

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AUTONOMIA DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**

Rafael Ayan Ferreira

BRASÍLIA, JULHO DE 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AUTONOMIA DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**

Rafael Ayan Ferreira

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Brasília, julho de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AUTONOMIA DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Universidade de Brasília/Presidente Orientador

Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes
Universidade de Brasília/Membra Titular

Prof. Dr. Ricardo Spíndola Mariz
Universidade Católica de Brasília/Membro Externo

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Universidade de Brasília/Membro Suplente

Aos meus pais, Antonio Chaves Ferreira e Elisa Ayan Ferreira, que sempre me incentivaram a estudar e me deram muito mais do que ensinamentos tradicionais de convivência social, mas na simplicidade do olhar me fizeram de filho à vencedor.

À educação pública, onde cursei toda a educação básica e superior.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa. Impossível seria realizar este trabalho sem seus conhecimentos, mas sobretudo compreensão do tempo de cada passo que demos juntos, numa construção coletiva. Começo, pois, por agradecer a quem colaborou enormemente para a conclusão desta obra.

À Universidade de Brasília, local em que trabalhei por quase uma década como técnico-administrativo, estudei por igual período e onde conheci as melhores e piores pessoas de minha vida, as mais honestas e desonestas, as mais generosas e ardilosas, que colaboraram na minha formação para que eu me tornasse um trabalhador no sentido ontológico.

Aos excelentes professores que são ou foram da UnB. Destes, destaco alguns que foram essenciais em meu aprendizado: Álvaro Sebastião Teixeira, Antonio Fávero Sobrinho, Denise Botelho, Gloria Pacita, Erlando Rêses, Henrique Huelva, José Geraldo de Souza Júnior, José Jorge de Carvalho, Lúcio França Teles, Maria Lúcia Pinto Leal, Marco Amato, Maria Luiza Ortiz, Maria Luiza Pinho Pereira, Raquel de Almeida Moraes, Renato Hilário dos Reis, Sadi Dal Rosso, Sílvia Cristina Yannoulas e Solange Amato.

Aos colegas da Faculdade de Educação da UnB, pelos formidáveis debates em sala de aula ou nas confraternizações, nas eleições para diretor de faculdade ou nos seminários no Auditório Dois Candangos. Agradecimentos especiais aos colegas do Lixão-FE, amigos que formaram um grupo em 2003 que começou com uma lista de e-mail de informes e até hoje, após dez anos, muitos de nós lecionando, ainda nos encontramos para debater educação e fortalecer os vínculos de amizade.

Aos colegas do curso de Serviço Social, principalmente pelo fato de grande parte se colocar contrariamente à implementação da educação a distância. Foi esse contraditório dos debates em aula uma das variáveis que me encorajou a estudar o tema na pós-graduação e a me inclinar cada vez mais favorável à implementação da graduação em Serviço Social a distância, principalmente em instituições públicas.

Aos colegas do Setor Habitacional Vicente Pires, meu local de residência desde 1991 e que me traz ótimas lembranças da infância em meio ao ambiente bucólico próximo ao urbano, de transformação do espaço mas também de mim e das pessoas com quem convivo.

Aos movimentos sociais, sobretudo ao movimento estudantil, em que desde a época de secundarista mas sobretudo como estudante da UnB me possibilitou enxergar as entrelinhas do que tentavam me passar como neutro e, por isso mesmo, formou minha consciência de classe para além do pragmatismo pós-moderno de não se posicionar frente às demandas das classes populares. Obrigado especialmente aos colegas que militaram comigo no movimento estudantil e nas vivências em outros movimentos sociais, no Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido, Diretório Central dos Estudantes, Executiva Distrital e Entorno dos Estudantes de Pedagogia, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, Movimento Instinto Coletivo e Movimento Passe Livre. Todas essas experiências foram fundamentais na formação de meu caráter, seja nos processos enquanto estudante, como na denúncia do CESPE/UnB na crise de 2005, na ocupação da reitoria da mesma universidade em 2005 e 2008 ou em processos já como profissional da educação, como o Movimento Fora Arruda e toda Máfia, em 2009 e 2010.

Aos colegas do Projeto Rondon, da UnB, da UDESC e das operações que fiz pelo Ministério da Defesa, pela coragem e ousadia em abandonar a verbosidade de discussões academicistas sem aprofundamento e partir para a concretude da realidade brasileira. Chegávamos nos municípios pensando em colaborar com as comunidades e, sem muitas vezes sem perceber, era a comunidade quem nos salvava de nossos preconceitos, numa troca que a extensão universitária é capaz. Agradecimentos especiais à Antonio Carlos dos Anjos Filho, Alfredo Balduino e à população das localidades em que vivenciei ótimas experiências: Camamu/BA, Guarujá do Sul/SC, Itapoã/DF, Lajes/SC, Planaltina de Goiás/GO e Urussanga/SC.

Aos colegas da Escola Classe 40 de Ceilândia/DF, minha primeira escola enquanto professor da SEDF, pelo aprendizado e sobretudo cooperação na prática docente com crianças, à qual não estava acostumado. Sinto-me prestigiado por ter sido acolhido tão bem.

À Família Ayan e aos meus melhores amigos que se tornaram irmãos, não no sentido biológico ou religioso da palavra, mas no sentido mais completo do que significa o saber ouvir e compartilhar momentos de alegria e tristeza: Eduardo Hypólito, Guilherme Una Teixeira, Hygons Hypólito, Igor Vinícius Rodrigues Marra, Lucas Freitas Amora e Pablo Labecca.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

Paulo Freire

Lista de Siglas

ABEPSS: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

B-learning: *blended learning* (ensino misto, combinado).

CCD: Câmara de Carreira Docente da Universidade de Brasília.

CDT: Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico.

CEAD: Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília.

Cefet: Centro Federal de Educação Tecnológica.

CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília

CESPE: Centro de Seleção e Promoção de Eventos.

CFBio: Conselho Federal de Biologia.

CFESS: Conselho Federal de Serviço Social.

CMS: *Course Management System* (Sistema de Gerenciamento de Cursos).

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CPD: Centro de Informática.

CREAP: Construção de Redes de Aprendizagem Colaborativas, curso oferecido pela UAB/UnB no 2/2009.

CRESS: Conselhos Regionais de Serviço Social.

CST: Cursos Superiores de Tecnologia.

DEG: Decanato de Graduação da Universidade de Brasília.

E-learning: *eletronic-learning* (ensino eletrônico, na tradução literal).

ENESSO: Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social.

FE/UnB: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

FNDE: Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação.

FTD: Formação de Tutores a Distância, curso oferecido pela UAB/UnB no 1/2010.

FRM: Fundação Roberto Marinho.

GDF: Governo do Distrito Federal.

IB/UnB: Instituto de Biologia da Universidade de Brasília.

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano.

IES: Instituição de Ensino Superior.

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior.

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPES: Instituição Pública de Ensino Superior.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996).

LMS: Learning Management System (Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem).

MEC: Ministério da Educação.

Moodle: *Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico e Modular orientado a objetos).

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.

PPGE/UnB: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

SECAD: Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

SEED: Secretaria de Educação a Distância.

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

SINPRO: Sindicato dos Professores no Distrito Federal.

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação.

UAB: Universidade Aberta do Brasil.

UFG: Universidade Federal de Goiás.

UFMA: Universidade Federal do Maranhão.

UnB: Universidade de Brasília.

UNDIME: União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

Unimontes: Universidade Estadual de Montes Claros.

UNIR: Universidade Federal de Rondônia.

Lista de Gráficos, Quadros e Tabelas

Gráfico 1 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010.....	35
Gráfico 2 – Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010.....	36
Quadro 1 – Perfil do Aluno de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2010.....	37
Tabela 1 – Extrato do anexo III das Resoluções da Câmara de Carreira Docente 1/2011 e 2/2011, contendo a pontuação atribuída às atividades docentes de ensino para fins de progressão funcional e de avaliação de estágio probatório na UnB (2011a, 2011b).....	65

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Introdução.....	15
Capítulo I – Educação superior a distância no Brasil.....	24
1.1 Dos cursos por correspondência ao uso da internet: breve histórico da educação a distância no Brasil.....	24
1.2 A educação a distância na legislação: um olhar a partir da organização da educação brasileira.....	28
1.3 Os cursos de graduação a distância no Brasil: apontamentos do crescimento exponencial do ensino superior.....	32
1.4 O Sistema Universidade Aberta do Brasil e o Programa Universidade Aberta do Brasil na UnB.....	38
1.4.1 O Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente: apontamentos sobre a implementação e consolidação do Sistema UAB no DF.....	44
1.5 <i>Moodle</i> como espaço da racionalidade tecnológica e o trabalho do professor.....	47
1.6 Caracterização das funções de professor no Programa UAB/UnB.....	50
Capítulo II – A autonomia docente.....	53
2.1 Autonomia na legislação: um olhar a partir da organização da educação brasileira	53
2.2 A natureza ontológica do trabalho docente a partir da conceituação de autonomia.....	56
2.3 A autonomia do professor em cursos EaD: o Programa UAB/UnB como princípio do estudo.....	60
2.4 Perspectivas para a autonomia docente em cursos de graduação a distância na UnB.....	62

Capítulo III – Revisão da Literatura.....	67
Capítulo IV – Metodologia.....	72
4.1 O Método Histórico Dialético como forma de investigação.....	72
4.2 Técnicas de Pesquisa: a organização da metodologia de coleta de dados	76
4.2.1 A Entrevista Semiestruturada.....	77
4.2.1.1 Sujeitos da entrevista.....	78
4.2.1.2 Tipos de pergunta.....	79
4.2.2 Análise documental.....	79
Capítulo V – Análise dos dados.....	81
5.1 Compreensão de autonomia docente: perspectiva individualista e construção coletiva	82
5.2 Compreensão de educação a distância como uma forma de potencializar o aprendizado..	87
5.3 Nível de consciência crítica em relação à política de EaD do governo federal: apontamentos para um docente crítico e reflexivo.....	94
5.4 Relação de autonomia entre professores supervisores e gestão do curso: proximidades e distanciamentos.....	98
5.5 Síntese.....	100
Conclusão.....	103
Referências.....	110
Apêndice A – Roteiro para Entrevista Semiestruturada e Tipos de Pergunta.....	116
Apêndice B – Termo de Consentimento de Entrevista.....	119

Resumo

A dissertação tem como objetivo geral pesquisar a prática docente de professores do quadro efetivo da UnB, lotados na Faculdade de Educação e do Instituto de Biologia, que ministram ou já ministraram aulas como professores supervisores no Programa UAB/UnB, considerando a análise sobre a autonomia docente em uma determinada conjuntura e estrutura. Foram apresentadas questões referentes às condições objetivas da prática docente e a percepção desses profissionais quanto à gestão do curso, bem como o nível de consciência crítica dos professores em relação à política global do Programa UAB/UnB, identificando como essas orientações impactam em sua autonomia. O trabalho pesquisou o histórico da legislação referente a regulamentação da educação a distância no país, importante para compreender o crescimento exponencial que a modalidade teve no Brasil. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, utilizando o método histórico dialético, com foco na categoria da contradição. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Optou-se por adotar a análise documental de forma mais ampla sobre o conceito de autonomia na legislação brasileira aplicada à educação e, mais especificamente, à prática docente. As referências para esta pesquisa foram, principalmente, Contreras (2002), Feenberg (2010), Freire (1985; 1987; 1996) e Giroux (1997). A pesquisa concluiu que os professores dos cursos de Pedagogia e Biologia do Programa UAB/UnB apresentam elementos que caracterizam tanto o docente crítico e reflexivo quanto o docente técnico, exercendo uma autonomia ilusória – exercício da racionalidade técnica – sem problematizar como as suas condições materiais de existência interferem diretamente em sua prática docente. Outra conclusão é de que autonomia docente não é um conceito isolado, menos ainda há uma única definição para o termo.

Palavras-chave: autonomia docente; educação a distância; Universidade Aberta do Brasil; Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract

The dissertation aims to search the general teaching practice of teachers headcount of UnB, crowded at the Faculty of Education and the Institute of Biology, who teach or have taught classes as teachers supervisors UAB/UnB Program, considering the analysis of the autonomy faculty in a given situation and structure. Issues were presented to the objective conditions of teaching practice and the perception of these professionals regarding the management of the course as well as the level of critical awareness of teachers in relation to the overall policy of the Program UAB/UnB, identifying how these guidelines impact on their autonomy. The study researched the history of legislation concerning the regulation of distance education in the country, important to understand the exponential growth that the modality had in Brazil. The research approach was qualitative, using the historical dialectic, focusing on the category of contradiction. The research techniques used were structured interviews and documentary analysis. We chose to adopt the document analysis more broadly about the concept of autonomy in Brazilian law applied to education and, more specifically, the teaching practice. The references for this research were mainly Contreras (2002), Feenberg (2010), Freire (1985; 1987; 1996) and Giroux (1997). The research concluded that teachers of Pedagogy and Biology UAB/UnB Program feature elements that characterize both the critical and reflective teaching as teaching technical exerting an illusory autonomy – exercise of technical rationality – without questioning how their material conditions existence directly interfere in their teaching practice. Another conclusion is that teaching autonomy is not an isolated concept, but still there is a single definition for the term.

Keywords: teaching autonomy; distance education; Open University of Brazil; Information and Communication Technologies.

Introdução

O número de cursos de graduação a distância no Brasil vem crescendo exponencialmente. O aumento do número de propagandas de instituições privadas nas diversas mídias, oferecendo cursos nessa modalidade, é facilmente notável. Ao analisarmos esses números e observando a expansão da modalidade fica comprovado que a educação a distância atualmente responde por parcela significativa das matrículas, seja em cursos de curta duração desenvolvidos por instituições reconhecidas que visam o aperfeiçoamento profissional com foco nas demandas do mundo do trabalho, seja em cursos mais longos na educação superior brasileira, tanto a nível de graduação como na pós. Em se tratando de graduação a distância, infelizmente, o aumento desses cursos é realizado com pouco controle dos órgãos que tem competência para fazê-lo, ainda que se tenham aparatos legais que fundamentem a criação, regulamentação e avaliação dos cursos, podendo proibir a abertura de matrículas ou mesmo extinguí-los, como foi identificado na pesquisa.

Há muitas críticas válidas no meio acadêmico sobre os cursos a distância, em especial à oferta de graduação nessa modalidade. Isso se dá devido à banalização da oferta de cursos e matrículas que se deu a partir do início do século XXI, sem requisitos básicos necessários à uma boa formação, como condição de acesso à internet no polo, acervo da biblioteca ou acompanhamento em estágio supervisionado. Dentro desse contexto, há quem defenda que na modalidade a distância inexistente processo de educação, que é algo maior e mais complexo que o ensino, ocorrendo na subjetividade do sujeito e exigindo dimensões que seriam impossíveis de se alcançar com a quebra de espaço/tempo típica dessa modalidade.

A partir dessa conjuntura é necessário se pensar com qual tipo de educação a distância queremos trabalhar: com um modelo de desmonte da educação, interferindo diretamente para o prejuízo da qualidade do processo de ensino/aprendizagem e retirando a centralidade do trabalho como elemento indispensável à crítica das relações sociais, ou numa proposta que não seja de substituição de modalidade mas que reconheça as potencialidades e limites dessa forma de linguagem comunicativa, como se faz com a modalidade presencial. A busca por melhoria em aspectos técnico-operacionais, como computador e livros, não está isolada da busca pela excelência acadêmica, com professores capacitados e boas condições de trabalho. A crítica à educação a distância deve se fundamentar principalmente numa leitura aprofundada das potencialidades que as Tecnologias da Informação e Comunicação trazem

para o ambiente universitário, de modo que se discuta não só a distância física mas também a distância pedagógica que existe entre educadores e educandos. A distância pedagógica entre eles pode ocorrer com mais frequência na educação presencial do que na modalidade a distância, e isso é elementar para a quebra de paradigmas na educação, assim, sem adjetivações.

Ainda que o discurso de defesa da educação de qualidade seja relevante, falta em muitos casos uma análise de conjuntura conseqüente sobre a modalidade, que consiga se posicionar de maneira responsável. Não raro muitos docentes falam em ensino a distância para propostas que fogem da modalidade presencial, ao invés de educação a distância, termo que foi utilizado ao longo desse trabalho¹. Tratar a modalidade como educação a distância, ao invés de ensino a distância, é sobremaneira um posicionamento político desse trabalho, pois mais do que reconhecer limitações é necessário transformá-las em potencialidades que possam não só democratizar a educação mas também quebrar paradigmas com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os cursos de graduação a distância da UnB começaram incentivados pela utilização do *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem em disciplinas de cursos presenciais. Foi esse o primeiro passo para a quebra de paradigma de docentes que, até então, tinham rejeição ao trabalho com a EaD mesmo em cursos presenciais. A partir daí veio o Pró-Licenciatura e cursos em parceria com Secretarias Estaduais de Educação, como foi o caso do curso de pedagogia para a formação de professores no Acre. Em seguida iniciou-se o trabalho com a Universidade Aberta do Brasil, que é central neste trabalho. Contribuiu para a entrada dessa modalidade nos cursos de graduação da UnB, principalmente, o papel protagonista de docentes da Faculdade de Educação desta IES que já trabalhavam com o tema bem antes da popularização do computador e internet, ou seja, utilizavam outras mídias no desenvolvimento de processos educativos não presenciais.

A partir dos objetivos da pesquisa, tendo como eixos a autonomia docente e a educação a distância, com foco nas condições objetivas de trabalho dos professores dos cursos de Pedagogia e Biologia, o trabalho construiu, em etapas, o debate sobre autonomia docente. Primeiramente partiu-se de uma visão geral da educação a distância para uma discussão mais

¹ Apesar de não ser regra, alguns docentes diferenciam a educação a distância do ensino a distância afirmando que em processo não presencial é impossível haver educação. Porém, cresce o número de experiências com a utilização das tecnologias da informação e comunicação na modalidade presencial, permitindo uma aproximação da modalidade a distância não somente em aspectos relacionados ao ensino.

específica do trabalho do professor, elucidando os conceitos que foram fundamentais para compreender a autonomia docente nesse contexto, que é o objetivo da pesquisa. Entretanto, é válido notar que algumas razões contribuíram para a escolha desse tema, constituindo grande parte das análises deste trabalho.

Observando institucionalmente, a pesquisa deve necessariamente estar localizada dentro da área Educação, com a linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação. São esses os parâmetros aos quais a pesquisa está vinculada. Sendo assim, é bom revelar que aqui não se trata somente de uma obrigatoriedade institucional, mas de uma vontade pessoal por um tema que sempre atraiu meu interesse. Ao iniciar o mestrado, a discussão da pesquisa guiava-se pelo pré-projeto da fase de seleção, que seria uma pesquisa sobre mobilização popular com o uso da internet. A escolha partiu principalmente do livro *Brasil@povo.com* (SORJ, 2003), indicação da bibliografia do processo de seleção e que abriu muitas ideias para a concretização da proposta.

Descartado o projeto inicial, o trabalho consistiu em pesquisar o II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com foco na Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo PPGE/UnB à professores da educação básica. Avaliava-se se o fato de incluir a diversidade no curso mudaria a concepção de CTAR (Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede), que alguns docentes entendiam como um grupo de professores da Faculdade de Educação da UnB e outros como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*), ao passo que a gestão do curso tinha um discurso mais padronizado sobre o significado de CTAR.

Pode-se dizer que todo esse processo foi essencial para correlacionar uma vontade de se trabalhar no mestrado a educação a distância e o trabalho docente. Faltava ainda algo mais objetivo, específico, sobre qual aspecto do trabalho do professor seria analisado. O estudo sobre a CTAR e a minha experiência como professor tutor na Universidade Aberta do Brasil aliados à uma perspectiva crítica e propositiva da educação a distância, acabaram por colaborar em sintetizar qual seria o objetivo da pesquisa: a autonomia docente em cursos de graduação a distância na Universidade de Brasília. A partir daí, veio a delimitação de escolha de quais cursos seriam relevantes para o trabalho. Optei pelo curso de Pedagogia pela própria experiência de tê-la cursado presencialmente e atuado como professor tutor pelo Programa UAB na mesma faculdade. A opção pelo curso de Biologia deu-se por ser uma graduação que

necessita da utilização de laboratórios e com polos distintos em relação aos do curso de Pedagogia, ou seja, variáveis que ampliam o foco da pesquisa para além da Pedagogia.

