, o IF, no presencial, teve relação de 0,08, e, no à distância, 0,31, enquanto a UFAL teve, no presencial, 0,06 e 0,25 respectivamente.

No **Sudeste**, vemos 16 IES Federais com cursos à distância², oferecendo, para o todo, 14,7 vagas novas (relação entre vagas novas presenciais e à distância, de 6,5). A relação Inscritos/Vaga foi, no presencial, de 15,8 e no à distância de 2,9 – uma diferença muito notável. Em termos de ingressos, a relação estática foi, para o presencial, de 0,07 e para o à distância de 0,31; esta foi relativamente elevada, insinuando que cursos à distância podem estabelecer-se. A IES Federal com maior volume absoluto de vagas novas foi UFF, com 4.788, numa relação de 2,0, ou seja, pareceria sinalizar que EaD já se normalizou! A relação com ingressos

² A lista inclui: Federal de Itajubá (Unifei); Federal de Juiz de Fora; Federal de MG; Federal de Ouro Preto; Federal de S. João Del-Rei; Federal de Uberlândia; IF Sul de MG; Federal do Espírito Santo; IF do ES; UERJ; UFRJ; UFF; UFRRJ; CEFET Celso Suckow da Fonseca; Federal de São Paulo; IF de São Paulo.

foi de 2,5, também bastante razoável. Depois aparecia a UFRJ, com 2.060 vagas novas, numa relação de 4,6. Embora a UFF pareça estar bem à frente, esta Universidade é expressiva em EaD. Apresentava ainda uma surpresa: na relação Ingressos/Inscrição, aparecia a maior da região: 0,99 – ou seja, aproveitamento de praticamente todos os inscritos como ingressos. Em termos relativos, a UFRRJ (Rural) tem comportamento similar à UFF, embora com volume absoluto menor (1.832 vagas novas para EaD), mas com a mesma relação: 2,0. E na relação Ingressos/Inscrição se equivalem. A UERJ teve a melhor relação com respeito a vagas novas: 1,5, sem falar que, na relação Ingressos/Inscrição, o presencial, foi de 0,94 – aproveitamento de quase todos os inscritos. Algumas IES apresentavam cifras para EaD muito residuais (em termos de vagas novas, a relação mais imprópria estava no IF de São Paulo, com 119,2; a seguir, na Federal de São Paulo, com 98,3; depois, na Federal do ES, com 85,4). Pelo menos, estariam começando a pensar no assunto.

No **Sul**, em termos de vagas novas, a relação foi de 13,6, que se eleva para 34,2 em termos de inscrições, mas volta a 13,3 em termos de ingressos. Na relação Ingressos/Inscrição, a região tem destaque no aproveitamento presencial (0,15) e na EaD 0,37 – a melhor região do país, como média). Havia 6 IES Federais envolvidas com cursos à distância: IF do Paraná; Unipampa; Federal de Pelotas; Federal de Santa Maria; Federal do Rio Grande do Sul; IF Farroupilha. A maior cifra absoluta de vagas novas aparece em Unipampa, com 2 mil (relação de 1,6 – muito adequada); Inscritos/Vaga foram, para o presencial, de 4,8, e, para a EaD, de 3,8 – relação bem razoável; a relação estática dos ingressos em termos de curso presencial e à distância foi de 1,7, também adequada; e a relação Ingressos/Inscrição, para o presencial foi de 0,21, e para a EaD de 0,26. Tais cifras poderiam significar algo muito relevante para nossa discussão: Unipampa já vê a modalidade à distância como estabelecida, talvez porque se trata de entidade federal recente. A UFRGS também tinha posição notável: relação de 3,7 para vagas novas; menos boa para Inscrições (15,6: Inscritos/Vaga – 5,9 vs 1,4); era de 4,8 para Ingressos; na relação Ingressos/Inscrição, 0,20 vs 0,65 (excelente aproveitamento na EaD). Olhando as IES Federais da região com cursos em EaD, fica claro que a inovação parece ser gaúcha (das seis, só uma está no Paraná; nenhuma em Santa Catarina).