Contextualizando minha experiência como professor tutor pelo Programa UAB/UnB, faz-se necessário traçar um pequeno trajeto sobre como minha atuação nas tutorias convergiu para a escolha desse tema na dissertação. Participei como professor tutor das disciplinas Educação de Adultos no polo de Alexânia² (2/2009), Sociologia da Educação no polo de Águas Lindas de Goiás³ (1/2010) e novamente Educação de Adultos, no polo de Goiás⁴ (2/2010). Voltei à UAB em 2012 para o período final (2 últimos meses) da disciplina Sociologia da Educação (1/2012) no polo de Alexânia. Neste mesmo polo, atuei na disciplina Fundamentos da Educação Ambiental (2/2012).

No 2/2009, participei do curso Construção de Redes de Aprendizagem Colaborativas (CREAP) que tinha o intuito de instrumentalizar professores tutores com o *Moodle* bem como instruir sobre a política de formação de professores através do Programa UAB/UnB. No 1/2010 esse curso mudou sua nomenclatura para Formação de Tutores a Distância (FTD), em que fui um dos autores e professores do curso. Naquele semestre, a UnB passou por uma longa greve e o curso de Pedagogia foi o único que paralisou suas atividades acadêmicas por cerca de 15 dias, mantendo as ações referentes à mobilização pelo *Moodle* e em contato com os tutores presenciais. Houve pressão da Coordenação da UAB/UnB, vinculada ao Decanato de Graduação, para que os docentes saíssem da greve, chegando a ameaçar cortar as bolsas. Antes disso, já havia terminado o curso de gerenciamento de *Moodle* pela Faculdade de Educação em junho de 2009 e demonstrava um grande interesse em aprofundar conhecimentos sobre de que formas as tecnologias se aplicam à educação e podem potencializar o trabalho docente com a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem.

Outro motivador para esse trabalho é o fato das pesquisas sobre autonomia na educação a distância concentrarem-se na categoria estudante ou professor tutor. Portanto, são

² Na cidade de Alexânia funciona o polo Cora Coralina na Escola Agrícola Lothar Schiller. No polo funcionam os cursos de História, Administração, Artes Visuais e Educação Física, pela UFG, e Geografia, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, Letras Português e Pedagogia, pela UnB. Para maiores informações, ver <http://uab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/Polo_show.action?id=74>. Acesso em: 22 jun. 2012.

³ No polo do município de Águas Lindas de Goiás funcionam os cursos de Administração Pública pela UEG e Letras Português e Pedagogia pela UnB. Para maiores informações, ver <http://uab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/Polo_show.action?id=73>. Acesso em: 22 jun. 2012.

⁴ Em Goiás, cidade que também é conhecida como Goiás Velho, antiga capital do Estado, funciona o Polo de Educação a Distância Vila Boa de Goiás, com os cursos de Artes Cênicas, Educação Física e Educação para as Relações Étnico-Raciais, pela UFG, e Geografia e Pedagogia, pela UnB. Para maiores informações, ver <http://uab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/Polo_show.action?id=477>. Acesso em: 22 jun. 2012.

raras as pesquisas centradas no papel do professor do quadro efetivo que atue como supervisor em disciplinas do Programa UAB/UnB e mais difíceis ainda se optamos por investigar a autonomia docente. A realização dessa dissertação, pois, vem ao encontro de contribuir para outras pesquisas na área de educação ou de cunho multidisciplinar no que tange à questão da autonomia docente, ainda que tenha um recorte nos cursos de Pedagogia e Biologia.

Não se trata, portanto, de esgotar o assunto sobre a autonomia docente, mas de estimular as pesquisas sobre esse importante tema. A perspectiva é de aprofundar o trabalho em nível de doutorado, com uma tese que consiga dialogar com um número maior de cursos e de instituições que trabalham com a Universidade Aberta do Brasil na UnB ou até em outras IES.

Para a realização da dissertação, foi tomada como referência a realidade concreta do professor do quadro efetivo de duas unidades acadêmicas da UnB. Institutos e Faculdades são Unidades Acadêmicas da Universidade de Brasília que, legalmente, tem como atribuições “coordenar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, decidir sobre a organização interna e planejar e administrar os recursos humanos, orçamentários, financeiros e materiais sob sua responsabilidade”, obviamente respeitados o Estatuto e o Regimento Geral da universidade⁵.

Portanto, os docentes das unidades acadêmicas da UnB que foram pesquisados estão lotados na Faculdade de Educação⁶ e no Instituto de Biologia⁷, sendo que também lecionam ou lecionaram na modalidade a distância pelo Programa UAB/UnB. O trabalho analisou sobremaneira a prática pedagógica em termos da expressão da autonomia docente.

Contextualizando, o objetivo geral da pesquisa é analisar como agem os docentes do quadro efetivo da UnB, lotados na Faculdade de Educação e no Instituto de Biologia, que

⁵ Para ver mais sobre a estrutura da Universidade de Brasília, acessar Estatuto da UnB. Disponível em: <<http://www.unb.br/unb/documentos/estatuto.php>>. Acesso em: 28 Abr. de 2013.

⁶ A Faculdade de Educação, uma das primeiras unidades acadêmicas da UnB, possui três departamentos: TEF (Departamento de Teoria e Fundamentos), MTC (Departamento de Métodos e Técnicas) e PAD (Departamento de Planejamento e Administração). Mais informações sobre os departamentos podem ser encontradas no site da FE. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/institucional/estrutura-colegiada>>. Acesso em: 07 Abr. de 2013.

⁷ O Instituto de Biologia tem sete departamentos, a saber: CEL (Departamento de Biologia Celular), BOT (Departamento de Botânica), CFS (Departamento de Ciências Fisiológicas), ECL (Departamento de Ecologia), FIT (Departamento de Fitopatologia), GEM (Departamento de Genética e Morfologia) e ZOO (Departamento de Zoologia). Mais informações sobre os departamentos podem ser encontradas no site do IB. Disponível em: <http://www.ib.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2>. Acesso em: 7 abr. 2013.

ministraram ou já ministraram aulas como professor supervisor em disciplina do Programa UAB/UnB, considerando a análise sobre a autonomia docente em uma determinada conjuntura e estrutura. Os objetivos específicos da pesquisa, que se dão com base na autonomia docente, são:

- Identificar brevemente a evolução da educação a distância no Brasil, analisando a legislação, expansão da oferta de cursos e o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com foco no Programa UAB/UnB;
- Apresentar aspectos das condições objetivas do trabalho dos professores de Biologia e Pedagogia e seu nível de consciência crítica e política no Programa UAB/UnB;
- Analisar a concepção de autonomia docente e educação a distância de professores de Biologia e Pedagogia a partir de suas práticas educativas, caracterizando as circunstâncias em que a autonomia docente sofre alterações diante das ações da política global do Sistema UAB;
- Identificar de que forma os docentes de Biologia e Pedagogia percebem as orientações da gestão do curso impactando no exercício da autonomia docente.

Características da educação a distância como legislação e o crescimento da modalidade, dentre outras, foram avaliadas como parte do contexto e posicionamento sobre o objeto de pesquisa. Nesse sentido, o Capítulo I trouxe dados gerais da EaD no país, das leis que tratam da regulamentação e do funcionamento do Programa UAB/UnB, localizando parâmetros básicos do sistema para posteriormente fazer a análise crítico/reflexiva das entrevistas. Essa parte é fundamental para que se compreenda a análise política das entrevistas dos professores supervisores.

Dentro dessa proposta cabe mostrar que o tema não é algo novo, ao contrário do que se costuma dizer no nível do senso comum. Isso porque se associa educação a distância a dois fatores: primeiramente ao computador e internet e, em segundo lugar ou até mesmo principalmente por acadêmicos, à formação de nível superior de graduação e pós-graduação⁸. Desse modo, o olhar sobre outras tecnologias da informação e comunicação, como a correspondência, o rádio e a TV foram exemplificadas, possibilitando a compreensão de que a educação a distância não se restringe ao uso da internet.

⁸ O Art. 2º, inciso V do Decreto n. 5.622/2005 disciplina a oferta de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. Até 2011, não existia oferta de mestrado ou doutorado a distância no Brasil.

Para compreender como a legislação brasileira acompanhou o desenvolvimento da educação a distância, observando, obviamente, a educação superior, são apresentados diversos decretos e leis, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as primeiras tentativas de caracterizar essa modalidade. É no governo Lula (2003-2010) que os dados mostram um salto grande no aparecimento de cursos de EaD, o que incentivou criar regulamentações que pudessem melhorar a oferta da modalidade no país. Os dados demonstram um grande crescimento do número de IES credenciadas, cursos, matrículas, aproveitando-se do crescimento na utilização das tecnologias da informação e comunicação, substancialmente do computador e internet, especialmente para “fins mercantis e propagandísticos, que ferem os princípios éticos veiculando cursos massificados, de baixa qualidade, alienantes, impeditivos da formação profissional e cidadã” (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 66).

Ainda no Capítulo I, de posse da análise conjuntural da educação a distância, legislação e crescimento da EaD na educação superior brasileira, é inserida a fundamentação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e como a Universidade de Brasília trabalha com este para, em seguida, compreender aspectos do *Moodle*. Esse gerenciador de cursos, mais conhecido como ambiente virtual de aprendizagem, é utilizado pela UAB na formação de professores e, pensando na forma como é organizado e operacionalizado em termos práticos – o que aparentemente pode ser apenas tomado como um recurso técnico – se introduz a discussão sobre o *Moodle* e autonomia docente, fazendo referência a outros sujeitos envolvidos na ação educativa (professores autores e professores tutores, por exemplo).

A construção das bases teóricas sobre a autonomia docente foi detalhada no Capítulo II, apresentando também de que forma a legislação brasileira compreende a autonomia na educação. Cabe nessa etapa uma discussão que não é puramente técnica, burocrática, que somente aponte a falta de autonomia de um profissional, mas que alcance o objetivo desse capítulo, que é discutir a partir das condições materiais de existência dos docentes e suas práticas, a concepção e as circunstâncias do desenvolvimento da autonomia, projetando essa reflexão para a educação a distância. Um ponto substancial para se refletir na educação a distância é perceber se, nesse contexto, a autonomia do professor é ilusória, caracterizando-se a ação docente como operacional e adaptada a modelos pré-moldados da política do Sistema UAB, exigências da gestão do curso e da racionalidade tecnológica do ambiente virtual de aprendizagem utilizado nos cursos de graduação, condicionando e direcionando as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo profissional.

A leitura de Contreras (2002) é uma das referências do trabalho, ao relatar os diversos tipos de autonomia existentes. Adiante, outros autores contribuíram no aprofundamento do debate da autonomia docente, que foi visto de forma mais aplicada ao se exemplificar alguns casos no Sistema Universidade Aberta do Brasil. A base conceitual tem a função de dar uma direção inicial à estrutura do trabalho, sendo que os dados levantados por meio de entrevista e análise documental, em diálogo com os conceitos abordados sobre autonomia e, principalmente, em relação as condições materiais de existência dos docentes, foram trabalhados no sentido de ampliação e revisão crítica à luz das práticas educativas desenvolvidas. Concluiu o capítulo as perspectivas da autonomia docente, contrapondo a racionalidade prática à racionalidade técnica em sua essência. Os autores que contribuem com a pesquisa são Feenberg (2010), Freire (1985, 1987, 1996), Giroux (1997) e professores da Universidade de Brasília que pesquisam sobre a educação a distância.

A revisão da literatura é apresentada no Capítulo III, com pesquisas realizadas, preferencialmente, nos últimos cinco anos, contemplando as relações entre autonomia docente e a política do Sistema UAB; o ambiente virtual de aprendizagem; relação do professor supervisor com o professor autor e com a gestão do curso. Além dos autores que balizam o eixo da pesquisa, como os já citados no parágrafo anterior, são colocados trabalhos de pesquisadores como Lück (2006), Giolo (2008) e pesquisadores da prática docente, numa perspectiva crítica da análise da realidade.

No Capítulo IV é detalhada a metodologia da pesquisa, ou seja, de que modo os dados foram coletados e sistematizados de forma a dar coerência e coesão ao objetivo do trabalho. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa sob o olhar da dialética, sobretudo explorando a categoria da contradição. As duas técnicas de pesquisa utilizadas foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Para a concretização da pesquisa, os dois cursos de graduação escolhidos no âmbito do Programa UAB/UnB foram Biologia e Pedagogia. Foram entrevistados três professores de cada curso, sendo que obrigatoriamente já teriam que ter atuado como professor supervisor pelo Programa UAB/UnB.

Boa parte da metodologia de pesquisa é contribuição de Triviños (2010) com o livro *Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*.

No Capítulo V foram apresentados e discutidos os dados coletados tanto das entrevistas como da análise documental. Vale frisar que a análise documental já está contida

em boa parte dos capítulos I e II, sobretudo a pesquisa de legislação aplicada à EaD e ao conceito de autonomia.

Dessa forma, objetivou-se com que esse trabalho que se tenham contribuições para pesquisas sobre autonomia docente na educação a distância, preferencialmente no Sistema UAB. Isso porque a pesquisa teve a opção política de não fazer uma discussão desqualificada sobre a EaD, tampouco hierarquizá-la com a modalidade presencial, utilizando-se de críticas pouco estruturadas. Cabe dizer que o direcionamento foi para os desdobramentos do Sistema UAB na UnB, ou seja, o foco é num programa público de formação de professores na modalidade a distância. Dessa forma, o que se discute é a educação a distância para nível superior em IPES, ainda que o Sistema UAB tenha determinados distanciamentos da natureza pública de uma instituição como a Universidade de Brasília ou muitas outras que optaram por aderir ao referido sistema, como por exemplo o pagamento de bolsas aos professores ou proibição de greve (regime de trabalho), o que delimita claramente a tentativa de afastar o sistema UAB aos direitos trabalhistas que docentes gozam na modalidade presencial.

Capítulo I

Educação superior a distância no Brasil

1.1 Dos cursos por correspondência ao uso da internet: breve histórico da educação a distância no Brasil⁹.

Partindo da ideia de que este trabalho visou analisar a relação da autonomia docente e IES pesquisada na modalidade a distância, particularmente no Programa Universidade Aberta do Brasil¹⁰ na Universidade de Brasília, é salutar que o conceito dessa modalidade estivesse bem definido, ainda que não haja um consenso entre os vários pesquisadores que atuam nessa área sobre como caracterizá-la de forma um pouco mais padronizada. A definição legal de EaD foi apresentada no subcapítulo seguinte, ao caracterizar o tema dentro da legislação.

Uma das formas de se compreender a educação a distância, não só a teoria mas como ela se dá na prática, é através da reflexão sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (BELLONI, 2002, p. 122). É a informação veiculada pela tecnologia, principalmente após o advento do computador e a massificação do uso da internet, que permite uma melhor compreensão da definição da EaD a partir da mediatização técnica dos processos educacionais¹¹.

Em 1996, ano em que foi instituída a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a LDB, computadores pessoais e internet não eram tão populares como no século XXI. Os cursos na modalidade a distância ainda se limitavam a rádios, como a Petrobras, que utiliza essa ferramenta para capacitação de funcionários desde sua criação, bem como de TV (Telecurso 2000 da Rede Globo). Alguns cursos funcionavam por revistas, como os do Instituto Monitor, que começou a atuar em 1934, ou o Instituto Universal Brasileiro,

⁹ É sabido que há uma vasta bibliografia de estudos sobre a evolução da educação a distância tanto no Brasil quanto em outros países. Porém, para efeitos dessa pesquisa, esse acúmulo não foi repetido no trabalho, que orientará a história da EaD dentro do Brasil e de forma breve, ainda assim colocando os pontos principais que contribuíram para chegarmos ao modelo de graduação a distância que se tem hoje no país.

¹⁰ Para efeito metodológico da pesquisa, adotou-se Sistema Universidade Aberta do Brasil para as passagens onde se caracteriza a política geral de formação de professores do MEC em conjunto com a Capes. Sempre que houver referência às ações desse sistema na UnB, ou seja, à política adotada pela universidade a partir do Sistema UAB, tratemos a informação como Programa Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília, ou Programa UAB/UnB.

¹¹ *Idem.*

que iniciou suas atividades em 1939. Em todos eles não existia o objetivo de formação à nível de educação superior. Ainda assim, tais recursos eram pouco utilizados pelo sistema público de ensino do Brasil, notadamente a educação superior, o que pode ser um dos motivos para que o poder público não tenha regulado a modalidade até aquele momento. Porém, quando se trata de educação a distância, a história vai ainda mais longe do que isso.

Nos idos de 1960, o rádio foi utilizado pelo Movimento de Educação de Base (MEB), juntamente com setores progressistas da Igreja Católica Apostólica Romana, na alfabetização de jovens e adultos. Em seguida, a Rede Globo de Televisão colocou no ar Vila Sésamo, um *remake* adaptado de *Sesame Street*, programa famoso nos EUA. Esse programa foi considerado a primeira grande experiência pedagógica brasileira em meios de comunicação de massa (BELLONI, 2002, p. 129). Dessa forma, percebe-se que desde essa época existe uma crise na relação de concessões de televisão e interesse público, que gozam de muitos privilégios e por vezes não cumprem a cota de programas educativos que são obrigadas a transmitir, alegando coerção à liberdade de imprensa. Pode-se notar essa crise ao refletirmos sobre o que representou Vila Sésamo:

Esta primeira experiência já apresenta o traço essencial que marcará a atuação da Rede Globo no setor educacional, a associação com um órgão público que lhe oferece três vantagens significativas: (i) custeia grande parte da produção; (ii) confere qualidade pedagógica ao produto; (iii) e credibilidade à emissora que se autopromove como benfeitora da educação do povo. Tudo isto favorecendo a exploração comercial do programa com grandes benefícios para a empresa. (BELLONI, 2002, p. 130).

Ainda sobre o Telecurso 2000, há de se entender os reais motivos que levaram ao estabelecimento de parcerias entre governo e setor privado. No estado do Maranhão, a governadora Roseana Sarney (1995-2002) implementou o projeto Viva Educação, visando expandir o ensino médio através da educação a distância¹². Em qualquer etapa da educação, vê-se que a adoção de profissionais não qualificados com o apoio do setor público para projetos educacionais de caráter assistencialista não é algo novo e tampouco se desvincula de uma discussão mais ampla sobre a questão política do país:

(...) A associação com a Fundação Roberto Marinho, com repasse de gordas verbas públicas, destinadas à educação, para que a empresa aplique seu já ultrapassado curso supletivo, Telecurso 2000, remete a nebulosos negócios de *marketing* político

¹² Para mais informações sobre o Projeto Viva Educação e suas ações sobre esporte, artes plásticas e teatro ver Fundação Roberto Marinho: Telecurso 2000 – Viva Educação, Linha do Tempo. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811D6C7E31011D923D438A695E&lumS=projeto&lumIt emId=8A94A98E21ACBCC30121ACC460EC02FF&tagId=2815C7F847E348A4A3EE5AA9BC46C232>>. Acesso em: 27 maio 2013.

da família Sarney em campanha pela presidência da república. (BELLONI, 2002, p. 125).

A pré-campanha para a Presidência da República de Roseana Sarney minou em 2002 com denúncias de corrupção envolvendo ela própria e o marido, Jorge Murad. A aliança com a Globo possibilitaria a não abertura de concurso público para professores no estado, uma vez que seriam substituídos por monitores formados pelo próprio curso, além de precarizar o trabalho docente dos professores por meio de um projeto que não tinha foco na educação mas no *marketing* das eleições para presidente (BELLONI, 2002, p. 133). O uso das tecnologias da informação e comunicação, nesse caso, não serviu à um processo de organização coletiva das demandas educacionais do povo maranhense e sobrecarregou professores e a formação das pessoas que necessitam de formação e não podem recorrer à iniciativa privada.