No **Centro-Oeste**, como um todo, EaD ainda é residual – relação de 24,1 para vagas novas (36.605 vs 1.518); foi de 197,5 para Inscrições (candidatos querem ostensivamente cursos presenciais nas IES federais da região – 385,9 mil vs 1,9 mil); a relação inscritos/vaga foi de 10,5 para presencial, 1,3 para à distância. A relação para ingressos foi de 62,5 e a relação Ingressos/Inscrição ficou em 0,10 para o presencial e em 0,32 para à distância, sugerindo melhor aproveitamento à distância. Todos os estados têm oferta à distância, sendo que Mato Grosso aparece com duas entidades; eis a lista: Federal de Dourados; Federal de Mato Grosso; IF de Mato Grosso; Federal de Goiás; UnB.

A UnB ofereceu o maior número absoluto de vagas novas, com 602, numa relação de 14,1; em termos de inscrição, a relação foi de 143,5, ou seja, inscreveram-se para à distância 420, e para o presencial 60.284, indicando que a UnB ainda trabalha a modalidade como algo tendencialmente concessivo, sobretudo residual e assim é vista pelos candidatos. Isto aparece dramaticamente nos Ingressos: apenas 2, vs 9,9 mil. Digamos que a UnB está em fase de “experimentação”! As duas entidades mato-grossenses, porém, têm um recado bem diverso. Na relação Ingressos/Inscrição, para o presencial foi de 0,08 para a Federal de Mato Grosso, mas de 1,15 para a EaD (ingressaram mais do que se inscreveram); no IF Mato Grosso, a relação foi de 1,00 em ambas as modalidades, surgindo aproveitamento pleno.

No todo, mesmo havendo prenúncios e práticas já estabelecidos em geral esporádicos, constata-se enorme resistência “federal” à EaD nas IES Federais. O quadro genérico, contudo, permite especular que a situação pode mudar, tanto porque em alguns casos “já pegou”, quanto porque a resistência vai, com o tempo se dissolver, pois a educação superior não pode ficar de fora da modernidade tecnológica. Cumpre reconhecer também que os dados disponíveis mostram altos e baixos, sustos e trancos, típicos de um fenômeno em formação, em parte mal visto, em parte tentado, em parte já adotado. Possivelmente, um dos fatores maiores da resistência está na mensagem da EaD – quando mais bem posta, atualizada e comprometida com a aprendizagem autoral do estudante – de que é preciso mudar “tudo” no da educação superior!

II. FANTASMA DA “QUALIDADE”

Os resultados do **Enade** (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) foram divulgados (4/10/2019) com dados para 2018 (Moreno & Gravia, 2019). Enquanto 20.3% dos cursos públicos tiveram conceito máximo (na escala de 1 a 5), os privados foram 3,3%. Existe aí uma vantagem pública muito considerável, em si esperada, porque as públicas mais procuradas são entidades que oferecem cursos para gente que não precisa trabalhar, como é o caso da Federais. Não seria realista imaginar que trabalhadores estudando à noite possam ter desempenho similar. Observando melhor o Gráfico abaixo, vemos que a diferença, para cada faixa de conceito, mesmo sendo sempre favorável a entidades públicas, não é muito acentuada, em especial na faixa mais baixa: 4.1% para as públicas, 3.6% para as privadas. A diferença é mais acentuada no patamar máximo, no qual as públicas levam uma vantagem de mais de 6 vezes. Este é um resultado em parte esperado, em parte não: na parte esperada, está a constatação de que se aprende melhor nas públicas, sobretudo nos patamares maiores; na parte não esperada, está que, “na ruindade” os dois mundos se aproximam, porque, ao final, o “instrucionismo” é a regra geral (Demo, 2018).

Menos de 10% dos estudantes de instituições privadas tiveram nota maior do que 60 (numa escala de 0-100); das instituições públicas, foram 22.3%. No patamar maior (de 80-100) apenas 1% das públicas e 0,2% das privadas. Mesmo estando os estudantes das públicas 5 vezes acima no patamar máximo, podemos falar de péssimo desempenho generalizado. Chamou a atenção que “a modalidade do ensino à distância” teve desempenho similar ao presencial, com uma ironia supina: “No caso do conceito máximo, porém, os cursos EaD tiveram ligeira vantagem: 6% dos cursos à distância avaliados tiveram conceito 5, com 5,8% dos cursos presenciais”!

O atual Ministro da Educação (Weintraub) mostrou-se muito contrariado, suspeitando de fraude por parte de alunos e sinalizando que pretende punir aqueles com pontuação muito baixa, coibindo, por exemplo, sua formatura. O estudante é o elo mais fraco desta vala comum. A realidade mais dolorosa é que os cursos, como regra, são péssimos, porque só oferecem “aula, prova e repasse”, mesmo tendo professores com PhD, que não chegaram ao doutorado pela via instrucionista, mas comprovando sua autoria (Demo, 2015). Estudo do BID (2018)

alertou, no caso dos cursos de Educação, para sua baixíssima qualidade. Primeiro, verificou que na oferta de matrícula, 20% são cursos na área da educação, embora, usando a referência do PISA para estudantes de 15 de idade, somente 5% dissessem querer tornar-se professores básicos; chega a chamar tais cursos de “refúgio”, para estigmatizar sua qualidade rasa, usados como facilitação generalizada de acesso a um diploma “superior”. Segundo, muitos países fazem algo como o Enade, mas, colhendo resultados extremamente alarmantes (muito pouca gente se desempenha minimamente), resolveram não continuar com os exames (escondendo a cabeça na areia). O Ministro não esconde sua preferência pela rede privada, também porque afoitamente reduz as Federais a instituições ideologicamente pervertidas. A realidade é bem mais complexa, sem falar que, combater a pretensa ideologização com outra mais afoita e rasa, só enrijece o confronto e mata o debate necessário. Tudo precisa ser mudado, também nas Federais: enquanto as privadas concorrem com 4.1% para o pior patamar, as públicas com 3.5% - na vala comum são “iguais”.

A indicação, certamente sarcástica, que os resultados de cursos não presenciais são similares aos presenciais, tem, para ser honesto, duas provocações importantes: a primeira, que a propalada superioridade da qualidade “pública” não se sustenta, não tanto porque seria ou deveria ser superior, mas, porque, em termos instrucionistas, fazem o mesmo besteiro; a segunda, que, num mar de mediocridade da graduação, os cursos à distância não são desafiados por uma contrapartida convincente: tudo, como regra, é muito ruim. Mas tem um recado decisivo: é possível fazer EaD decente, no mínimo tão decente quanto cursos presenciais. Uma das dimensões do fantasma da qualidade é que IES Federais, tendo docentes mais preparados, não sinalizam inovações realmente alternativas. Para o Brasil, 66.7% dos docentes tinham doutorado, chegando a 74,3% no Sudeste, a 72.9% no Sul; no Norte, eram 49.9%, a cifra mais baixa. Isto indica um quadro técnico que empurra tais instituições a terem apenas doutores como docentes, que unem “ensino e pesquisa”, quase todos com tempo integral (87,8% para o Brasil, chegando a 91% no Sul).

Então, por que temos um resultado pífio em geral? Uma verificação comum pode ser colhida no Ideb – o aprendizado de matemática no EM, em 2017, foi de 9.1% para o Brasil; a

melhor cifra apareceu no DF, com 17% (mas já teve 36% em 1997) (Demo, 2019), a pior no Amapá com, com 2.8%. Embora exista entre a cifra maior e menor uma distância de 6 vezes, ambas são horríveis, totalmente inaceitáveis. Não é o caso culpar o licenciado em matemática, seja porque, ocorrendo a aprendizagem na mente do estudante, não na aula do professor, a falta de aprendizagem pode provir de outros fatores, inclusive aqueles sobre os quais o docente não tem interferência; seja porque, não sendo correlações estatísticas “causais” – indicam apenas “associação” das variáveis – o que se pode aventar é que o licenciado está associado ao problema, como um dos fatores, mesmo sendo reconhecido como tão fundamental para o estudante aprender. Daí infere-se que “licenciatura em matemática” tende a ser “péssima” em todas as modalidades e condições: o licenciado não se torna um profissional da aprendizagem, mas de mero ensino: não aprendeu, e vai ensinar! Este padrão não é apenas da faculdade privada do fim do mundo; é também da USP, da UFRJ, da UnB...