Através das parcerias com o setor público que as Organizações Globo se transformam em uma grande potência da comunicação no país, interferindo diretamente nos processos decisórios da política nacional, sobretudo após a criação da Fundação Roberto Marinho em 1977. A partir da FRM as ações assistencialistas aumentam com o uso da educação a distância, “associando-se em 1978 com a TV Cultura de São Paulo (Telecurso de 2º grau) e com a Universidade de Brasília, em 1980, para a produção de um outro telecurso para o ensino supletivo, dessa vez de 1º grau” (BELLONI, 1984).

No que tange à formação de professores via televisão, as primeiras experiências no Brasil foram o Programa Um Salto para o Futuro (1991), criada pela TVE do Rio de Janeiro, e a TV Escola (1996), programa do MEC¹³. O Programa Um Salto para o Futuro mantinha comunicação com os professores por meio de telefone, fax e caixa postal e, tempos depois, passou a integrar o TV Escola, vinculado ao MEC¹⁴. O TV Escola tinha o objetivo de promover a troca de experiência entre professores, mas devido às limitações de comunicação daquela época, de baixa utilização da internet, acabou por ser mais um programa com informações dispostas de forma linear, de educação bancária passada do apresentador para os telespectadores, com pouca interatividade entre os docentes e quase nenhuma entre estes últimos e o programa, em vista do formato de mídia utilizada, a televisão, dificultar essa interação¹⁵. Com a popularização da internet, o TV Escola tem uma página disponível na web

¹³ *Idem.*

¹⁴ Para mais informações sobre o Programa um Salto para o Futuro, incluindo desde a programação ao histórico, ver <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/quem-somos.asp>> Acesso em 27 maio 2013.

¹⁵ *Idem.*

em que consta a programação do programa Um Salto para o Futuro e vários outros de cunho educacional.

Em termos de cursos de graduação a distância, a Universidade Federal de Mato Grosso foi a pioneira e, em 1996, ofertou o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BELLONI, 2002, p.126). Conforme observa Belloni, tanto pela proposta curricular como pela metodologia de ensino vê-se que no curso da UFMT havia a tutoria (presencial e a distância) e materiais impressos e audiovisuais¹⁶. Traçando um paralelo com a Universidade Aberta do Brasil, vê-se que muitos aspectos se conservaram. O baixo índice de evasão e a política de valorização dos professores firmada com as autoridades estaduais e municipais também são características do curso de formação de professores da UFMT¹⁷.

Em cursos de especialização e extensão, a Universidade de Brasília é uma das pioneiras. Vale notar que:

As primeiras experiências ligadas à graduação a distância remontam ao ano de 2001, quando se estabeleceu um convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para a oferta de um curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização-PIE. Esse convênio foi estabelecido entre 2001-2006, na modalidade semipresencial, devidamente discutido e aprovado nos órgãos colegiados da universidade, proporcionando a graduação de aproximadamente 2 mil professores da rede do governo do Distrito Federal. (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 28-29).

Além da extensão, a Universidade de Brasília já trabalhava com educação a distância muito antes da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Inspirada no modelo britânico, um dos pioneiros no mundo, “adquiriu todos os direitos de tradução e publicação dos materiais da *Open University*” (MONIZ, 2004, p. 102). A pretensão da UnB foi interrompida pelo regime militar que ficou no poder de 1964 a 1985, uma vez que a prática transformadora de educação a distância pensada não combinava com a estrutura tecnicista de educação pensada pelos generais para o país. Com a redemocratização, a UnB criou o CEAD, que beneficiou cerca de 10.000 pessoas até 1996 com cursos a distância e, em seguida, em 1998, criou a UnB Virtual (MONIZ, 2004, p. 102-103). A UnB Virtual possibilitou a utilização de um AVA para ser utilizado tanto na educação a distância como presencial, sendo o embrião do atual ambiente Aprender UnB. Até meados de 2013 a UnB ainda utilizava a versão 1.9 do *Moodle* para gerir o Aprender UnB e atualmente utiliza a versão 2.4 do *Moodle*

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Ibidem.*

em outro ambiente Aprender UnB, no mesmo sítio eletrônico que utiliza para o Programa UAB/UnB¹⁸.

O histórico do Programa UAB/UnB foi trabalhado a seguir, com a introdução da discussão integrada dos cursos de Pedagogia e Biologia. O setor privado só entrará substancialmente na educação superior ofertando cursos de graduação a distância reconhecidos pelo Ministério da Educação a partir de 2002. A entrada do setor privado na educação superior a distância foi extremamente agressiva do ponto de vista comercial, com um número de matrículas crescendo muito rápido e sem a devida fiscalização de padrões mínimos de qualidade, enquadrando a educação como um negócio e enxergando nos educandos clientes de um mercado em expansão. Esse mercado apresentou aumento significativo no número de matrículas na graduação a distância, marcados por tentativas cada vez maiores do governo de interferir na formação de professores, retirando o lócus de formação das Faculdades de Educação para polos isolados que funcionam como escolões.

1.2 A educação a distância na legislação: um olhar a partir da organização da educação brasileira

Embora a EaD tenha sido incluída na legislação brasileira a partir da LDB, começa a ser caracterizada ou melhor definida dois anos depois, com o Decreto n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Além da definição da modalidade, destaca-se que o decreto supracitado instrumentaliza o art. 80 da LDB, que trata da educação a distância:

Seguiu-se à LDB o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80. Ele conceituou a educação a distância (art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (arts. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (arts. 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º). (GIOLO, 2008, p. 1213).

¹⁸ Para maiores informações sobre o novo ambiente Aprender UnB, utilizado a partir de 2013, acessar: <<http://www.ead.unb.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

Nota-se aqui a insuficiência do Decreto n. 2.494/1998 quanto à regulamentação de IES, reconhecimento de cursos, metodologia de avaliação e oferta de pós-graduação *strictu sensu* (GIOLO, 2008, p. 1214). Uma das conseqüências dessa insuficiência na regulamentação da EaD, aliada à massificação do uso de computador e internet no país, foi observar o avanço da EaD na iniciativa privada. Em seguida, o Decreto n. 2.561 de 27 de abril de 1998 ampliou a competência dos sistemas estaduais e municipais de educação para que regulassem a oferta de EaD no ensino profissional de nível técnico, além de competências que já propunha o decreto anterior (oferta de EaD no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Esses dois decretos permaneceram em vigor até a sua revogação, sempre sob a ótica do Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

Observando a legislação vê-se que é no ano de 1998 quando se tem, pela primeira vez, a definição de educação a distância pelo poder público, objetivando as regulamentações de cursos, por exemplo. Percebe-se que a diferença da publicação do decreto que define a educação a distância para o decreto que a regulamenta é de apenas 6 semanas, o que sinaliza uma insuficiência de parâmetros no Decreto n. 2.494/1998 para lidar com esse tipo de demanda. Outro dado que se pode inferir observando essa proximidade de datas é a de que o tema começou a encontrar mais espaço dentro do poder público, tomando parte da agenda do Ministério da Educação para essa área. Mas qual era essa definição de educação a distância, validada no governo Fernando Henrique Cardoso? Foi o Decreto n. 2.494/1998 que, regulamentando o Art. 80 da LDB, identificou a modalidade da seguinte forma:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, Decreto n. 2.494/1998, Art. 1º)

Atualmente, o Decreto supracitado foi revogado pelo de Decreto n. 5.622/2005, ficando claro que o Estado brasileiro atualizou-se buscando uma melhor percepção da EaD, definindo-a com a seguinte redação:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, Decreto n. 5.622/2005, Art. 1º).

Ora, se já existia educação a distância no país, por qual motivo ela não estava definida, caracterizada pedagogicamente, na lei que regulamenta a educação nacional, em

1996? Pode-se inferir daí que, mesmo que a inserção das tecnologias da informação e comunicação não fosse algo novo, em vista de outras já utilizadas, a junção do computador com a internet – e obviamente, sua popularização – materializou de forma bem mais clara o que seria formação a distância, aumentando exponencialmente os cursos nessa modalidade. A preocupação de muitas IES privadas na oferta dos cursos, no entanto, foi diminuir os custos e aumentar o lucro, seguindo a lógica de mercado¹⁹. Porém, o Decreto n. 5.622/2005 ratifica momentos presenciais na EaD, nem sempre respeitados pelas IES. São atividades presenciais, por exemplo, aulas de laboratório, avaliação de discentes, estágios obrigatórios e defesa de TCC.

A presença do Estado na formação docente, não como provedor de recursos, mas intervindo diretamente na sala de aula, espaço destinado sobretudo à autonomia docente, toma proporções maiores e carece de amparo legal. O desdobramento disso é o próprio Decreto n. 5.622/2005, em seu Art. 3º, § 1º, afirmando que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”. A tentativa de assemelhar um curso de graduação na modalidade a distância ao de modalidade presencial, ao menos no que pode se entender pelo termo duração é, a priori, um erro grave. O tempo da hora-aula na modalidade a distância (seja em encontros presenciais ou videoconferências), o tempo total de curso, a metodologia de trabalho, tudo isso deve ser diferente entre estudantes de duas modalidades distintas, ainda que o conteúdo trabalhado deva ser o mesmo. Dessa forma, como pode o Decreto estabelecer a mesma duração para ambas modalidades, se falamos de realidades, vivências, completamente distintas?

Ainda no Decreto 5.622/2005, no Art. 4º, § 2º é determinado que os resultados das avaliações presenciais prevaleçam sobre as demais outras formas de avaliação a distância. Considerando, por exemplo, o *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, caso um professor decida utilizar como forma de avaliação a participação em fóruns, questionários, construção de textos coletivos, poderá fazê-lo desde que uma atividade presencial, como uma prova, tenha valor avaliativo maior do que todas as outras atividades juntas. Caracteriza-se assim uma forma de enquadramento da avaliação, com consequências no fazer pedagógico docente. Resta saber se o professor percebe essa atitude ou apenas molda seu plano de aulas considerando a avaliação já dentro

¹⁹ Conforme apresentado a seguir, sobre a educação superior a distância no Brasil, foram as IES públicas que tomaram a iniciativa na oferta de graduação a distância até o ano de 2002, sendo que posteriormente houve a entrada maciça de IES privadas considerando o número de instituições, cursos e matrículas na natureza de cada instituição.

desses moldes, sem nenhuma crítica à condução do processo pedagógico dentro de determinados limites e, caso perceba, se manifesta isso de forma individual ou coletiva. Identificando esse processo e agindo de forma coletiva, percebem-se traços que podem ser caracterizados como uma ação emancipadora, crítica, que reflita sobre o processo educativo, possibilitando a sua melhoria.

Para que fosse possível regular, supervisionar e avaliar o sistema federal de ensino no que tange às instituições de educação superior e cursos seqüenciais e superiores de graduação é criado o Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006. Através dele, à Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação compete “instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias” (BRASIL, Decreto n. 5.773/2009, Art. 4º, I). Atualmente a SEED foi extinta e suas ações foram reorganizadas dentro da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)²⁰. O credenciamento pode ser instruído pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, conforme o curso, com o apoio da SECADI, após recolhimento de taxa para avaliação *in loco* pelo poder público, conforme assinalado na Subseção V do Decreto²¹. São as mesmas secretarias que realizam a supervisão relativa não somente dos cursos de graduação e seqüenciais mas também dos cursos superiores de tecnologia e na modalidade a distância.

Vê-se que a educação superior pública passa a ter legislação própria para instituições que querem ofertar ou continuar ofertando vagas em nível de graduação e pós-graduação. Nos incisos seguintes, o Decreto vai tratar da fiscalização desses cursos, deliberando sobre renovação, reconhecimento, avaliação, supervisão e autorização para abertura ou manutenção de cursos de graduação a distância. Passa a ser obrigatório que a oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial sejam elementos constitutivos do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) das IPES (Decreto n. 5.773, Art. 16, VIII).

²⁰ A mudança na Estrutura Regimental do Ministério da Educação veio com o Decreto n. 7.480/2001, revogado pelo Decreto 7.690/2012 em que a SECADI aparece como um órgão específico singular (BRASIL, Decreto n. 7.690/2012, Art. 2º, II, d).

²¹ A taxa de avaliação *in loco*, recolhida ao Inep, é de R\$ 6.960,00, valor esse acrescido de R\$ 3.480,00 por avaliador na composição básica na comissão de avaliação, que tem no mínimo dois membros e aumenta de acordo com o número de habilitações da instituição. O objetivo da taxa é o pagamento do custeio das despesas da comissão, que por questões éticas, de mérito e independência no trabalho não podem receber benefícios adicionais, pecuniários ou não, durante o processo de avaliação. Para saber mais sobre a taxa de avaliação *in loco* ver Lei n. 10.870 de 19 de maio de 2004, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.870.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

O Decreto n. 6.303/2007 ressalta a exigência de que as atividades presenciais de que trata o Decreto n. 5.622/2005 são obrigatórias e devem ser realizadas na sede da instituição ou no polo de apoio presencial devidamente credenciado. Determina como polo a “unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (Decreto n. 6.303/2007, Art. 12, X, c). Alterando os Decretos n. 5.622/2005 e n. 5.773/2006, o Decreto n. 6.303/2007 estabelece diretrizes mais claras para o acompanhamento de instituições que ofertam cursos na modalidade a distância. Para o credenciamento, diz o decreto:

O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação *in loco*, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. (BRASIL, Decreto n. 6.303/2007, Art. 1º, § 1º).

A partir do Decreto 6.303/2007 o Ministério da Educação age no intuito de frear o crescimento desordenado das ofertas de graduação a distância, sobretudo no setor privado, como verificado nos censos da educação superior. Compreender a base da legislação da educação a distância se faz necessário para perceber em quais conjunturas foi viável ou não o setor privado entrar nessa modalidade e dentro de qual contexto os professores supervisores do Sistema Universidade Aberta do Brasil lecionam, uma vez que para participar da UAB é necessário que a instituição tenha natureza administrativa pública.

1.3 Os cursos de graduação a distância no Brasil: apontamentos do crescimento exponencial do ensino superior

A recente expansão do ensino fundamental na década de 1990 deu-se a partir do Art. 212 da Constituição Federal e Art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, sendo que a participação da EaD nesse nível seria indireta, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (GIOLO, 2008, p. 1217). Ensinos médio, profissional e modalidades de educação superior estavam livres para ofertar cursos.

Aumentar a oferta de vagas no ensino fundamental e, paralelamente à isso, trabalhar com a formação de professores, foi o desafio do país com a abertura de cursos na modalidade

a distância por IES federais e estaduais. Nota-se aqui cumprir o que dizia a Década da Educação (dez anos a partir de um ano da publicação da LDB, em 1996). Pela lei, o Distrito Federal, os estados, municípios e supletivamente a União devem “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (BRASIL, Lei 9.394/1996, Art. 87, § 3º, II). Nessa direção, como visto antes, o Decreto 2.494/1998 tratou da oferta de EJA utilizando a educação a distância. Sobre habilitação de professores para o exercício da profissão na educação básica, a mesma lei implica que os entes federados supracitados devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, Lei 9.394/1996, Art. 87, § 3º, III). A palavra utilizada na lei foi capacitação, o que é diferente de um curso de graduação a distância. A capacitação não só para professores em exercício mas para outros profissionais da educação é reforçada com a Lei n. 12.014 de 6 de agosto de 2009. A lei não fala em momento algum sobre como se dá essa capacitação, se na modalidade a distância ou presencial. A obrigatoriedade de colaboração entre União, estados e municípios para a formação de professores, como manda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está dentro da proposta do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Daí várias instituições públicas de educação superior terem aderido ao sistema.

Embora o Brasil tenha demorado para ofertar cursos de graduação a distância, dados do Inep (2000-2006) revelam os seguintes crescimentos: 1.000% no número de instituições credenciadas – 7 para 77 IES com estudantes matriculados –, 3.390% no número de cursos ofertados – 10 para 349 cursos – e 12.265% no número de matrículas – 1.682 para 207.991 matrículas (GIOLO, 2008, p. 1.218-1.220). As distorções entre a esfera pública e privada são ainda mais alarmantes, com o agravante que essa última categoria administrativa começou a ofertar cursos de graduação a distância somente a partir de 2002, com 36% das IES credenciadas, passando para 41,7% em 2003, 46,7% em 2004, 60,7% em 2005 e uma retração para 51,1% em 2006 (GIOLO, 2008, p. 1.220). Embora a LDB regulamente que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”, o que se observou foi um progressivo aumento da modalidade a distância oferecidos principalmente por IES privadas. Vale notar que essa redação foi incluída pela Lei n. 12.056/2009, atendendo a crescente demanda e oferta por cursos de licenciatura.

É salutar notar o salto no número de instituições cadastradas para trabalhar com educação a distância no país, particularmente, a partir do século XXI. Dados do Inep revelam

que enquanto em 1999 no Brasil havia duas instituições credenciadas para ofertar cursos a distância em 2007 esse número passou para 104, ficando as faculdades privadas com 62 instituições, representando 59,61% do total de IES credenciadas.

Os principais avanços da nova legislação sobre a educação a distância na educação básica foram no intuito de regulamentar a EaD nesse nível de ensino apenas como atividade complementar ou em situação emergencial. Para cursos de graduação a distância, os decretos compreendem a ampliação de momentos obrigatórios presenciais, o que é um fator relevante. Entretanto, estipula a mesma duração entre cursos presenciais e a distância e a prevalência de exames presenciais na avaliação, além destes serem elaborados pela própria IES (GIOLO, 2008, p. 1215-1216). Estabelece também que os cursos de pós-graduação somente podem ser ofertados por instituições de comprovada excelência, o que é um critério subjetivo. A aplicação integral do SINAES e a publicidade dos atos regulatórios referentes às instituições e seus cursos é outra obrigatoriedade que se impõe aos cursos presenciais e também aos que atendem na modalidade a distância.

Esses foram os números da evolução da educação a distância no Brasil até 2007, onde se concentra a maior parte da legislação brasileira relacionada à tentativa de regulamentação da educação a distância no país, sobretudo em cursos de graduação. Dados mais recentes demonstram o espectro do número de matrículas na graduação nas modalidades presencial e a distância, bem como nas categorias administrativas público e privada:

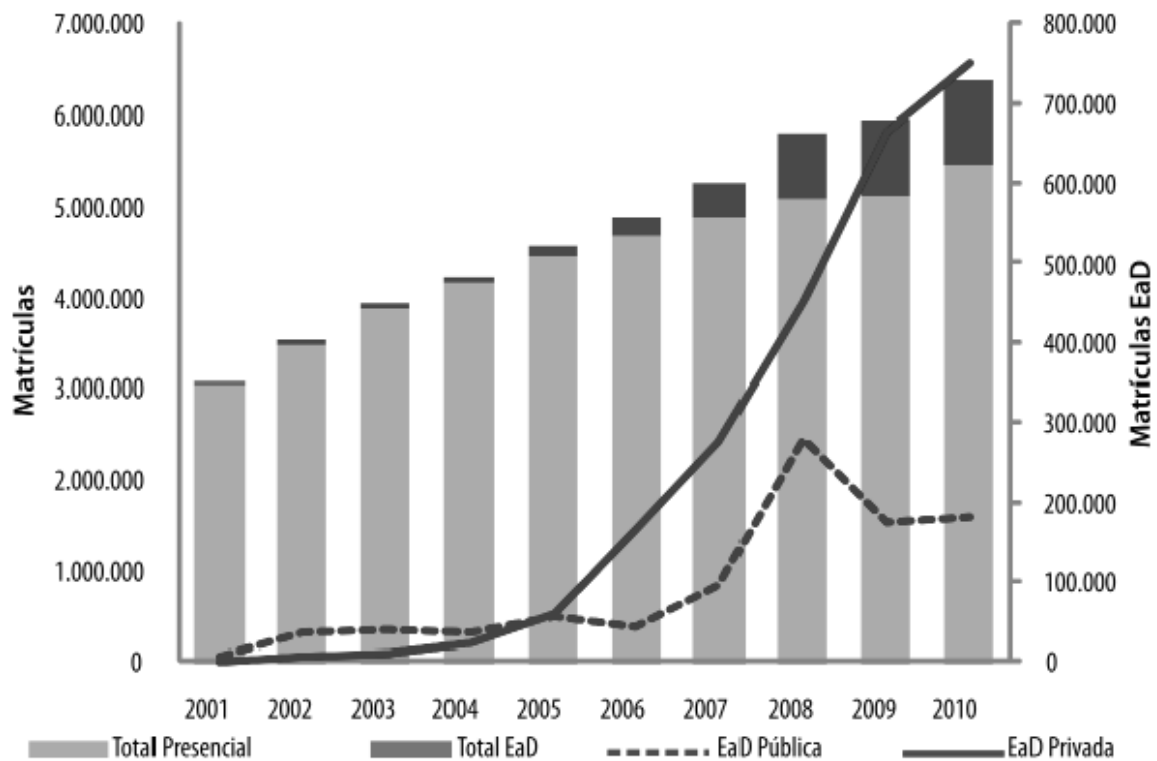


Gráfico 1 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010. (Inep, 2012, p. 42).

Percebemos que as matrículas em cursos de graduação a distância continuaram subindo até 2009 e, para o ano seguinte, apresentaram um crescimento menor, ficando com aproximadamente 800 mil matrículas ao final de 2010. A variável número de matrículas na EaD pública teve um grande crescimento no período 2006-2008, reduzindo sua participação em 2009 e mantendo-se praticamente estável no ano seguinte, em 2010, com cerca de 200 mil matrículas. Observando a adesão ao iniciar o Sistema Universidade Aberta do Brasil vemos que ele foi o grande responsável pelo aumento do número de matrículas com os cursos de graduação a distância em instituições públicas de ensino superior.

Há uma diferença substancial nas matrículas nas modalidades presencial e a distância para o ano de 2010: enquanto que a modalidade presencial concentra quase $\frac{3}{4}$ de suas matrículas (3.958.544) em cursos de graduação do tipo bacharelado, na modalidade a distância essas matrículas (268.173) somam pouco mais que $\frac{1}{4}$ do total (Inep, 2012, p. 43). Em contrapartida, é maior o número de matrículas em cursos de graduação a distância nas categorias Licenciatura (426.241) e Curso Superior de Tecnologia (235.765), ficando a

modalidade presencial com 928.748 matrículas na Licenciatura e 545.844 matrículas em cursos tecnólogos²². Vejamos os números no gráfico a seguir:

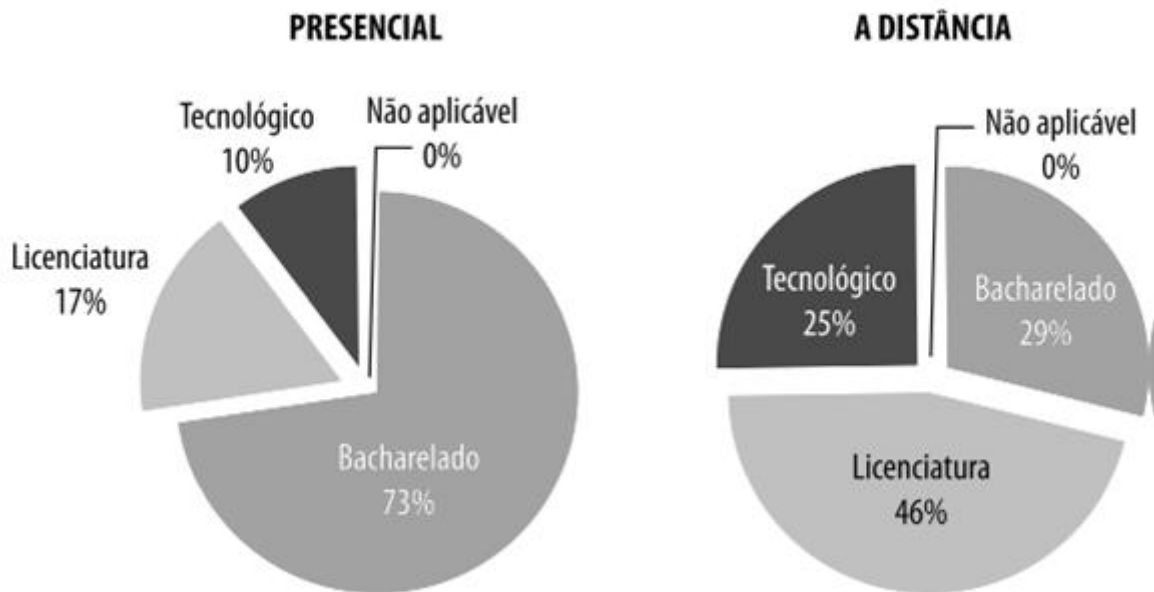


Gráfico 2 – Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010. (Inep, 2012, p. 43).

Nota: a categoria “não aplicável” corresponde a área básica do curso.

Comparando o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010 em relação ao Censo 2011, na mesma categoria de distribuição de matrícula por Grau Acadêmico, observando os cursos presenciais, o Bacharelado continuou com 73%, o Tecnológico aumentou de 10% para 10,6%, a Licenciatura caiu de 17% para 16,1% e a porcentagem “não aplicável” (parte de formação básica dos cursos) aumentou de 0% para 0,3%. Com os cursos a distância, o Bacharelado foi de 29% para 30,2%, o Tecnológico de 25% para 26,6%, a Licenciatura caiu de 46% para 43,3% e a porcentagem “não aplicável” permaneceu em 0%.

Analisando os dados do perfil de alunos de graduação de acordo com o censo 2010 realizado pelo Inep (2012), podemos corroborar as conclusões sobre o aumento exponencial dos cursos e matrículas em graduação a distância no país:

²² *Idem.*

Atributo	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	...
Idade (matrícula)	21	29
Idade (ingresso)	19	28
Idade (concluinte)	23	31

Quadro 1 - Perfil do Aluno de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2010 (Inep, 2012, p. 55)

Nota: perfil de aluno construído considerando o conceito estatístico de moda.

Para a modalidade presencial, as matrículas concentram-se em cursos de bacharelado, como assinalou o gráfico demonstrativo da Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino. O quadro que revela o perfil do aluno de graduação com base na modalidade de ensino vai além e revela outros aspectos, como sexo. Os dados revelam que são as mulheres a maioria das matrículas na educação superior brasileira, matriculadas em instituições de natureza administrativa do tipo privada, tanto na modalidade presencial como a distância. Para o ensino presencial, nota-se um número maior de matrículas no turno noturno, tendo os ingressos nessa modalidade idade média de 19 anos contra 28 anos dos alunos de graduação a distância e, os concluintes, idade média de 23 anos, contra 31 anos de alunos da modalidade a distância. A interpretação desses dados revela que o período de formação em cursos de graduação a distância é mais rápido do que nos cursos presenciais (um ano em média). Considerando as características dos estudantes de cursos a distância, que são em sua maioria trabalhadores, é no mínimo estranho que eles se formem em um ano a menos do que os estudantes da modalidade presencial onde boa parte não trabalha.

A respeito da organização acadêmica o Censo da Educação Superior 2011 revela que o Brasil apresenta 2.365 Instituições de Ensino Superior, sendo 190 universidades, 131 Centros Universitários, 2.004 Faculdades e 40 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica (Inep, 2013, p. 32). A predominância de Faculdades (84,7%) indica a tendência do mercado pela especialização em áreas de formação. O custo para a implementação de faculdades é menor do que o de construção de uma universidade. Ao mesmo tempo, a porcentagem exigida de docentes com titulação de mestrado e doutorado é inferior ao de um centro universitário ou universidade.

Prova disso é que, observando a categoria administrativa, temos 284 IPES (103 de competência federal, 110 de competência estadual e 71 de competência municipal) e 2.081 instituições privadas²³. As instituições de ensino superior privada somam, portanto, 88% do total de IES no país. Das Instituições de Ensino Superior, são públicas 102 das 190 universidades, 7 dos 131 centro universitários e 135 das 2004 faculdades²⁴. A predominância de faculdades privadas entre instituições de educação superior retrata o perfil de grande parte dos egressos do país: uma formação tecnicista focada em atividades de ensino, sem a possibilidade de vivenciar experiências na extensão ou participar de grupos de pesquisa da pós-graduação²⁵.

1.4 O Sistema Universidade Aberta do Brasil e o Programa Universidade Aberta do Brasil na UnB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil nasceu com o propósito de proporcionar cursos de graduação à população que não teve acesso à educação superior, com foco na formação de professores, utilizando como metodologia um ambiente virtual de aprendizagem para mediar o processo de ensino/aprendizagem e parcerias com o poder público (estados e prefeituras) e instituições públicas de ensino superior. Nesse sentido, os trabalhadores em educação básica, como dirigentes e gestores, e principalmente professores, tem preferência no processo seletivo²⁶. Além da interiorização da oferta de cursos, objetiva incentivar a colaboração entre entes federados e fomentar a criação de centros de formação permanentes em localidades estratégicas, que são os polos presenciais²⁷. Ao interiorizar a oferta de cursos de graduação a distância, a UAB visa contribuir para o desenvolvimento de municípios com IDH e/ou IDEB baixos, evitando o fluxo migratório para os grandes centros urbanos e requalificando professores em outras disciplinas²⁸.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil começou a ser formulado em 2005, numa parceria entre ANDIFES, empresas estatais e a antiga SEED/MEC. Com a extinção dessa pasta, como informado anteriormente nessa pesquisa, passou a ter seus programas e ações

²³ *Idem.*

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Ao contrário das faculdades e centros universitários, as universidades tem obrigação de manter a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão.

²⁶ A descrição do sistema está contida em seu sítio eletrônico na guia Sobre a UAB – O que é. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 12 fev. 2013.

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Ibidem.*

lotados na SECADI, salvo a gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil que é de competência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O primeiro edital de seleção data daquele ano e foi aberto exclusivamente para Instituições Federais de Ensino Superior, representando o primeiro contato do poder público com universidades, com intermédio do Ministério da Educação, para a abertura de cursos de graduação a distância pelo Sistema UAB. O edital do ano seguinte ampliou a participação da oferta, incluindo IES estaduais e municipais. Em 2007 foi repassada verba para a compra de bibliografia básica aos polos e após um ano foram criados os primeiros cursos: Administração e Gestão Pública.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil objetiva, além da oferta de cursos de formação de professores e capacitação de dirigentes, oferecer

(...) cursos nas diferentes áreas do conhecimento, ampliação do acesso à educação superior pública, redução das desigualdades de oferta desse nível nas regiões do país, estabelecer um sistema nacional de EaD em nível superior e potencializar a modalidade e o estudo de metodologias inovadoras apoiadas em TICs.

(BRASIL, Decreto n. 5.800/2006, Art. 1º, *caput*, I a VII).

Esses objetivos firmados em lei são oriundos dos cinco eixos da UAB. Governos estaduais e prefeituras oferecem a estrutura física, como os polos de apoio presencial, onde acontecem as atividades presenciais, e a compra de livros. As universidades cooperam com parte dos recursos humanos (os de cunho pedagógico), como os coordenadores de curso e professores supervisores, que exercem atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação. Além disso, as IPES formalizam, aprovam e divulgam a seleção dos professores tutores que acompanham as turmas de cada curso (uma turma por vestibular). A outra parte dos recursos humanos, de caráter administrativo, é selecionada pelos municípios. A responsabilidade de cada ente fica assim definida:

Esta chamada às Instituições de Ensino Superior – IES públicas à participação efetiva na formação de professores a distância, mediante um processo de articulação entre essas instituições (responsáveis pela oferta), o Ministério da Educação (normatizador e financiador) e os governos locais - estaduais e municipais (mantenedores das estruturas locais – polos presenciais), caracteriza o centro da UAB como política de governo de fomento ao uso da educação a distância no ensino superior. (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2013, p. 1).

O Ministério da Educação coordena a “implementação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos do Sistema UAB” (Decreto n. 5.800/2006, Art. 7º). Há uma articulação do MEC com as IES, de modo que um polo de apoio presencial não receba o mesmo curso de IES distintas. A opção pela escolha de implementação de um polo também leva em

consideração o IDH e IDEB do município do polo, abrangendo a região que o envolve, ampliando a capilaridade de ação estatal.

A instituição pública de ensino superior que quiser participar do Sistema Universidade Aberta do Brasil conta com fomentos da Diretoria de Educação a Distância da Capes. A produção e distribuição do material didático, aquisição de livros e laboratórios, utilização de tecnologias da informação e comunicação para interação entre professores e estudantes, capacitação dos profissionais, acompanhamento dos polos e apoio aos encontros presenciais são funções dessa Diretoria²⁹.

Os governos estaduais e prefeituras podem aderir ao Sistema UAB nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente³⁰, criados pelo Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e que tem suas diretrizes regulamentadas pela Portaria MEC n. 883 de 16 de setembro de 2009. Esses fóruns são dirigidos pelas Secretarias Estaduais de Educação ou de Ciência e Tecnologia e participam representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e de universidades federais ou estaduais. As reuniões são periódicas e as atas são publicadas no *site* da Capes³¹. Os fóruns objetivam dar sustentabilidade à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como funções, dentre outras, “definir prioridades e metas do programa em cada estado, coordenar as ações de formação de professores e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica”³². Para o estudo do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, esta pesquisa optou por considerá-lo em um subcapítulo a parte, mostrado logo após a contextualização da caracterização do Programa UAB/UnB.

Estudantes podem ingressar para estudar no Sistema UAB de duas formas. Uma delas é pelo PARFOR, que visa adequar a formação desses profissionais à LDB e, além disso, oferecer cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização, todos gratuitos e ofertados por IES públicas. Para tanto, esses professores devem lecionar em escolas públicas estaduais ou

²⁹ Para saber mais sobre o fomento da Capes às IPES participantes da Universidade Aberta do Brasil, acesse: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15:fomento&catid=9: cursos&Itemid=28>. Acesso em: 13 fev. 2013.

³⁰ Para saber mais sobre os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, ver <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

³¹ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais/3387-foruns-estaduais>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

³² *Idem*.

municipais e se cadastrar na Plataforma Freire³³. A outra opção de ingresso são as vagas de demanda social, que seguem as normas do edital aberto pela instituição proponente do curso de graduação a distância. Cada edital tem autonomia para operar da forma como melhor entender a relação do processo seletivo com o desenvolvimento regional de onde ficará o polo. Os cursos oferecidos pelo Sistema UAB e principalmente os que estão vinculados à Universidade de Brasília não são totalmente a distância, necessitando portanto de espaço físico estruturado para que ocorram as atividades presenciais. Visam dessa forma cumprir a legislação brasileira no que tange às avaliações presenciais, que devem se sobrepor às atividades a distância, mas substancialmente manter o contato presencial com os educandos, o que faz parte da concepção sobre educação a distância dos professores da UnB.

O curso de biologia foi um dos primeiros da modalidade a distância na UnB, pelo Pró-Licenciatura, antes da entrada da universidade no Sistema UAB³⁴. Ao contrário do Sistema UAB, que envolve governos estaduais, prefeituras, Ministério da Educação, Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação e instituições de ensino superior, o Pró-Licenciatura é um programa que, criado em 2005, fundamentou substancialmente a política do Sistema UAB, mesmo que com menor articulação nacional. Consiste em oferecer cursos de licenciatura na educação básica para professores em exercício da educação pública que ainda não possuem formação adequada, cumprindo o que determina a LDB em seu Art. 87.

Foi o Programa Pró-Licenciatura quem primeiramente lançou a EaD como alternativa à cursos de graduação na universidade. Também nesse ano a UnB passou a utilizar o *Moodle* como apoio pedagógico, com mais de 25.000 usuários, combinando as modalidades presencial e a distância, ofertando disciplinas semipresenciais e preparando o terreno para a implementação de cursos de graduação a distância, o que ocorreu logo em seguida³⁵.

O próximo passo, ainda em 2005, foi a participação da universidade em edital para ofertar os cursos de Artes Visuais, Música e Teatro pelo Pró-Licenciatura, em parceria com a UFG (Universidade Federal de Goiás), UFMA (Universidade Federal do Maranhão), UNIR (Fundação Universidade Federal de Rondônia) e Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros)³⁶. Em outro edital, agora pelo Programa UAB/UnB, aprovaram-se cursos de licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Letras/Português, Música, Pedagogia e

³³ Disponível em <<http://freire.mec.gov.br/index/principal/>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

³⁴ Histórico da EaD na UnB. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 25 maio 2013.

³⁵ *Idem*.

³⁶ *Ibidem*.

Teatro, além de cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*³⁷. Nota-se com isso que a Universidade de Brasília institucionaliza a oferta dos cursos de graduação a distância, começando a sair da ação isolada de docentes e grupos de pesquisa e trazendo a discussão para os espaços de decisão coletivos da universidade, como o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e CONSUNI (Conselho Universitário), órgão que tem a incumbência de realizar a aprovação de cursos.

Em 2006 iniciou-se o projeto piloto do curso de Administração, em parceria com o Banco do Brasil, ofertando vagas para as regiões Centro-Oeste e Norte³⁸. Essa informação sobre o ano da criação do curso de administração a distância contrasta com a opinião do ex-decano de graduação e do ex-Diretor Técnico de Graduação, que afirmam que o curso iniciou ainda em 2005 (GARCIA; FREITAS, 2012, p. 9). As professoras Maria Lídia Bueno Fernandes, da Faculdade de Educação, e Ana Lúcia de Abreu Gomes, da Faculdade de Ciências da Informação, ambas da UnB, seguem o mesmo raciocínio ao afirmarem que

Em 2006, a Universidade de Brasília, por meio de seu Conselho Universitário-Consuni, aprovou o projeto pedagógico para o curso de graduação em Biologia na modalidade a distância, aderindo à formalização da parceria entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior-Andifes. Na sequência, foram criados outros cursos de graduação, extensão e pós-graduação *latu sensu*. (FERNANDES; GOMES, 2012, p. 14).

No mesmo ano, a Faculdade de Educação firma contrato com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre para a formação de professores de escolas públicas daquele estado e, no ano seguinte, juntamente com a Coordenação do Programa UAB/UnB, realiza um curso de formação de professores para atuar dentro do sistema³⁹. Vale esclarecer que o curso não foi realizado pelo Programa UAB/UnB mas apenas com a coordenação deste, uma vez que naquele momento o curso de Pedagogia tinha polos somente em quatro municípios de Goiás e em um município da Bahia. Para o curso do Acre, na primeira turma (2007-2009), foram formados 844 pedagogos em dezessete municípios e a segunda turma (2008-2010) contou com 597 egressos em doze municípios (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 29).

Em 2007 ocorre o primeiro vestibular do Programa UAB/UnB, com 1.080 vagas para seis cursos e seis estados, enquanto que o Pró-Licenciatura ofertou 1.311 vagas em quatro cursos⁴⁰. No ano de 2008 teve início, com 107 matriculados, a primeira turma do curso de

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Histórico da EaD na UnB. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 25 maio 2013.

⁴⁰ *Idem*.

Especialização em Educação Continuada a Distância, além da abertura de dois novos cursos na graduação a distância: Geografia e Biologia, ambas com habilitação em licenciatura⁴¹. É nesse ano em que se iniciam as ofertas dos cursos de graduação a distância pelo Programa UAB/UnB em Artes Visuais, Educação Física, Letras/Português, Música e Pedagogia (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 29).

Para 2009, outras duas especializações somaram 850 vagas em dez polos do Distrito Federal, Goiás, Espírito Santo e Minas Gerais, em parceria com o PPGE/UnB⁴². Percebe-se com isso um envolvimento cada vez maior da Universidade de Brasília com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com conseqüências positivas e negativas para os cursos de Pedagogia e Biologia e para as comunidades em que estão inseridos. Essas conseqüências foram analisadas em capítulo posterior, ao observarmos a transcrição das entrevistas dos professores supervisores do Programa UAB/UnB, com recorte na questão da autonomia docente. Em 2013, a coordenação do Programa UAB/UnB abriu 1.410 vagas em oito cursos de graduação⁴³. Conforme o edital, podemos ver que o número de cursos de graduação a distância ofertados pelo Programa UAB/UnB permaneceu estável, trabalhando com os mesmos cursos da oferta anterior. No curso de Pedagogia, houve um aumento no número de polos e matrículas observadas entre a primeira e segunda ofertas (2007, 2009 e 2011). Vejamos:

Na primeira oferta (UAB1), em 2007, ingressaram 135 alunos, sendo 50 no município de Alexânia, 35 em Alto Paraíso, ambos no Estado de Goiás, e 50 em Carinhanha, na Bahia. Em 2009, houve ampliação da oferta nesses Polos, além da abertura de novas vagas para alunos os Polos de Águas Lindas e Cidade de Goiás, no Estado de Goiás. Ingressaram, nessa segunda oferta (UAB2), 205 alunos, 42 em Alexânia, 40 em Alto Paraíso, 41 em Carinhanha, 41 em Águas Lindas e 41 na Cidade de Goiás. Em 2011, com a UAB3, a oferta foi ampliada nos Polos de Alexânia e Cidade de Goiás, com 75 vagas em cada polo, o que possibilitou a entrada de 150 novos alunos, em um universo de 582 candidatos em Alexânia e 392 na Cidade de Goiás, numa proporção de, respectivamente, 7.76 e 5.23 alunos por vaga. (LOPES; LISNIOWSKI; JESUS, 2013, p. 2).