Intriga, neste cenário dantesco, que a Universidade sabe o que é aprender como autor (Demo, 2015; 2018), porque realiza isso no mestrado e doutorado: os candidatos são avaliados por sua autoria e isto é considerado o grande salto na formação, tanto para a docência, quanto para a pesquisa. Isto é prenunciado na graduação com o Pibic, em geral visto como programa exitoso: o estudante aproveita a graduação de maneira muito diferenciada. Na prática, nada muda, porque, chegando o PhD à sala de aula, sua conduta é tradicional: “só dá aula”. Esta pecha é tão marcante, que, tomando em conta a relação Matrículas de Graduação Presencial/Função Docente, em geral esbravejada como aviltante, não é bem assim. Para o Brasil, a relação foi de 16,6 matrículas por docente (isto não impede que existam salas de aula entupidas, com centenas de alunos, bem como outras quase vazias); nas instituições privadas, esta cifra subia para 21,3, como seria de esperar. No caso da Universidade, a relação média ficou em 15,4, com 11,3 nas públicas e 24,0 nas privadas. No Centro Universitário encontramos muita variação: na média nacional, a relação foi de 23,9, e de 24,4 nos privados; mas nos federais, foi de 6,5. Na Faculdade, a média foi de 17,5 (com as federais mostrando apenas 3,8). Discrepa disso IF/CEFET, cuja relação média ficou em 7,6. Seriam melhores por isso? Não sabemos responder, pelos dados disponíveis, até

porque, mesmo sendo uma instituição federal recente, em geral é “cópia” das federais!

A região com relação mais baixa foi o Sul (13,2 na média); com a mais alta foi o Norte (18,2) – nesta região, a Universidade chegou, na relação, a 38,1. Mesmo as instituições privadas no Sul tiveram relação de 25,9. Não é o caso banalizarmos aqui o fato tão reclamado por muitos professores que “dão aula” para multidões, sem mínima condição de atenção, disciplina, desempenho. Mas também é fato que a relação matrículas/docentes não é um despautério. O problema maior não está na sala de aula cheia, mas sala de “aula”. Se o professor, em especial o PhD, atentasse para seu exemplo pessoal – virou PhD, não por aula, mas por autoria – perceberia o quanto é pouco proveitoso ter apenas aula, prova e repasse! Pode-se aprender muito mais de outras formas que busquem promover autoria. E isto a EaD poderia curtir melhor. A EaD faz constantemente “aulas” grandes, para audiências grandes, via TV, canais especiais, ou Skype e similares, sabendo que são apenas veículo de informação; não são “aprendizagem”. Esta vem de outro momento, quando estudante resolve “estudar”. Simples assim!

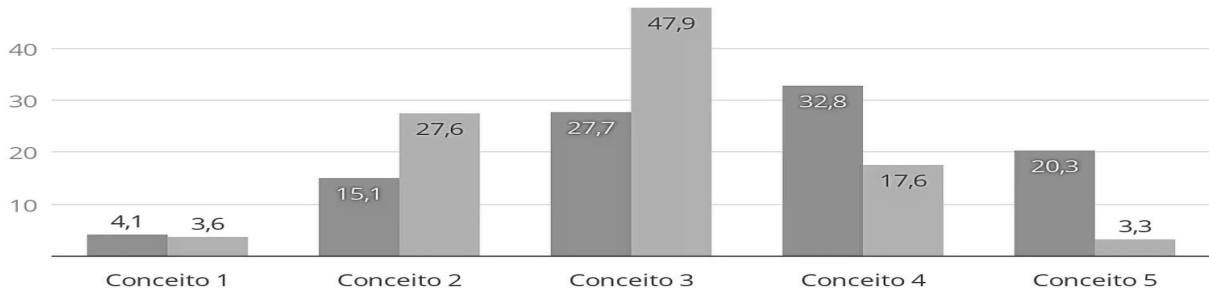
Tomemos outro cenário para repor esta argumentação. Podemos ver que a formação docente é bastante mais elevada nas entidades públicas. Na média nacional, 43,3% dos docentes superiorizes têm doutorado, 64,3% nas públicas, 25,9% nas privadas. É uma diferença ponderável; o docente mais típico das privadas é o mestre (50.1%); nas públicas é apenas um quarto. Especialistas eram 8.1% nas públicas (com variação interna: 5,7% nas federais, 11,2% nas estaduais, 29% nas municipais), enquanto eram ainda 24% nas privadas. Nas regiões estas cifras variavam acentuadamente, por conta das condições locais sabidas. No Norte, na média, 34.6% dos docentes eram doutores, 47,6% nas públicas, 16,3% nas privadas. No Nordeste, na média, 41,3% eram doutores, 57,5% nas públicas, 21,2% nas privadas. No Sudeste, por sua vez, 45,6% na média eram doutores, 72,1% nas públicas, 29.4% nas privadas. No Sul, o perfil era bem similar, enquanto no Centro-Oeste, na média, 39,3% eram doutores, 58,1% nas públicas, 20,6% nas privadas. As instituições privadas têm menos doutores, não só porque estes podem estar em falta, sobretudo nos interiores, mas principalmente para abaxar custos.

“Tabela 1 - Conceito Enade 2018”

Conceito Enade 2018 por categoria administrativa (%)

Porcentagem de cursos avaliados em cada faixa de conceito

■ PÚBLICA ■ PRIVADA/ESPECIAL



Fonte: MEC/Inep

Tais diferenças deveriam incidir em qualidade muito mais visível nas instituições públicas, o que não é o caso, porque, o instrucionismo é o mesmo: é patrimônio nacional, acima das ideologias e das condições socioeconômicas. Em termos mais concretos, qualquer docente na universidade faz a mesma coisa: dá aula. Isto fundamenta, por exemplo, a expectativa de que um professor federal de uma universidade do interior do norte, a título de exemplo, declare poder ser professor da UFRJ, porque, ao final, “dá a mesma aula”. Sempre supomos que docentes mais bem formados, sobretudo PhDs, sejam pesquisadores, também dentro da teorização das entidades mais qualitativas do mundo (tipo Harvard, digamos) de que só pode dar aula quem tiver produção própria. Quem não tem produção própria, dá aula de quê? Cópia (aula copiada para ser copiada). Quero então dizer com isso: a vala comum é a regra em nosso cenário. Poderia ser muito diferente, até porque isto é sinalizado no Enade: os melhores resultados são públicos, com destaque claro.

III. INFERÊNCIAS PARA A EaD

A inferência mais importante para a EaD é livrar-se da vala comum: não reproduzir o instrucionismo, que coloca a todos no mesmo “saco” sem qualidade. Mesmo o PhD pesquisador, quando entra em sala de aula, sua tendência é “apenas dar aula”. Em si, é um signo global: pesquisadores não apreciam “perder tempo” com estudantes; preferem pesquisar e publicar, porque é isto que garante sua carrei-

ra. Mas, a prática mais comprovada é que estudante aprende com professor que aprende, não com professor que dá aula, porque esta o rebaixa a um “professor qualquer”. A experiência do Pibic, mesmo parca e intermitente, expressa bem este desafio (Calazans, 1999). Então, a EaD faria bem em diferenciar-se, na direção de se interessar pela autoria do estudante, até porque a aula presencial vai, como regra, desaparecer. Quando há aula virtual, mais facilmente entendemos que se trata de permuta de informação, comunicação, acesso preliminar, não de aprendizagem. Esta assoma quando o estudante praticar “atividades de aprendizagem” de cunho autoral.

Na verdade, não estamos pedindo nada de insólito, muito menos estapafúrdio. Observando os procedimentos do mestrado e doutorado, a elaboração da dissertação ou tese não pode ser conduzida sob o olhar direto do professor na sala de aula; ao contrário, é feita por iniciativa do candidato, que usa tempo e lugar como melhor lhe aprouver. Em geral, é quando o candidato acorda, caindo a ficha do que é aprender como autor. A tão propalada autonomia formativa, que sempre é erodida no ambiente de aula, prova e repasse, emerge com toda a força e pode fazer o candidato mudar de vida. A EaD teria muito a ganhar se fizesse esta guinada. Não basta estar no mesmo nível da presencial ou – como insinua o Enade – já levemente acima, porque sabemos que é vala comum. Precisa apontar para outro paradigma: **o paradigma da aprendizagem autoral**. Na prática, é sempre muito difícil desatar as amarras instrucionistas, porque são quase uma segunda pele docente. A tentação é enorme de fazer a

mesma aula, a mesma prova, o mesmo repasse. Mas não se ganha nada com isso, sem falar que estamos curtindo uma vala comum vagabunda.