Quando falamos em institucionalização do Programa UAB/UnB, devemos ter claro que isso significa que esta seja localizada dentro das outras atividades que competem à graduação na universidade e

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Histórico da EaD na UnB. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 25 maio 2013.

⁴³ UnB divulga edital para vestibular dos cursos a distância. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/canais/noticias/657-unb-divulga-edital-para-vestibular-dos-cursos-de-licenciatura-a-distancia>>. Acesso em: 25 maio 2013.

(...) Dessa forma, em um ambiente com efetiva institucionalização dessa modalidade, não é necessário, por exemplo, esclarecimentos freqüentes a dirigentes, estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos sobre a equivalência no tratamento de cursos a distância e presencial, em questões que tratam dos exames de seleção às cerimônias de colação de grau, conforme Estatuto e Regimento Geral da universidade. (MOURA; IMBROISI, 2012, p.28).

Trazendo essas ações para a realidade da UnB, há de se aproximar a modalidade a distância do curso presencial, e algumas ações foram feitas nesse sentido, como deliberar sobre o Programa UAB/UnB nos órgãos superiores e reuniões de institutos e faculdades da universidade, incluir os coordenadores de cursos de graduação a distância nos conselhos das unidades acadêmicas, modificações no SIGRA (Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação) para atender esse público e incorporação da modalidade no Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade (MOURA; IMBROISI, 2012, p.37).

1.4.1 O Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente: apontamentos sobre a implementação e consolidação do Sistema UAB no DF

Compreender a atuação do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente é compreender a relação que o Sistema Universidade Aberta do Brasil tem com a UnB e, por conseguinte, com a educação superior pública da cidade. A análise documental das atas das reuniões do fórum mostra como o polo de Ceilândia, onde o curso de Biologia é ofertado pelo Programa UAB/UnB, passou por vários problemas, com impactos diretos no trabalho do professor supervisor, professor tutor e principalmente no aprendizado dos alunos. A análise documental das atas do Fórum permite compreender parte dos objetivos desse trabalho, qual seja, a relação da coordenação do Programa UAB/UnB na universidade com o Governo do Distrito Federal, o nível de consciência crítica dos atores que participam desse espaço – incluindo professores da UnB que já participaram do Programa como professores supervisores – e as contradições existentes entre a implementação de uma política pública de educação e as dificuldades para a sua consolidação com qualidade. Como o curso de Pedagogia não tem polo no DF, as atas referem-se à problematizações com o curso de Biologia, este sim com atividades presenciais desenvolvidas em duas regiões administrativas da cidade: Ceilândia e Santa Maria.

No Distrito Federal, esse Fórum se reuniu pela primeira vez em 2 de agosto de 2010, 18 meses após a criação da lei que cria os fóruns⁴⁴. O tema Universidade Aberta do Brasil aparece registrado pela primeira vez na Ata da VI Reunião do Fórum, ocorrida no dia sete de novembro de 2011⁴⁵. Na oportunidade, a UnB não teve representação e a única informação que se pode inferir é que a Secretária Executiva do Fórum, Natalia de Souza Duarte, relatou a importância dos polos do Programa UAB/UnB e deliberou-se por reunião com a (sic) EAD/UnB e coordenadores de polos para esclarecimentos e relato na VII reunião⁴⁶.

Na reunião seguinte, ocorrida em sete de dezembro de 2011, a ata registra que a UnB foi representada pela então Decana de Ensino de Graduação, Professora Márcia Abrahão Moura, e a Secretária Executiva Natalia Duarte voltou ao ponto da reunião anterior, informando que havia um Termo de Cooperação Técnica entre CAPES e governo local apontando que a coordenação dos polos estava sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia do DF⁴⁷. Informa que esses polos são importantes para incentivar a formação inicial da Carreira Magistério⁴⁸, sendo que o incentivo deveria estar incluído no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – DF⁴⁹. Comunicou-se que o DF conta com dois polos da UAB, um em Ceilândia e outro em Santa Maria, com muitos problemas principalmente na infraestrutura logística, como a internet⁵⁰. Nessa reunião discutiu-se o recebimento de bolsas pagas à tutores por programas federais, como do Sistema UAB, à professores da SEDF, que não podem acumular esse benefício com a TIDEM (gratificação de exclusividade), esclarecendo que essa é uma questão que está na mesa de negociação do SINPRO com o GDF sobre o plano de carreira⁵¹.

⁴⁴ Ata de instalação do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_InstalacaoForum_DF2010_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁴⁵ Ata da VI Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_6Reuniao_DF2011_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁴⁶ *Idem*.

⁴⁷ Ata da VII Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_7Reuniao_DF2012_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁴⁸ *Idem*.

⁴⁹ *Ibidem*. Já foi apresentado nesse capítulo aspectos importantes sobre a intenção do governo brasileiro em formar professores para atuação na rede pública da educação básica, como sinalizado pela Década da Educação, Art. 87 da Lei n. 9.394/1996. O PARFOR presencial é um regime que vem ao encontro dessa política, formando turmas especiais para professores em exercício cursarem a primeira ou segunda licenciatura ou formação pedagógica para docentes graduados não licenciados. Para maiores informações sobre o PARFOR, ver <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

A IX Reunião do Fórum, que ocorreu no dia vinte e oito de maio de 2012, teve a presença do Diretor Técnico de Graduação, professor Sérgio Antônio Andrade de Freitas e da Diretora da Faculdade de Educação, Professora Carmenísia Jacobina Aires, como representantes da UnB⁵². Foi discutido o problema da falta de apoio aos polos do Programa UAB/UnB no DF, como o descredenciamento do polo de Santa Maria e o prazo de 90 dias para o polo de Ceilândia se enquadrar nas regulamentações da Capes, ao que a SEDF informou que não haveria como assumir a coordenação pedagógica do polo incluindo questões orçamentárias que incidem na manutenção tecnológica do mesmo⁵³. A UnB apontou para a resolução dos problemas dos polos de Ceilândia e Santa Maria, em vista dos cursos em andamento, sinalizando contato com o Instituto Federal de Brasília para uso da estrutura dos *campis* dessa instituição, ao passo que o SINPRO indicou o Núcleo de Tecnologia Educacional presente em cada regional de ensino como uma possibilidade para resolver as deficiências dos polos da UAB no DF⁵⁴. Como visto nas atas, os polos da UAB no DF passam por grandes problemas e necessitam de orçamento e apoio governamental. Esse foi um dos encaminhamentos da IX reunião do Fórum, indicando a necessidade de reunião futura com a Secretaria de Governo do DF com essa pauta⁵⁵. A dificuldade relatada nas atas com os polos do Sistema UAB no DF, com a constante recusa de apoio por parte do governo local, dificulta ou mesmo impossibilita que se abram novos polos na região.

Em sua X reunião, realizada no dia vinte e três de julho de 2012, a UnB foi representada no Fórum pela professora Ruth Gonçalves Faria Lopes, coordenadora do curso de pedagogia pela UAB/UnB e que na ocasião representou o Diretor Técnico de Graduação, professor Sérgio Antônio Andrade de Freitas⁵⁶. O Governo do Distrito Federal orientou que a coordenação dos polos da UAB continuará com a SEDF, esclarecendo o problema levantado com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do DF na VIII reunião do Fórum⁵⁷. A representante da UnB mais uma vez informou sobre a condição crítica dos polos de Ceilândia e Santa Maria, que continuavam sem dotação orçamentária e com reincidência de pendências na

⁵² Ata da VIII Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_9Reuniao_DF2012_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁵³ *Idem.*

⁵⁴ *Ibidem.*

⁵⁵ *Ibidem.*

⁵⁶ Ata da X Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_10Reuniao_DF2012_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

⁵⁷ *Idem.*

avaliação do Ministério da Educação⁵⁸. O entrave à melhoria dos polos do Programa UAB/UnB no DF e as conseqüências para a melhoria das condições de trabalho dos professores supervisores e estudo para os alunos podem ser identificados nos dados coletados nas entrevistas.

1.5 Moodle como espaço da racionalidade tecnológica e o trabalho do professor

Conforme visto na legislação aplicada à educação a distância no Brasil, ainda que não conceituada, as TICs são trabalhadas de forma exaustiva nessa modalidade de ensino. Embora atualmente muito associadas ao universo digital, como os cursos a distância via *Moodle*, por exemplo, elas existiam bem antes disso. A tecnologia, assim como a ciência, são temporais. A tecnologia é uma ferramenta da ciência. Temos como exemplo o giz, que existe no cotidiano do professor há muito tempo, antes mesmo dos computadores pessoais e da internet. Assim, importa que as tecnologias da informação e comunicação são meios de se levar um conhecimento novo – nesse sentido, pois, a informação – e/ou estabelecer relação entre partes com essa informação – o que significa comunicar.

Dentro da educação a distância, a ferramenta mais utilizada como TIC é o computador com a internet. O Instituto Universal Brasileiro, que oferece curso supletivo e outros profissionalizantes como cabeleireiro, mestre de obras e corte e costura, substituiu o seu método de trabalhar por cartas pelo ensino *on line*, com plantão tira-dúvidas em comunicação síncrona⁵⁹. Os cursos de graduação à distância seguem o mesmo caminho, com a diferenciação de que devem ter polos de apoio presencial, exigência do MEC para reconhecimento da oferta e componente fundamental para a estruturação de um curso à medida que

Não raro, temos o depoimento da importância dos encontros presenciais, esses que, previstos por lei como momentos de avaliação, tornaram-se ponto de inflexão na

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ O Instituto Universal Brasileiro trabalha com o *e-learning*, ou seja, não há para os cursistas momentos presenciais durante o curso. A comunicação síncrona pode ser o agendamento de um *chat*, conhecido popularmente como bate-papo, ou uma videoconferência, racionalizando custos para o empresário e facilitando o ideário de auto-aprendizagem deslocado de uma visão crítica do cursista sobre o mundo do trabalho. Embora com a mudança no método de oferecer os cursos, o viés do Instituto Universal Brasileiro continua tecnicista. Mais informações podem ser obtidas pelo sítio <<http://www.institutouniversal.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

proposta dos cursos de licenciatura a distância na UnB. (FERNANDES; GOMES, 2012, p. 23).

Porém, nem sempre os encontros presenciais e outras diretrizes expostas no Decreto n. 5.622/2005 são respeitadas. A popularização dos computadores e da internet, com o avanço de conexões banda larga, trouxe a possibilidade das pessoas se educarem fora dos espaços formais tradicionais, como a escola ou a faculdade. Se por um lado é gerada uma democratização do acesso à informação e na relação de comunicação entre as pessoas, por outro há de se ver a qualidade dos cursos oferecidos, bem como das informações disponibilizadas na *web*. Se antes o professor e o livro eram os principais instrumentos de informação, com a educação a distância as referências passam a ser *sites* de busca, que levam para páginas com informações nem sempre confiáveis, ainda que estejam em aumento constante o número de periódicos e livros digitalizados.

Os *sites* de periódicos científicos não são as únicas fontes de informação que devem ser consultadas. Porém, cresceu o número de plágios e informações equivocadas. Alguns pesquisadores importantes, como o semiólogo Umberto Eco, afirmam que a internet pode ser algo muito perigoso se manuseada de forma errada:

Esse é o problema básico da internet: depende da capacidade de quem a consulta. Sou capaz de distinguir os sites confiáveis de filosofia, mas não os de física. Imagine então um estudante fazendo uma pesquisa sobre a 2.^a Guerra Mundial: será ele capaz de escolher o site correto? É trágico, um problema para o futuro, pois não existe ainda uma ciência para resolver isso. Depende apenas da vivência pessoal. Esse será o problema crucial da educação nos próximos anos. (ECO, 2010, Jornal Estadão).

É nesse panorama, para tratar somente da busca de informação, que a EaD no país está inserida.

Um dos locais em que a autonomia docente pode ser observada é o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, que é o espaço da racionalidade tecnológica. O *Moodle* não é apenas algo técnico, uma tecnologia a serviço do ser humano, mas uma ferramenta bastante relevante para um estudo dessa natureza. Qualquer divisão do trabalho traz um nível de resultado. No entanto, é o próprio *Moodle* que se apresenta, algumas vezes direcionado pela política global do Programa UAB/UnB, como um limitador à exploração da criatividade dos professores.

Para esse estudo, considera-se o *Moodle* como um dos espaços de análise da racionalidade tecnológica⁶⁰. É esse o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Universidade de Brasília, que é a instituição de ensino superior em estudo. A importância de abordar o *Moodle* em separado é entender que esse é o espaço de sala de aula, além do presencial, em que ocorrem muitas das relações entre educandos e professores, principalmente professores tutores e professores supervisores. Professores autores ou revisores, pela própria natureza de seu trabalho, tem menor ou nenhum contato com estudantes.

O *Moodle* é um CMS (*Course Management System*), ou também pode ser visto como um LMS (*Learning Management System*)⁶¹. Nessa pesquisa foi utilizado o termo AVA, ainda que se reconheça o uso do termo AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem). O criador da plataforma *Moodle* foi Martin Dougiamas, australiano pós-graduado em Ciências da Computação e Educação e que gerenciou o sistema de ensino a distância chamado WebCT, comercializado pela *Blackboard*⁶².

Sendo um software livre, o *Moodle* tem licença de código aberto. Entenda-se aqui *open source* nas condições GNU (*General Public License*), ou seja, livre, aberto e público, ou como colocado na página do *Moodle*, “um software livre que pode ser redistribuído ou modificado sob os termos da licença irrestrita conforme publicado pela *Free Software Foundation*”⁶³. Entretanto, *open source* e *software* livre tem uma distinção principalmente na forma de apresentação: o discurso ético do *software* livre foi substituído pelo parâmetro técnico de exibição do código aberto, visando principalmente alcançar empresas. É o caso do *Moodle*, por exemplo, com diversos cursos de educação a distância ofertados e que surgem em todo o mundo, utilizando dessa ferramenta para gerenciar o conteúdo. Qualquer pessoa pode contribuir para o aperfeiçoamento do *Moodle*, uma vez que se trata de uma programação com o código aberto.

⁶⁰ Feenberg (2010) expõe variações no conceito de racionalidade tecnológica, considerando sobretudo as contribuições da Escola de Frankfurt para a definição do termo. Situa a racionalidade tecnológica como “um esforço positivista de autoentendimento, como um pensamento purificado das influências sociais” (FEENBERG, 2010, p. 294).

⁶¹ Sobre o *Moodle*. Disponível em <https://moodle.org/?lang=pt_br>. Acesso em: 14 jun. 2013.

⁶² Martin Dougiamas. Disponível em <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/martin_dougiamas.html>. Acesso em: 14 jun. 2013.

⁶³ *License. Copyright license for Moodle.* Tradução nossa. Disponível em <<http://docs.moodle.org/dev/License?rdfrom=http%3A%2F%2Fdocs.moodle.org%2F25%2Fen%2Findex.php%3Ftitle%3DLicense%26redirect%3Dno>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

1.6 Caracterização das funções de professor no Programa UAB/UnB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil possui diversas categorias de professores e compreender as funções de cada um deles é necessário para a compreensão da autonomia docente no recorte de pesquisa adotado.

Professores tutores são aqueles selecionados em processo simplificado, aberto em edital público, que atua no acompanhamento virtual e nos encontros presenciais. Professor autor é o que constrói a disciplina, com ou sem o apoio do professor tutor⁶⁴. A escolha da bibliografia, o carregamento de arquivos (vídeos e textos), a estrutura do curso na plataforma, configuração de datas de abertura e fechamento de atividades avaliativas (de fóruns à exercícios enviados pelo recurso tarefas), construção de questionários e espaços de comunicação síncrona como videoconferências e *chats*) são ações delegadas ao professor autor. Professor revisor é o que faz a releitura de uma disciplina que já foi dada e irá ser ofertada novamente, podendo propor alterações no planejamento de ensino. Professor supervisor é o que acompanha o andamento da disciplina. Analogamente à modalidade presencial, é quem oferece a disciplina. Dentro das possibilidades de trabalho do professor supervisor está poder alterar a forma como foi inicialmente pensada a disciplina pelo professor autor ou continuada por outro professor supervisor de oferta anterior. Com o consentimento da coordenação de graduação do curso e dentro dos prazos, o professor supervisor tem competência para alterar todo o planejamento realizado anteriormente para a disciplina.

Analisando legalmente, nos cursos de Pedagogia e Biologia do Programa UAB/UnB não existe a figura de um professor revisor ou professor autor somente com essas funções, pois o Programa define que estas atividades devem ser exercidas pelo mesmo profissional (UAB/UnB-IB, 2011, p. 21). O professor que acompanha a disciplina – professor supervisor – , mesmo que seja uma nova oferta (como uma segunda turma do Programa UAB/UnB), faz a revisão de todo o conteúdo que foi ofertado anteriormente, podendo inclusive montar um curso totalmente novo, comunicando a coordenação do curso. Quando a disciplina é ofertada pela primeira vez, também é o professor supervisor quem configura a plataforma e a planeja,

⁶⁴ Como professor tutor no Programa UAB/UnB tive excelentes experiências de construir todo o planejamento da disciplina juntamente com o professor supervisor, bem como trabalhos ruins em que atuei como executor de planejamentos pré-determinados. Os trabalhos que tiveram resultado mais satisfatório foram, certamente, os que pude intervir no processo de ensino-aprendizagem desde o início de seu planejamento, incluindo indicação de bibliografia, atividades e formas de avaliação, além de participação no encontro presencial.

sendo difícil a ocorrência isolada de um professor autor. Isso é compreensível, uma vez que dificilmente um profissional iria querer apenas ser executor de um plano construído por um professor revisor ou autor, sem que pudesse exercer a sua autonomia, juntamente com os professores tutores, do que é trabalhado ao longo do curso. A tipificação legal, jurídica, para a existência de professor autor ou revisor é permitir a contratação eventual desse profissional, para um trabalho específico e que envolva menos tempo do que o acompanhamento de uma turma durante um semestre, como ocorre com o professor supervisor.

A depender do professor, a maioria dos conteúdos são colocados dentro da plataforma, no intuito de evitar a dispersão do estudante, prejudicando o seu rendimento acadêmico ao observar materiais fora do *Moodle*. Isso significa que sempre que o estudante encontra o material necessário para fazer as tarefas na própria plataforma, ele evita ir à ambientes externos, como sites de busca. Indiretamente, a opção de pesquisa do aluno, a sua autonomia de estudo, é condicionada por uma estratégia de ensino adotada pelo professor, uma vez que busca limitar o acesso do estudante fora do ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda que esse seja um trabalho que trata da autonomia docente, cabe refletir que acima vê-se uma forma de interferência externa, mas sem proibição, de dificultar o acesso do estudante à ambientes externos ao *Moodle*, uma vez que se pretende minimizar a sua atuação fora da plataforma utilizando-se, para isso, os arquivos anexados ao AVA, permitindo a visualização *on line* ou o *download* para visualização no computador. Essa última opção é a mais recomendada, fazendo com que estudantes que tem computador em casa mas não tem internet ou possuem conexão de baixa velocidade possam fazer seus trabalhos. Na maioria das vezes a internet no polo, casa ou trabalho dos estudantes é transmitida via rádio, o que torna a conexão lenta e difícil de utilizar outros recursos, como o de videoconferência.