Não simplifiquemos, porém, os desafios. É enorme o desafio da EaD de arquitetar ambientes longínquos, tipicamente virtuais, de aprendizagem com qualidade minimamente adequada, também porque a relação virtual não é miraculosa. Nem substitui a física. Por isso, há que cuidar da relação física também, mesmo não predominante, como ocorre na orientação do doutorado: a relação física é imprescindível (orientação face à face, embora também possa ser feita, em parte pelo menos, à distância), mas o trabalho principal é sangue, suor e lágrimas do estudante. Quando se trabalha com polos, é desafio ingente organizar nos confins do país, facilmente decaindo para arranjos facilitados. Mesmo assim, é expectativa da EaD que tanto investimento em formação docente, por exemplo, não se esfarele na aula, que a tudo deterge como insignificante, pedagogicamente falando.

CONCLUSÃO

Sendo as IES entidades facilmente tradicionalistas, repetem seus ritos, liturgias, rezas, améns, hierarquias, dificultando a inovação, mesmo que, hipocritamente, declamem que educação tem como signo maior mudar. Quando temos a chance de inovar, como na invenção recente de Institutos Federais ou de novas universidades federais, a tendência maior é repetir o *modelito* federal, até porque, como regra, se chama um ex-reitor para comandar a implantação. Acontece o mesmo com EaD – tem como sina nascer torta, por imposição do meio, da história, das credices didáticas, dos donos da sala de aula. Recordando que a revolução digital sempre teve como compromisso não deixar nada em pé no atual sistema de ensino (Levy, 2010. Isaacson, 2014), a EaD – que, atualizada, é educação *digitizada* – deveria pretender ser outra proposta, distanciando-se ostensivamente das inépcias do atual sistema de ensino. A revolução digital não mudou, a rigor, o que é aprender como autor, até porque ela mesma é resultado de fantástica aprendizagem autoral dos humanos (Harari, 2015; 2017), mas mudou a ambiência em termos de novas oportunidades de como ler, estudar, elaborar, pesquisar, acessar a informação, comunicar-se etc. Esta potencialidade precisa fazer parte da EaD, a ponto de não restar nela nada da antiga

“educação à distância”, que é, em si, uma nomenclatura defunta.

REFERÊNCIAS

- BID - ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS E., ALFONSO, M. 2018. Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? BID, N.Y. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>
- CALAZANS, J. (Org.). 1999. Iniciação Científica: Construindo o pensamento crítico. Cortez, São Paulo.
- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CES) (dados de 2018). 2019. Inep/MEC. Brasília - <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- DEMO, P. 2011. Outra Universidade. Paco Editorial, Jundiaí.
- DEMO, P. 2015. Aprender como Autor. Gen, São Paulo.
- DEMO, P. 2018. Atividades de Aprendizagem – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED, Gov. MS. Campo Grande (e-book) – <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>
- DEMO, P. 2019. BNCC – Ranços e avanços – <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQpo261UD6ZkBJg91URHA85ubpTfzEKW-q6KAPg60mptzQK4Fh91HNmZ-cGYiXkcQ/pub>
- HARARI, Y.N. 2015. Sapiens: A brief history of humankind. Harper, London.
- HARARI, Y.N. 2017. Homo Deus – A brief history of tomorrow. Harper, London.
- ISAACSON, W. 2014. The Innovators: How a group of hackers, geniuses, and geeks created the digital revolution. Simon & Schuster, N.Y.
- KUHN, T.S. 1975. A Estrutura das Revoluções Científicas. Ed. Perspectiva, São Paulo.
- LEVY, S. 2010. Hackers – Heroes of the computer revolution. O'Reilly, New York.
- MORENO, A.C. & GRAVIA, G. 2019. 3,3% dos cursos de faculdades privadas tiveram conceito máximo no Enade 2018 – G1 EDUCAÇÃO - <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/04/33percent-dos-cursos-de-faculdades-privadas-tiveram-conceito-maximo-no-enade-2018.ghtml>