Dos professores, a categoria professor supervisor é o sujeito da pesquisa a ser investigado, enquanto compreensão da autonomia docente em educação a distância. Aprofundando o conceito de professor supervisor, este é em geral um profissional do quadro (efetivo) de uma instituição pública de ensino superior que, juntamente com o professor tutor, administra uma disciplina por um determinado período pelo Programa UAB/UnB⁶⁵. Há casos de professores supervisores que não são concursados e que por questões de metodologia deste

⁶⁵ Considerando-se a UAB/UnB, há cursos que trabalham com disciplinas semestrais e outros com disciplinas bimestrais.

trabalho não foram objetos de análise⁶⁶. A dissertação visa investigar a relação de autonomia de professores do quadro, ou seja, docentes concursados, preferencialmente com mais de três anos na UnB, que tenham uma relação de trabalho que envolva ensino, pesquisa e extensão na modalidade presencial na universidade.

Dada as conceituações das funções de professor no Programa UAB/UnB, vale dizer que a educação a distância deve ser trabalhada de forma que compreenda o espaço presencial como algo substancial, tal qual os encontros presenciais com os professores tutores nos polos. Essa deveria ser uma linha da política global do Sistema UAB. A visão de aprendizagem mista abordada já é discutida por pesquisadores que entendem a modalidade a distância e, mais que isso, as TICs⁶⁷, numa perspectiva crítica e de emancipação dos educandos. Compreendem que a EaD deve ter espaços dialéticos e sem hierarquização entre os momentos presencial e a distância, o que pode ser visto como educação híbrida.

Assim, o conceito de educação híbrida e a percepção de muitos professores que trabalham com o Sistema UAB são mais abrangentes e articulados que a metodologia conhecida como *blended learning*, em que sequer fala-se de professor presencial e sim em atividade presencial, o que não pressupõe necessariamente a presença de um docente. Vale frisar que a prática do *e-learning* visa muito mais a racionalização de custos (corte de gastos com deslocamento de professores entre cidades ou pagamento de outro profissional que iria executar um trabalho de natureza distinta do tutor a distância, além é claro da infraestrutura necessária às atividades presenciais e projeto político-pedagógico diferenciado) do que a flexibilização de horários dos educandos, como querem fazer acreditar alguns donos de faculdades de ensino a distância que não trabalham com o *b-learning*. Vê-se aqui um desrespeito ao que rege a legislação brasileira sobre momentos presenciais na EaD.

⁶⁶ A natureza do trabalho como professor tutor (presencial e a distância), professor supervisor ou coordenador de curso é efêmera diante do que se pretende como institucionalização do Sistema UAB. Os professores são pagos por bolsas e não tem diminuição de sua carga horária para trabalhar na modalidade a distância, o que afasta muitos docentes do curso. Essa forma de precarização do trabalho docente foi melhor abordada no capítulo da análise dos resultados da entrevista.

⁶⁷ Alguns pesquisadores, como Gilberto Lacerda (FE/UnB), utilizam o termo NTICE - Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão. Para essa pesquisa, utilizaremos o termo TIC, mais comum academicamente.

Capítulo II

A autonomia docente

Compreender a autonomia pressupõe, necessariamente, estabelecer a relação desse conceito com a conjuntura e estrutura em que o conhecimento pedagógico está envolvido ⁶⁸. Isso implica, sob a perspectiva desse estudo, a percepção de elementos do plano político e administrativo no que se refere à Universidade Aberta do Brasil, além de um estudo crítico sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação, fatores ligados ao ensino e que conseqüentemente interferem na autonomia do trabalho docente. Outrora, é importante compreender aspectos como a posição e disposição docente de ruptura, quebra, emancipação, atuando para uma autonomia que seja crítica e não ilusória. A ênfase deste capítulo foi a autonomia dos professores, relacionando a prática com a concepção docente em cursos de graduação a distância pelo Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília, com foco nos cursos de Biologia e Pedagogia. Com essa análise foram feitas problematizações sobre a autonomia docente que irão dialogar com os tipos de pergunta de pesquisa que foram realizadas da coleta de dados, revelando contradições do Programa UAB/UnB.

2.1 Autonomia na legislação: um olhar a partir da organização da educação brasileira

A palavra autonomia relacionada diretamente à educação é tratada na Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à educação superior apenas em seu Art. 207, afirmando que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

⁶⁸ O conceito de autonomia trabalhado na dissertação não é um ponto de chegada, um fim em si, mas sim uma contribuição para o início da reflexão, um dos elementos de conexão à centralidade da categoria da contradição como base do estudo da autonomia inserida numa realidade concreta. Esse aspecto foi detalhado na metodologia, Capítulo IV do trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre os sistemas de ensino, em seu Art. 15, explicita que estes “assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. No ensino médio, última etapa da educação básica, coloca como finalidade “o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” para os educandos (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, Art. 35, III). O restante das ocorrências para a palavra autonomia estão ligadas a educação superior.

O desempenho insatisfatório nas avaliações do Ministério da Educação podem fazer com que instituições de ensino superior tenham suas prerrogativas de autonomia suspensas temporariamente ou até que sejam descredenciadas, como preconiza o Art. 46, § 1º da LDB. No Art. 53 são definidas as atribuições em que a universidade pode atuar, como criação de cursos e currículos, estabelecer projetos de pesquisa e atividades de extensão, elaboração de regimentos internos, conferir títulos, firmar convênios e administração financeira. O parágrafo único do mesmo artigo estabelece que, dentro dos recursos disponíveis, os colegiados deliberem sobre número de vagas, programação das pesquisas e, para os docentes, contratação e plano de carreira docente. No art. 54, § 1º, a LDB informa que além das atribuições do artigo anterior, as universidades públicas gozam de autonomia para realizar outras funções. Porém, ao lermos os incisos de I a VII, vemos que há uma repetição do Art. 53 com outra redação, ao passo que as universidades públicas, ao menos juridicamente – e não politicamente –, tem menos autonomia do que instituições particulares, o que é positivo em algumas situações e negativo em outras. Essas atribuições de autonomia universitária podem ser estendidas à outras instituições, após avaliadas pelo poder público e comprovada a excelência acadêmica, como mostra o Art. 54, § 2º. Por fim, diz a lei no Art. 90 que a autonomia universitária é preservada em questões suscitadas em legislação anterior à Lei n. 9.394/1996, ficando o Conselho Nacional de Educação como responsável para dirimir quaisquer questões sobre esses casos.

Por parte do Poder Executivo, a palavra autonomia também toma significado. É o caso do credenciamento de universidade ou centro universitário que, para gozar de autonomia, “depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade” (BRASIL, Decreto n. 5.773/2006). Quando uma instituição pede credenciamento de campus universitário fora de sede em município com abrangência geográfica do ato do credenciamento, em outro estado, mesmo que o campus

integre o conjunto da universidade, ele não goza de autonomia (BRASIL, Decreto n. 6.303/2007, Art. 24, § 1º). O Executivo tem o entendimento de que campus universitários devem representar uma área geográfica dentro de um mesmo estado da federação, não importando a composição das cidades em região de fronteira com outros estados, algo comum no país.

É válido que o Poder Público deva intervir sobre determinadas situações, como na regulamentação de cursos (BRASIL, CF/88, Art. 46, § 1º), mas extrapola a sua competência a partir do momento em que delimita as atribuições da universidade e seu correspondente conselho universitário (BRASIL, CF/88, Art. 53). Em outros pontos, a autonomia universitária se fortalece, como na escolha de seu estatuto jurídico especial (BRASIL, CF/88, Art. 54). No entanto, no § 1º do mesmo artigo, há a possibilidade de a universidade fazer operações de crédito ou financiamento com autorização do Poder Público, como consta no inciso VI, ou aprovar e executar projetos de investimentos referentes à obras, serviços e aquisições a depender de alocação de recursos, como observa-se no Inciso III. A autonomia universitária está, dessa forma, condicionada primeiramente ao orçamento. No Sistema Universidade Aberta do Brasil não é diferente, em que a autonomia das instituições públicas de ensino superior para organizar os encontros presenciais depende de liberação de recursos para diárias e transporte de professores.

Observados os aspectos legais da autonomia aplicada à organização da educação brasileira, essas ressalvas mostram que a autonomia na educação superior esbarra em limites colocados pelo Estado, indo ao encontro da visão de uma autonomia relativa, ou seja, uma autonomia que não é exercida em sua plenitude, como demonstrado. Foram dadas exemplificações de como a autonomia das instituições pode ser ferida pela política do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Alguns exemplos de cerceamento da autonomia docente foram comprovados e detalhados na análise dos dados. O Capítulo V, que trata da análise dos dados, traz elementos que foram coletados a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores supervisores, importantes para traçarmos um paralelo com a teoria de autonomia docente contemplada na pesquisa, sempre abordando na análise as condições objetivas de existência dos professores como elemento indispensável à compreensão da totalidade de sua prática de trabalho, tornando-os sujeitos históricos e constituintes do processo educativo e não mero objeto a ser observado sem nenhuma criticidade. O subcapítulo que segue trará mais detalhadamente a divisão entre o docente crítico reflexivo – concepção essa defendida nessa pesquisa – e o docente técnico, o *expert* infalível, com suas respectivas caracterizações.

2.2 A natureza ontológica do trabalho docente a partir da conceituação de autonomia

O espanhol Contreras (2002) observa que o docente é cada vez mais deslocado de sua função principal, qual seja, a de pensar criticamente sobre o ato de ensinar. Nesse sentido, o docente técnico objetiva aplicar o que está previamente posto num currículo, de forma tecnicista, mecânica, sem reflexão, criando uma autonomia ilusória que desvincula a prática da teoria. É o que se entende por “expert infalível”, mais preocupado com o rigor, em extrair uma reprodução do seu conhecimento especializado, do que pela relevância, uma visão global de seu campo de atuação. Logo, se o ensino é a observação *sine qua non* de um resultado já definido, não pode haver criação, mas apenas reprodução do currículo, do que pensa o professor, ou de ambos (no caso do professor aplicar o currículo integralmente). É essa instrumentalidade no ato de educar para a técnica e não para a totalidade, para a epistemologia do ser, em que se encontra o “expert infalível”, que é o docente técnico garantindo a perpetuação dos juízos de valor que muitas vezes lhes são impostos em detrimento das demandas dos estudantes, dos anseios da comunidade e de sua própria perspectiva de educação.

Concebido o ensino como ciência aplicada, a decisão sobre os fins perseguidos fica fora do que se considera um processo racional e científico. O conhecimento pedagógico, entendido como o meio mais eficiente para a consecução de fins preestabelecidos, não entra no debate de problemas normativos, que se consideram alheios às questões de fato sobre as quais, segundo o positivismo, trabalha a ciência. A pesquisa busca a forma de desenvolver os meios para fins que vem estabelecidos nas políticas educativas ou no pensamento dominante na comunidade. O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz. (CONTRERAS, 2002, p. 102).

Vale notar que não se trata de fazer uma avaliação acompanhada de um pré-julgamento do professor, individualizando a manifestação de uma questão social. Deve-se, isto sim, analisar quais são as condições que levam à pauperização do trabalho docente ao mesmo tempo em que a defesa da educação como um espaço de resistência, disputa, contradições, de combate à formação de professores como técnicos especializados se coloca (GIROUX, 1997, p. 158). Analisar essa dialética, esses dois movimentos contraditórios, permite compreender que a autonomia docente não é uma discussão que se dá no vazio, na imparcialidade do plano cartesiano, mas na concretude das relações sociais, principalmente

trabalhistas, em que estes profissionais estão envolvidos. A autonomia docente só pode ocorrer dentro de um plano concreto. É na interação do sujeito histórico com as condições materiais de existência do docente que ocorre a observação da autonomia dos profissionais de Pedagogia e Biologia deste trabalho.

O docente como profissional crítico e reflexivo, ao contrário, integra meios e fins do conhecimento pedagógico para criar novas perspectivas, ao invés de esperar o mesmo produto dos estudantes – quase sempre um recorte do conteúdo abordado em sala. Deste modo, o docente e a situação que visa compreender mantém uma relação transacional configurada de duas formas, a saber: a) a dialética entre sujeito e objeto, sem separação entre pensar e fazer e com a modificação constante da avaliação da situação, o que é impossível ocorrer com o docente técnico; e b) a situação-problema também faz parte do docente, não é exterior ao seu juízo de valor, à sua pesquisa para compreendê-la (CONTRERAS, 2002, p. 111). Dada essa configuração de perspectiva docente, há uma outra visão de teoria e prática, agora não mais centrada em atender demandas estranhas aos sujeitos do processo pedagógico e que por essa razão criam o sentimento de pertencimento nos sujeitos. O sentimento de pertencimento é possível porque integra a ação do docente reflexivo com o educando, num processo de emancipação que não é linear, portanto não unívoco, e que liberta em conjunto os seres para que aprendam um com o outro.

A racionalidade técnica vê a ação profissional como externa a uma realidade alheia⁶⁹. Subentende-se assim que a autonomia não pode ser obtida dentro da racionalidade técnica, senão sob a sua forma ilusória, conforme expõe Contreras (2002). Para que o docente possa realizar seu trabalho numa concepção ontológica, em sua totalidade, deve ter liberdade para transformar o currículo de acordo com as situações que encontra, e não adaptar modelos pré-moldados às distintas realidades que se apresentam tanto na sala de aula como na comunidade em que atua:

(...) a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Vemos, desse modo, que a ação docente interfere diretamente no tipo de profissional que se quer formar. É possível, então, um docente reflexivo formar um docente técnico, ao passo que o caminho inverso também permanece, pois esse não é um processo linear e toda

⁶⁹ *Idem.*

ação é condicionada, tem uma interferência externa, além da própria autonomia do discente que é um fator relevante. Há elementos do docente crítico e reflexivo e do docente técnico em um mesmo sujeito. A descoberta crítica que liberta o oprimido, não raro, é negada por este, pois “num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores” (FREIRE, 1987, p. 17). É por ser parte da situação, de estar envolvido no problema, que o professor tende a reproduzir o que é a sua prática, o seu pensar e fazer. Toda autonomia sofre alguma interferência externa, em maior ou menor grau, com consequências na formação dos discentes⁷⁰. Nesse aspecto, há convergência de Contreras (2002) com o pensamento de Freire (1987), quando este último afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987).

Quando se encontram situações em que não há respostas predeterminadas, uma espécie de cumprimento de manual, é o momento de se refletir sobre a racionalidade prática⁷¹. A racionalidade prática permite com que o estudante aprenda autonomamente, livre, estando em oposição à racionalidade técnica, que vê o discente como um ser incompleto que necessita ser transformado prioritariamente por um agente externo, nesse caso, o docente. O docente deve exercer a autonomia sem se esquecer de ouvir outras pessoas envolvidas no processo pedagógico para que não caia na armadilha retórica de achar que autonomia é sinônimo de liberdade para agir sozinho. A autonomia não pode ser uma prática vinculada somente ao docente, senão estar-se-ia definindo autoritarismo. É por se reconhecer que existem sujeitos aprendizes e autônomos e que o conteúdo ensinado exige uma responsabilidade social, envolvendo um conjunto de pessoas mais amplo que a sala de aula, que a autonomia deve ser praticada sempre sob uma ótica de construção coletiva. É a partir daí que toma forma e torna-se prática do docente reflexivo. Para que o docente tenha autonomia, aqui compreendida em sua forma emancipada, ampla, e não em seu caráter ilusório, esse conceito deve ser analisado não puramente na relação que o profissional tem com estudantes, mas também com a gestão do curso e a sociedade que é atendida por essa instituição, como vê-se a seguir:

Entende-se que autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltado para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade de ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos. Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a

⁷⁰ O conceito de autonomia vinculado à educação a distância, como a autonomia operacional (FEENBERG, 2010), foi tratado mais adiante.

⁷¹ Contreras cita as contribuições de Schön e Stenhouse quanto à racionalidade prática, analisando seus fundamentos aristotélicos, substancialmente no que tange às atividades práticas e técnicas.

responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade. (LÜCK, 2006, p. 91).

De acordo com Lück (2006) é latente observar que dentro de uma visão democrática de educação a autonomia é vista sempre de forma coletiva, objetivando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e dando voz aos sujeitos participantes, não apenas ao docente ou à aplicação do currículo. Outro ponto importante é que mesmo quando não se analisa a autonomia de forma institucional, praticada pela gestão, nota-se a importância de decisões em grupo e relacionadas à conjuntura vivenciada pela comunidade. Fala-se então de autonomia no âmbito político, de concepção de educação, que é diferente de autonomia financeira, também importante para se garantir a autonomia docente. A autonomia financeira pode ser tanto institucional, quando relacionada à forma de captação e gestão dos recursos de uma instituição, como numa esfera menor, individual, ao tratar de remuneração percebida por profissionais que trabalham no Sistema Universidade Aberta do Brasil. O estudo da autonomia na legislação, como visto no subcapítulo “2.1 – Autonomia na legislação: um olhar a partir da organização da educação brasileira”, pontuou que autonomia financeira é um termo que aparece no Art. 207 da Constituição Federal da República, limitando-a a forma de captação e aplicação de recursos das universidades. As duas esferas da autonomia financeira não estão em sistemas distintos, separadas, mas dependem uma da outra e, em se tratando de uma instituição pública, devem coexistir dentro da mesma organização.

Saber o que não é autonomia é tão ou mais importante quanto conceituar a palavra. A simples transferência de responsabilidades ou até a alocação de recursos financeiros sem liberdade de planejamento para execução, ou a exclusão de atores do processo de eleição para dirigente da instituição, são exemplos da perda de autonomia (LÜCK, 2006, p. 102-103). O ato de ensinar exige do docente uma série de atributos, que vão da competência à compreensão e, sem eles, o processo de aprendizado não acontece:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 37).

Freire (1996) revela a importância da liberdade, mas também da autoridade para a prática docente. Liberdade e autoridade são conceitos aplicados tanto ao docente como ao educando, de forma que ambos sabem o limite do outro e se respeitam nessa relação.

2.3 A autonomia do professor em cursos EaD: o Programa UAB/UnB como princípio do estudo

Estabelecidas as problematizações a respeito das tecnologias da informação e comunicação e da autonomia dos professores, faz-se necessário apontar em que medida esses conceitos se abrem para compreender a dimensão do trabalho docente em cursos de graduação a distância e, particularmente, no Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília.

Deduz-se que a concepção que cada um dos professores do quadro efetivo de IPES tem sobre educação e trabalho coletivo depende da sua prática educativa, portanto, de sua concepção de educação. Esse foi o delimitador da compreensão do grau de autonomia docente. Quando o profissional atualiza a sua prática e a concepção de docência, isso pode implicar na mudança no nível de autonomia exercido por esse professor, o que é uma discussão de *habitus* professoral⁷². O mundo social naturaliza as relações entre sujeitos e objetos, com uma perspectiva de legitimação e conseqüente dominação. Essa naturalização anula ou compele a crítica no ambiente pedagógico, generalizando o docente técnico em prejuízo do docente reflexivo (CONTRERAS, 2002).

Subjetivamente para o professor, a naturalização ocorre quando ele assume sem questionar determinadas ações da política do Programa UAB/UnB, implicando em mudanças também em sua autonomia. O fato de desconhecer um ambiente virtual de aprendizagem como o *Moodle*, com suas várias possibilidades de interação como a webconferência e o *chat* (comunicação síncrona), além dos usuais fóruns (comunicação assíncrona), faz com que o docente se encaixe fora do discurso das competências técnicas. Afinal, qual autonomia pode haver para um professor que se vê imobilizado diante das possibilidades de um ambiente virtual de aprendizagem, importante ferramenta em que se estruturam os cursos de Biologia e Pedagogia do Programa UAB/UnB? Vejamos como essa caracterização de autonomia pode ser deturpada analisando-a dentro do campo da tecnologia:

⁷² Para maiores informações sobre *habitus*, ver os escritos de Bourdieu relacionados à capital cultural, sobretudo em Nogueira & Catani (2007) e também os trabalhos de Silva (2010) sobre a adjetivação *habitus* professoral. Vimos necessidade de colocar a discussão de capital cultura e *habitus* professoral – uma reformulação de Silva (2010) – mas sem nos aprofundar no tema, que não é a abordagem dessa pesquisa.

O desenvolvimento inteiro de sociedades modernas é marcado, assim, pelo paradigma de controle não-qualificado sobre o processo de trabalho sobre o qual o industrialismo capitalista descansa. Tal controle orienta o desenvolvimento técnico para destituição do poder dos trabalhadores e para a massificação do público. Denominamos esse controle de "autonomia operacional" - a liberdade do proprietário ou de seu representante para tomar decisões independentes, a fim de continuar o negócio da organização, sem levar em consideração os interesses dos atores subordinados e da comunidade circunvizinha. A autonomia operacional do gerenciamento e da administração posiciona-os em uma relação técnica com o mundo, seguro das consequências de suas próprias ações. Além disso, permite-lhes ainda reproduzir as condições de sua própria supremacia a cada repetição das tecnologias que comandam. A tendência tecnocrática das sociedades modernas representa um trajeto possível do desenvolvimento, um trajeto peculiarmente truncado pelas demandas do poder. (FEENBERG, 2010, p. 113-114).

O processo de trabalho frente às tecnologias da informação e comunicação cria uma barreira quase que natural entre quem domina ou não uma ferramenta de aprendizagem e, conseqüentemente, está preparado para realizar a mediatização técnica, com os desdobramentos pedagógicos que isso implica:

A mediatização técnica, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.), independentemente das formas de uso: o fato de que esses materiais possam vir a ser utilizados por estudantes em grupo, com professor em situação presencial (no laboratório da universidade, por exemplo), ou a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios. Há que considerar, como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados. (BELLONI, 2002, p. 123).

A autonomia operacional da qual trata Feenberg (2010) tem relação direta com os novos desafios com o uso das tecnologias da informação e comunicação pois, como observou Belloni (2002), cada estudante tem uma apreensão diferente desse processo. Está claro que, assim como no ensino presencial, a sala de aula virtual tem distintas percepções pelos educandos, que podem potencializar a aprendizagem ou sentir maiores dificuldades, dependendo da abertura de possibilidades que se vê no curso. Isso significa que existe uma distância que não é somente física, mas comunicativa, como afirma Moore (1993) ao introduzir o conceito de distância transacional.

A distância transacional será maior ou menor, dependendo da situação dos alunos: se abandonados à própria sorte, com seus materiais de estudo, ou se podem comunicar-se com os professores. Isso significa que se há maior comunicação entre alunos e professores, a distância entre eles torna-se menor, independentemente da distância física. (FRANCO; CORDEIRO; CASTILLO, 2003, p. 343).

O conceito de distância transacional redimensiona o debate do distanciamento físico que se faz da educação a distância. O conceito não focaliza a distância geográfica entre os sujeitos do aprendizado, mas procura desenvolver formas de apropriação da distância em sua

natureza pedagógica. É dentro dessa outra caracterização de distância, a transacional, que deve trabalhar o docente reflexivo do Programa UAB/UnB, compreendendo a educação a distância como uma linguagem comunicativa e não como um campo abstrato, sem fundamentação teórica, em que se reproduzem as práticas da disciplina na modalidade presencial.

2.4 Perspectivas para a autonomia docente em cursos de graduação a distância na UnB

Analisando o conceito de autonomia é possível destacar determinadas ações que se podem enquadrar dentro do que se entende por uma educação tradicional ou que apontam para uma perspectiva de transformação da sociedade. Falar em sociedade pode parecer algo externo, estranho ao campo do debate da autonomia dos professores, mas somente aos que comungam da ideia de uma prática docente fechada aos muros da instituição de ensino, que não abrigue outros atores, como a comunidade ao redor de um polo do Sistema UAB/UnB, por exemplo, no planejamento que o docente faz de suas aulas. Assim:

A autonomia profissional não só define a necessidade de mediar interesses, mas também de uma distância crítica em relação aos interesses da comunidade. É esta posição que faz com que o ensino não se limite à socialização dos alunos, que poderia estar em relação com os interesses da comunidade, mas que ultrapasse essas limitações ao estabelecer um compromisso com valores educativos. (...) Neste sentido, a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. Esta posição crítica, ao transformar-se em um processo de emancipação para os professores, torna possível que estes desempenhem o papel de distanciamento crítico que estão obrigados a cumprir em relação à cultura cívica que ensinam na escola. (CONTRERAS, 2002, p. 203-204).

Vê-se que o exercício da autonomia possibilita um espaço de discussão mais amplo, não hierarquizado – portanto horizontal –, livre para explorar aspectos mais substantivos da educação, que permitam florescer inquietações, conflitos, estes sim, essenciais ao processo de ensino/aprendizagem em uma instituição de ensino superior. Existe então no professor uma “autoridade emancipadora”, como afirma Giroux (1997). Para a formação de estudantes críticos e reflexivos é necessário, inexoravelmente, que os professores se tornem intelectuais transformadores, “tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Nesse ponto há o diálogo de Giroux com Freire quando este último

renega a neutralidade típica do pós-modernismo e bastante presente no meio acadêmico e afirma que educar é um ato político.

É a partir da tomada de consciência que a autonomia se coloca, possibilitando a emancipação do ser para um estágio mais avançado, que possibilita enxergar e atuar de forma crítica:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia” (FREIRE, 1987, p. 18).

Interessante notar que em “Extensão ou Comunicação?” Freire faz uma crítica à extensão universitária realizada à época no Brasil, que eram geralmente atividades desenvolvidas na zona rural e realizadas numa perspectiva utilitarista. Daí os termos extensão e comunicação aparecerem sempre como polos opostos. Na sociedade atual, “poder, liberdade e felicidade são baseados no conhecimento, sendo que a felicidade é obtida dominando tecnicamente o meio natural e pessoal em que se vive” (FEENBERG, 2010, p. 144). É esse tecnicismo, voltado para a exploração humana, que tem relação com a educação bancária apontada por Paulo Freire quando afirma que “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 35). Feenberg (2010) vai ao encontro de Freire (1987) quando observa que a racionalidade força o não reconhecimento do outro. Essas ações de exclusão, situadas no campo do trabalho do docente técnico apresentado por Contreras (2002), atingem a autonomia dos docentes e contribuem de forma direta para a precarização das condições de trabalho.

Um dos problemas recorrentes no Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília é o não reconhecimento da carga horária do trabalho docente por parte da administração da instituição. Os profissionais são pagos com bolsas e suas atividades não são computadas na carga horária de trabalho na instituição em que ministra aulas na modalidade presencial.

Como o Sistema UAB não está inserido de forma orgânica nessas instituições, respeitando as diretrizes que são colocadas para a modalidade presencial, ainda encontram-se brechas para a desvalorização da atividade docente, com impactos negativos em sua autonomia:

Frequentemente aborda-se a necessidade de revisão da forma como essa modalidade está sendo tratada no Sistema UAB, por exemplo, no âmbito da distribuição da carga horária nos departamentos. Nesse caso, há o entendimento generalizado de que, devido ao pagamento de bolsas para os docentes envolvidos nessa modalidade de ensino, a carga horária envolvida na EaD não é efetivamente computada como parte integrante e indissociável do trabalho acadêmico. (FERNANDES; GOMES, 2012, p. 21).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que cada docente da educação superior trabalhe, no mínimo, oito horas semanais em aulas (ensino). Na Universidade de Brasília, em 2009, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou que essas oito horas devem ser cumpridas em cursos de graduação e pós-graduação *strictu sensu*, sendo o mínimo de quatro horas em cursos de graduação presencial (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 40-41). Essa determinação dos conselheiros, em 2009, tem a ver com o momento político o qual a universidade estava passando.

O Decreto 6.096/2007 instituiu o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O Decreto tem como meta elevar gradualmente, em cinco anos, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação a distância para noventa por cento e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Essa medida veio acompanhada do aumento no número de vagas em cursos de graduação presenciais, principalmente nas Licenciaturas. Soma-se a isso a crise de gestão vivida pela Universidade de Brasília em 2008, com denúncias de corrupção e que, de certa forma, atingiu todo o corpo docente. Uma das conseqüências da crise de 2008 na UnB foi uma Resolução aprovada pelo CEPE em reunião no dia cinco de março de 2009 que tratava da carga horária docente na UnB⁷³. Essa foi a conjuntura que interferiu para que o CEPE cumprisse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, para além disso, regulamentasse a forma como o mínimo de oito horas fossem cumpridas na universidade. A carga horária cumprida em cursos de graduação a distância, como o Pró-Licenciatura ou Programa UAB/UnB, não está contemplada nesta resolução do CEPE.

Sobre as atividades docentes de ensino, vejamos como ocorrem as pontuações para fins de progressão funcional e estágio probatório na UnB (MOURA; IMBROISI, 2012, p. 42-43):

⁷³ Resolução CEPE n. 92/2009. Regulamenta a distribuição de carga horária docente na Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/92_2009.pdf>. Acesso em: 18 Jul. 2013.

	Descrição do item	Cálculo da pontuação
1.1	Aula teórica ou prática de disciplina ministrada em curso de graduação, pós-graduação <i>stricto sensu</i> ou residência na área de saúde na UnB. (Para disciplina ministrada por mais de um docente, a pontuação deverá ser atribuída ao docente proporcionalmente à carga horária efetiva ministrada por ele)	12 pontos / semestre por crédito.
1.2	Aula teórica para turma com mais de quarenta alunos. (Esse fator introduz uma compensação para docentes que ministram turmas numerosas. Acrescenta-se uma pontuação a cada grupo de cinco alunos a partir de quarenta)	0,5 ponto / semestre, por crédito, por grupo de 5 alunos.
1.3	Desempenho didático avaliado pelo corpo docente acima da média da unidade, considerando-se a média de todas as avaliações dos docentes na UnB disponíveis no período.	Acrescenta-se 10% à pontuação obtida no item 1.1 na(s) disciplina(s) em que o docente obtiver avaliação acima da média da unidade.
1.4	Aula prática em disciplinas de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> (exceto áreas de Saúde e Música), em disciplinas que tenham créditos específicos de aula prática, para turma com mais de vinte alunos.	2 pontos para cada grupo completo de 5 alunos acima de 20 alunos.
1.5	Aula prática em disciplinas de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> das áreas de Saúde e Música, em disciplinas que tenham créditos específicos de aula prática, para turma com mais de dez alunos.	2 pontos para cada grupo completo de 3 alunos acima de 10 alunos.

Tabela 1 – Extrato do anexo III das Resoluções da Câmara de Carreira Docente 1/2011 e 2/2011, contendo a pontuação atribuída às atividades docentes de ensino para fins de progressão funcional e de avaliação de estágio probatório na UnB (Universidade de Brasília, 2011a, 2011b).

Como podemos ver, ainda falta muito para que a graduação a distância seja institucionalizada por completo na universidade de modo que os professores tenham os mesmos direitos em ambas modalidades. Para colaborar nessas ações com as instituições participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a CAPES lançou o edital n. 15/2010, visando fortalecer o uso de metodologias de ensino que integrassem a modalidade presencial e a distância, o que resultou em 21 projetos aprovados na UnB⁷⁴. O resultado foi tão satisfatório que a própria Universidade de Brasília, por meio do Decanato de Ensino de Graduação, lançou o Edital DEG n. 11/2011, contemplando 38 projetos que incentivavam o uso de tecnologias da informação e comunicação na graduação⁷⁵.

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

Capítulo III

Revisão da Literatura

Um dos facilitadores para a revisão de literatura dessa pesquisa, no que diz respeito à educação a distância de forma geral, foi o fato de que há vasto material publicado em língua portuguesa, com uma riqueza grande de informações e de fontes confiáveis. Em se tratando da Universidade Aberta do Brasil, são vários documentos encontrados e que contribuem para o referencial teórico, como o livro CTAR (Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede), escrito por docentes da Universidade de Brasília, a maioria da Faculdade de Educação. O livro concentra-se na experiência desta faculdade em pesquisar sobre tecnologias da informação e comunicação desde a década de 1960, com o diferencial de em diversos momentos surgir com o tema da autonomia. No livro há importantes contribuições para a compreensão da educação a distância sem uma linearidade da quebra do espaço-tempo em relação à modalidade presencial. Ainda que nem todas as ocorrências para a palavra autonomia estejam concentradas na figura do professor, são análises importantes porque advêm de uma perspectiva reflexiva que esses docentes tem da educação a distância, sem hierarquizá-la com a modalidade presencial mas ao mesmo tempo estabelecendo uma reflexão crítica sobre o tema.

A contribuição dos docentes da Universidade de Brasília que trabalham com tecnologias da informação e comunicação e educação a distância é importante para qualquer pesquisa que se faça sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Assim, o segundo livro da coleção “Trajetórias das Licenciaturas da UnB: EaD em foco” demonstra vários espaços de atuação dessa modalidade na educação superior, revelando os diversos agentes nela encontrados e de que forma a tecnologia se relaciona com aspectos do mundo do trabalho e as implicações no processo de ensino/aprendizagem. É nesse livro que encontramos informações sobre todas as licenciaturas da UnB no Sistema UAB, do histórico de formação do curso à forma como foi se estruturando ao longo dos anos. Portanto, grande parte da análise documental dessa pesquisa foi feita com base nos dados levantados pelos professores e colaboradores desse livro.

Assim, fica claro que não há dificuldade em encontrar materiais que versem sobre o tema autonomia ou educação a distância, assim tratados separadamente. Outrossim,

encontramos a ocorrência da palavra autonomia associada a cursos de educação a distância e, dentro dessa área, à UAB. Porém, os resumos dos materiais encontrados identificam que o foco da autonomia estudada é quase sempre dos estudantes, e não dos professores, o que revela um indício de que é problemático trabalhar numa perspectiva crítico-reflexiva nas atividades da UAB/UnB, como pode ser comprovado pela falta de documentos que discorrem sobre essa perspectiva.

Uma busca do tipo avançada no portal de periódicos da Capes⁷⁶, com qualquer combinação das palavras “autonomia” e “EaD”, para toda data de publicação, tipo de material e idioma, apresenta vinte e sete ocorrências. Destas publicações, uma está na língua inglesa, duas na língua italiana, dez na língua portuguesa e as quatorze restantes na língua espanhola. Conforme foi dito anteriormente, há um grande número de publicações sobre EaD e autonomia, tratadas de forma isolada. Para as vinte e sete ocorrências registradas no portal de periódicos da Capes, a maioria delas foge ao propósito desse trabalho. A combinação das palavras “autonomia” e “EaD” foi o melhor filtro encontrado para fundamentar a revisão de literatura do trabalho, uma vez que palavras como “docente”, “professores” e “distância” geram resultados díspares, não convergentes entre si e aumentam bastante o recorte do objetivo dessa pesquisa. Dessa forma, a utilização de dados não congruentes poderia contaminar a validação dos dados da dissertação.

Com o portal Scielo⁷⁷ é um pouco diferente. A combinação de busca avançada nas palavras “autonomia” e “EaD” não apresentou resultado algum. Para “autonomia” e “distância”, há quatorze ocorrências, sendo três em língua inglesa e onze na língua portuguesa. Dessas quatorze, não há duplicidade em relação aos trabalhos pesquisados no portal de periódicos da Capes e, como naquele local, há pesquisas que mesmo com o filtro de busca são inexpressivas ou não se aplicam à essa dissertação. O Scielo é um dos muitos indexadores de artigos e periódicos na internet, além de gozar de confiança na academia em um mundo cada vez mais marcado pela falsidade de dados divulgados sem nenhum controle, comprometendo a pesquisa eticamente.

Pesquisa na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações com as mesmas palavras-chave utilizadas em busca no Scielo e no Portal de Periódicos da Capes registra uma ocorrência em trabalho intitulado Mediações na formação a distância de professores: autonomia,

⁷⁶ Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

⁷⁷ Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

comunicação e prática pedagógica (RODRIGUES, 2006). Para esta referência, o conceito de autonomia aparece acompanhado de concepções sobre comunicação, tempo e espaço em processos de formação de professores, com foco no programa TV na Escola e os Desafios de Hoje, curso de extensão ofertado pelo Ministério da Educação a professores da rede pública de ensino. O recorte da pesquisadora foi nos núcleos da região Centro-Oeste que fizeram parte do curso.

O entendimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, posteriormente, do Programa UAB/UnB, com discussão de alguns dados foram realizados com base no sítio eletrônico do Sistema UAB. Alguns dados estão desatualizados ou confrontam-se com os apresentados em material impresso, como o livro sobre as trajetórias das licenciaturas na UnB. O site da Universidade Aberta do Brasil não é um bom espaço de pesquisa sobre artigos que tratem da educação a distância nesse sistema. Ainda que não se proponha a isso, seria um facilitador que o site trouxesse um espaço que pudesse indexar trabalhos que tenham o Sistema UAB como foco.

Pesquisas de autores como Giolo (2008) foram necessárias para instruir sobre a legislação aplicada à educação superior a distância e, não obstante, o aumento de cursos de graduação nessa modalidade, tomando por base dados do Inep (2000-2006). Porém, esses dados não são suficientes para adentrar no debate da autonomia docente de forma mais qualificada. Os resumos técnicos do Censo da Educação Superior 2010 e 2011 colaboraram significativamente na aferição dos dados do crescimento exponencial que a EaD tomou nos últimos anos no país, substancialmente pela iniciativa privada.

Para estabelecer um recorte crítico-reflexivo sobre a autonomia docente, optou-se por Contreras (2002), com seu trabalho específico sobre o tema e que baliza grande parte da dissertação. O autor é categórico ao demonstrar os tipos de autonomia existentes nas relações de trabalho, mesmo as ilusórias, em que docentes se projetam como seres que se acham libertários e muitas vezes não enxergam que continuam na mesma condição de opressores (FREIRE, 1987). Em Contreras (2002) são encontrados os aspectos essenciais que definem a autonomia docente e de que forma alteram todo o universo de uma sala de aula quando não é respeitada e, obviamente, as consequências positivas da prática da autonomia docente em sua plenitude, na natureza por completo, ontológica, do trabalho docente.

A educação a distância, bem como a autonomia, são dois importantes conceitos em que há amplo material, ainda que exista uma dificuldade de se trabalhar autonomia docente

em cursos de graduação a distância, objetivando compreender alguns aspectos do Programa UAB/UnB. Na LDB, por exemplo, a palavra autonomia aparece com oito ocorrências, manifestada em diversos contextos assim distribuídos: uma ocorrência no Título IV, sobre a Organização da Educação Nacional, seis ocorrências no Título V, dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, sendo uma ocorrência para o tema ensino médio e cinco ocorrências para o tema educação superior e uma ocorrência no Título X, das Disposições Transitórias, também referindo-se à educação superior. Nota-se então que seis das oito ocorrências da palavra autonomia na LDB ou 75% do total referem-se à educação superior, mas nenhuma delas aplica-se à caracterização da autonomia docente.

A análise de Feenberg (2010) sobre poder e tecnologia ilustra bem a situação da autonomia operacional, ou seja, das conseqüências ao não saber lidar com a tecnologia no mundo do trabalho, ao tempo que Lück (2006) demonstra os passos para se conseguir autonomia em ambientes educacionais, sejam escolas ou outros ambientes em que ocorre o processo de ensino/aprendizagem. Com o objetivo de entender de que forma a autonomia esbarra em alguns processos de gestão é que Lück (2006) é revisitada nesse trabalho, apontando a perspectiva e a realidade de problemas comuns às instituições educacionais.

Para o *Moodle*, há somente duas ocorrências no portal Scielo, sendo que uma delas é de autoria de Santos (2011)⁷⁸. Entretanto, pela própria natureza das perguntas da entrevista semiestruturada, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Universidade Aberta do Brasil – o *Moodle* – não foi muito explorado.

A dificuldade em se encontrar material que fundamente a prática da autonomia docente deve-se ao fato de que “o conceito começou a receber atenção apenas nos últimos dez anos e pesquisadores da área concordam que há uma relação entre professor e autonomia do aluno” (SPRENGER, 2008, p. 578). A revisão realizada seguiu uma orientação dialética e não pretendeu realizar uma apreensão mecânica entre conceito e prática, como uma aplicação do conceito de Contreras (2002) sem a compreensão das condições materiais de existência dos docentes. Sprenger (2008), em pesquisa objetivando avaliar a autonomia de professores e

⁷⁸ O artigo trata de investigação meta-analítica de 13 dissertações de mestrado acadêmico e profissionalizante do PPGE/UnB entre 2004 e 2008 sobre a sala de aula virtual a partir de quatro questões norteadoras, a saber: 1) quais são os novos formatos para a sala de aula virtual?; 2) quais estratégias pedagógicas mostram-se adequadas para nortear o trabalho docente na sala de aula virtual?; 3) quais materiais didáticos inovadores são condizentes com o trabalho docente na sala de aula virtual?; 4) quais novos papéis docentes surgem no contexto da sala de aula virtual? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

alunos em curso on-line de ensino de língua inglesa, reconhece a dificuldade de se trabalhar o conceito de autonomia docente:

Considerando-se que o conceito de autonomia do professor é bastante abstrato e que o processo de submeter os participantes em programas de desenvolvimento de professores parece ser imprevisível, não-linear e repleto de inconsistências, torna-se muito difícil avaliar os nossos esforços para promover o desenvolvimento da autonomia do professor. (SPRENGER, 2008, p. 578).

Portanto, um dos autores que mais se aproximou da leitura realizada nesse trabalho foi Freire (1996). O autor faz um convite à emancipação coletiva, afirmando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25). Ao longo do trabalho, foram pesquisadas fontes que discutissem o idealismo hegeliano e o método histórico dialético, passando da concepção metafísica para a análise marxista de mundo. Sprenger (2008) vai ao encontro de Freire (1996) e analisa que “a expansão do abstrato para o concreto assemelha-se ao processo de Conscientização (FREIRE, 1980, 1982), fundamental para o desenvolvimento da autonomia do professor” (SPRENGER, 2008, p. 578).

Capítulo IV

Metodologia

4.1. O Método Histórico Dialético como forma de investigação

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, orientada pelo método histórico dialético de investigação e interpretação dos dados⁷⁹. Dito isso, torna-se necessário identificar as três leis na dialética: Lei da passagem da quantidade à qualidade, Lei da negação da negação e Lei da contradição. Nota-se a importância de descrever brevemente cada uma das Leis da Dialética esclarecendo que a pesquisa teve foco na Lei da Contradição.

A quantidade, expressa por um número e também presente nos fenômenos sociais, permite conhecer o desenvolvimento ou intensidade de determinadas características de um objeto, como a dimensão, peso e volume, ao passo que a qualidade só pode ser conhecida se atestadas suas propriedades, estruturas, funções e finalidades (TRIVIÑOS, 2010, p. 66-67). Logo, a Lei da passagem da quantidade à qualidade admite que se mudanças quantitativas são realizadas fora de uma determinada medida (unidade de quantidade e qualidade), há um novo objeto e essa mudança pode ocorrer sem mudança da estrutura essencial, quando se vê o fenômeno da evolução, ou afetando os traços da formação social, denominado revolução (TRIVIÑOS, 2010, p. 69). Nota-se que o caminho inverso, ou seja, a transformação da qualidade em quantidade, também acontece. No contexto educacional brasileiro, há uma evolução no pensamento pedagógico que permitiu, nos últimos anos, algumas mudanças em relação à autonomia dos professores, ainda que de forma não generalizada e com limites, como é o caso da eleição para diretores ou reitores e gestão compartilhada em escolas e universidades.

A negação pode ser metafísica (ou não-dialética), que considera dois tipos de movimento (regressão e movimento circular), e dialética, que reconhece a evolução e acrescenta o desenvolvimento como um terceiro movimento a ser pesquisado (TRIVIÑOS, 2010, p. 71). Sendo um produto da luta dos contrários a negação dialética demonstra a

⁷⁹ Um dos maiores desafios para a realização desse trabalho foi escrever em torno da concepção e desenvolvimento do materialismo histórico dialético. Seguir por essa concepção exigiria, no campo do materialismo histórico dialético, maior tempo e aprofundamento para uma investigação em âmbito do mestrado. Não tentou se forçar o uso do materialismo de forma inconseqüente, sem o devido aprofundamento epistemológico e sua relação não só com as condições objetivas de trabalho dos docentes mas com duas manifestações da questão social: a educação a distância e a autonomia docente na própria modalidade. Portanto, desenvolveu-se no mestrado um processo de aproximação sucessiva ao método com vistas a estudos posteriores.

passagem do inferior para o superior e vice-versa, ainda que isso não represente o surgimento do contrário, de um novo objeto. De outro lado, a Lei da negação da negação coloca que mesmo na criação do novo fenômeno, há características do velho, pois inexistente criação que não venha de algo concreto. A criação de novas turmas no Programa UAB/UnB, ainda que traga elementos novos no processo seletivo do vestibular, como uma maior reserva de vagas para estudantes que moram próximos ao polo (para favorecer o desenvolvimento da comunidade local), aparece como algo comum em várias regiões do país. É o caso de alguns municípios que começam a se proteger de uma ampla concorrência no processo seletivo. Em outros polos, há ainda a conservação de características antigas, como a manutenção do número de vagas por seleção e, em outras situações, o aumento de vagas.

Contrariando a metafísica, a Lei da contradição reafirma que leis externas proporcionam mudanças nos objetos, mas caracteriza que a força dessa transformação no movimento – absoluto na luta e relativo na unidade – está no interior das formações materiais (TRIVIÑOS, 2010, p. 69). Ao analisar as contradições, destaca-se que elas podem ser internas (mesmo fenômeno) e externas (fenômenos distintos), básicas (aspectos essenciais do fenômeno) e secundárias (características efêmeras derivadas da contradição básica). Faço aqui uma análise da Lei da Contradição no Programa UAB/UnB em relação ao direito de greve. Ainda que o governo aponte que o Sistema Universidade Aberta do Brasil tem caráter público, a natureza da manifestação de greve remete ao contrário, pois enquanto os docentes gozam desse direito na modalidade presencial, pelo Programa UAB/UnB há sempre a coação desses profissionais por meio de corte de bolsas realizado via Capes⁸⁰. Esta é uma contradição secundária, ou seja, não é o eixo do debate sobre a autonomia docente que deve haver em uma situação de exceção como a greve. A contradição básica dessa situação é que o regime de trabalho no Sistema Universidade Aberta do Brasil, do qual a Universidade de Brasília faz parte, assume contornos privatistas que denunciam a pauperização do trabalho docente, exigindo o trabalho de profissionais sem a devida garantia de direitos. Isso inviabiliza que o docente exerça a sua autonomia de forma plena, o que evidencia a fragilidade à qual esses professores estão expostos ao trabalharem sem os mesmos direitos garantidos na modalidade presencial.

⁸⁰ A autonomia financeira é uma dimensão da autonomia docente e deve ser garantida dentro do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o que não ocorre, de modo que fere a natureza administrativa de uma Instituição Pública de Ensino Superior se a forma de contratação de profissionais não garante os mesmos direitos de que se goza na modalidade presencial. O Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação é o responsável pelo pagamento das bolsas.

Em suma, a Lei da unidade e da luta dos contrários, ao mesmo tempo em que leva à solução da contradição e muda o estado qualitativo do objeto estudado, distingue os tipos de contradições (interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e acessórias), ou seja, é a categoria que origina o movimento e desenvolvimento da pesquisa (TRIVIÑOS, 2010, p. 54). Esse estudo se concentrou nessa última lei por concordar com Triviños que a essência da dialética é a contradição. É na contradição que se encontram as categorias que mais se adequaram aos objetivos do trabalho e, portanto, instruíram a avaliação dos resultados da entrevista semiestruturada, como apresentado no capítulo V da dissertação.

É preciso compreender o trabalho em sua perspectiva ontológica e não desvinculada de um todo. Saindo da perspectiva tecnicista para uma compreensão global do trabalho como categoria universal, considerando que o método histórico dialético é a metodologia da pesquisa, vemos que

A adesão teórico-metodológica ao materialismo histórico dialético exige a compreensão do historicismo concreto presente na obra de Marx e Engels, para os quais a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas e assim sendo, a categoria ontológica do trabalho torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica. (ALVES, 2010, p. 6).

Essa discussão sobre transformação na matéria não data de agora, mas já apresentava expoentes nos filósofos pré-socráticos. Na Grécia Antiga, Parmênides (530-460 a. C), da Escola Eleática, apresentou uma importante discussão sobre as mudanças, assinalando que tudo que existe sempre existiu, como aponta Casertano (2007). Sobre a mudança e imutabilidades das coisas em Parmênides, Casertano aponta que:

Portanto, como se vê, também para Parmênides, pode-se dizer o que não é verdadeiro: e, ainda, pode-se também crer na verdade do não verdadeiro que se diz. Nisso precisamente consiste o erro fundamental dos homens, que constitui um erro fundamentalmente metodológico: eles atribuem as características “daquilo que é” às “coisas que são” e vice-versa; atribuem, portanto, as características da imutabilidade, da homogeneidade, da continuidade e da unidade à multiplicidade dos fenômenos mutantes e passageiros, sendo que elas são próprias apenas da realidade compreendida em sua totalidade; e, inversamente, as características da mudança, da multiplicidade, da descontinuidade, do nascer e perecer são atribuídas “àquilo que é”, sendo que elas são próprias apenas das “coisas que são”. (CASERTANO, 2007, p. 318).

Parmênides trata a mutação como algo ilusório, pois afirma que o ser é imutável. Isso é percebido quando o fundador da Escola Eleática investiga a partir da pergunta “o que é”. A dialética percebida em Parmênides não tem a mesma conotação do que em Marx, mas é válido para compreendermos a origem e desenvolvimento da negação do ser, que o filósofo

chama de positivo, e do não-ser, que ele considera negativo, duas dimensões que se excluem no método histórico dialético⁸¹.

Santos (1990) concluiu que Heráclito de Éfeso (540-476 a.C), da Escola Jônica, coloca o via-a-ser em contraposição ao ser, ao considerar que “tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo”, o que significa que as mudanças ocorrem e podem ser percebidas por nossos sentidos. Contrariando Parmênides, essa interpretação da realidade aproxima-se das categorias de movimento relativo e movimento absoluto do método histórico dialético. Vejamos a reflexão de Santos (1990) sobre a percepção de mundo encontrada no filósofo Heráclito:

Essa proposição de Heráclito, inspirada pelo deus, ressoa através do tempo e encontra eco no pensamento de Platão. No *Sofista*, após decidir-se pelo "parricídio", o filósofo retoma o tema heraclítico da luta e harmonia dos contrários: o não-ser é, e o ser não é, afirma. O não-ser se define não como contrário do ser mas como outro ser, conferindo assim um caráter positivo à negação. (SANTOS, 1990, p. 6).

Uma das frases mais conhecidas atribuídas à Heráclito é comentada por Platão ao apontar que esse última afirmava que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio, pois nós somos outra pessoa e o rio não é mais o mesmo⁸². Estava assim colocada uma das principais questões que sempre envolveu a dialética: o mundo estático de Parmênides em oposição à dinamicidade da matéria vista por Heráclito, que ecoou no idealismo filosófico alemão de Hegel e foi rebatido por Engels e Marx no século XVIII⁸³. A contradição entre o idealismo de Hegel para a concepção marxista dá ao sujeito papel central no processo histórico, ao invés de determinar as coisas como algo em si, que existe independente da construção social em que estão inseridas. Vejamos:

Tem, portanto, consequências políticas a famosa operação lógica pela qual Marx pretendeu colocar de pé a dialética que, em Hegel, estaria de ponta-cabeça. A descoberta, contra Hegel, de que não são a consciência, as ideias e os conceitos que criam “a vida real”, “o Ser dos Homens”, mas que, pelo contrário, são os homens que produzem os conceitos e as ideias e que estas “surgem como emanção direta do seu comportamento material” – esta descoberta vale tanto para a crítica da filosofia idealista de Hegel quanto para a crítica das ilusões estatais (ou, que valha aqui a forma paradoxal, das ilusórias realidades do Estado), que o idealismo hegeliano expressa. No reconhecimento do caráter determinante dos “interesses materiais”, está a crítica, fundamental, da ideologia e da alienação. (WEFFORT, 2006, p. 41).

Após a fundamentação teórica sobre autonomia, detalhada no Capítulo II, abordando a dialética, foi a Lei da Contradição a responsável por ampliar o olhar da pesquisa sobre o

⁸¹ A Metafísica e o Método Metafísico. Introdução ao Materialismo Dialético. Disponível em <<http://dce.unifesp.br/textos/materialismo.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

⁸² O princípio lógico. Disponível em <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/heraclito.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

⁸³ As ideias refletem notas de aula da disciplina Pesquisa em Educação no 1/2011 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Na oportunidade, debateu-se a contraposição do pensamento filosófico de Engel e Marx à Hegel. Alguns alunos consideraram que essa contraposição não trata-se de mera contraposição, portanto uma análise fenomenológica, descritiva, do pensamento do autor. Argumentaram, eu inclusive, que o método histórico dialético é uma evolução à visão idealista de Hegel.

tema, a partir do momento em que só se afirma o desenvolvimento de um fenômeno analisando o seu lado oposto. Como esses opostos não podem existir de forma independente percebe-se, além da luta, a unidade dos contrários, e é isso o que constitui movimento ao objeto. Essa é uma diferenciação essencial que Marx e Engels fazem ao avançar o pensamento idealista de Hegel sobre as três leis da dialética, contestando que o mundo não é uma simples adaptação às fases do pensamento humano, mas fruto da concretude das relações sociais e por conseguinte da observação humana desses acontecimentos. Vejamos que

A lógica dialética incorpora a lógica formal por superação, por isso a necessidade de uma profunda compreensão do que seja oposição e contradição. A questão é reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são interiores um ao outro – preceito da identidade dos contrários. Essa é a contraposição marxista aos dualismos dicotômicos dos princípios de identidade e exclusão da lógica formal. (ALVES, 2010, p. 5).

Portanto, o idealismo hegeliano e a lógica formal, como aponta Lefebvre (1983), entram em conflito com a abordagem de Engels, pois “se o pensamento determina a realidade, o que determina o próprio pensamento? A realidade”⁸⁴. A lógica dialética contrapõe a lógica formal porque antecipa a realidade para a concretude do mundo, dando sentido ao mundo das coisas e não tornando-o apenas produto da consciência sem juízo de valor.

4.2 Técnicas de Pesquisa: a organização da metodologia de coleta de dados

A principal técnica de pesquisa para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada juntamente com a análise documental. Uma observação atenta que se deve fazer é em relação aos entrevistados. Como os informantes foram docentes do quadro da UnB, ou seja, pessoas que tem vínculo com a modalidade presencial da universidade, houve maior probabilidade de falar com propriedade sobre algum problema que possa haver da modalidade à distância em relação à modalidade presencial e vice-versa, como a ingerência da coordenação sobre o espaço de construção da disciplina pelo professor supervisor. Tanto a escolha da UnB quanto dos docentes que foram entrevistados se orienta pelo critério da conveniência e acessibilidade às fontes de pesquisa, ou seja, a proximidade física com o local de trabalho e estudo do entrevistador⁸⁵. Para além de uma questão de logística, a Universidade de Brasília é uma das

⁸⁴O princípio lógico. Disponível em <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/heraclito.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

⁸⁵ Como apresentado na introdução deste projeto, trabalhei como professor tutor no curso de Pedagogia a distância do Programa UAB/UnB, tendo contato com professores e gestores e conhecendo a dinâmica de funcionamento dos cursos de graduação a distância da universidade. A possibilidade de conhecimento de outros cursos de graduação, além do curso de Pedagogia no qual eu trabalhei, veio a partir dos cursos para tutores, como o CREAP, que fiz como aluno no 2/2009, e do curso FTD que elaborei no 1/2010. Para além disso, a

principais Instituições Públicas de Ensino Superior que atua no Sistema Universidade Aberta do Brasil, com diversos polos ofertando cursos de licenciatura para professores que já estão em exercício.

4.2.1 A Entrevista Semiestruturada

Entende-se aqui por entrevista uma interação social em que o pesquisador formula perguntas ao informante, visando dados que interessem ao estudo do objeto em questão (GIL, 2008, p. 109). A respeito da entrevista como instrumento de pesquisa, vale esclarecer algumas considerações que nortearam esse trabalho. Com esse instrumento consegue-se dados subjetivos, pois se referem ao sujeito da entrevista. A entrevista semiestruturada é mais focada, direcionada, permitindo ao informante posicionar melhor suas respostas para o objetivo das perguntas, otimizando o tempo da pesquisa e refinando os resultados, além de dar liberdade de ação para o entrevistado e maior flexibilização ao se fazer as perguntas. O objetivo era que o tempo máximo de entrevista fosse de trinta minutos, visando não torná-la repetitiva e contaminar os dados com o cansaço, desdém ou abandono da atividade pelo informante. Contudo, duas entrevistas tiveram cerca de uma hora, outra cerca de 52 minutos e uma quarta entrevista foi de 41 minutos. O fato das respostas dos professores entrevistados ter demorados mais do que o esperado, sem que perguntassem a com frequência para repetir a pergunta, demonstra uma vontade grande por parte desses profissionais de querer colaborar com pesquisas dessa área. Antes de se avançar para a próxima entrevista, houve a transcrição dos dados para que não se perdessem análises da expressão corporal ou outros elementos que se julgasse importantes e que complementam a fala do entrevistado. A entrevista semiestruturada utilizada foi pessoal, ao invés da entrevista em grupo.

A entrevista em grupo dificilmente seria possível, uma vez que cada professor supervisor tem uma agenda com horários completamente distintos entre si. Porém, a justificativa não é apenas organizativa, mas sobretudo de caráter técnico. Professores universitários em geral são avessos a participarem desse tipo de entrevista de forma coletiva. Com a entrevista pessoal, não há a possibilidade de a maioria direcionar a opinião da minoria, ou outros tipos de direcionamento de respostas por docentes que poderiam se achar deslocados dentro do Programa UAB/UnB, falsificando a comparação dos resultados entre docentes do mesmo curso e de cursos distintos. Por fim, é a própria estrutura da pesquisa que

experiência como técnico-administrativo nessa mesma universidade, de mai/2004 a fev/2013, possibilitou visualizar trâmites burocráticos e questões políticas que interferem diretamente no plano pedagógico.

não comporta entrevistas em grupo, uma vez que o universo de pesquisados em cada curso foi de três docentes e ainda teve de se fazer a gravação e transcrição para posterior análise dos dados. Mesmo que o número de docentes fosse maior, é sabido que há uma dificuldade de se reunir esses professores supervisores, que tem uma rotina bastante extensa com atividades dentro e fora da universidade.

Objetivou-se, através da entrevista, obter informações sobre a dimensão da autonomia docente. Não obstante, houve um momento que antecedeu a entrevista e que foi utilizado para que o entrevistado pudesse verificar a estrutura da mesma e sua aplicabilidade quanto à clareza das perguntas, relevância da pesquisa, tipo de abordagem e adequação ao tempo da coleta, sem contudo preparar as respostas. Tal procedimento de ambientação com a entrevista elucidou o entrevistado sobre a importância dessa etapa, sem muita especificidade para não influenciar o que foi relatado pelo informante. Visando diminuir algumas insuficiências que podiam ocorrer na entrevista – ainda que devemos considerar alterações no roteiro de uma pesquisa qualitativa –, foram anotadas as principais considerações dos professores supervisores do Programa UAB/UnB, objetivando a apropriação de elementos que são constituintes da pesquisa e não podem ser visualizados na gravação de cada uma delas. Deve-se ter claro que as perguntas partem de um contexto geral, aproximando-se do entrevistado e ganhando sua confiança, para aspectos mais específicos relacionados à autonomia.

Em relação aos cuidados éticos, a dissertação teve o consentimento por escrito dos informantes (ver em Apêndice o Termo de Consentimento de Entrevista). O anonimato foi garantido a todos participantes da pesquisa. Para que todos esses passos fossem concretizados, foi necessário que se criasse um ambiente de confiança com o entrevistado, reconhecendo-o como objeto importante para o trabalho e, mais do que isso, um sujeito de direitos, pessoa, professor, com toda a carga simbólica que mais ainda nesse contexto essas adjetivações explicitam, justificando a importância da atividade. O Termo de Consentimento de Entrevista garante o uso dos dados coletados nas entrevistas não somente para essa pesquisa, mas para outros trabalhos, incluindo co-autoria.

4.2.1.1 Sujeitos da entrevista

Foram entrevistados professores do quadro permanente da Universidade de Brasília. Estes professores foram necessariamente aqueles categorizados como supervisores, pertencentes a dois cursos de graduação a distância do Programa UAB/UnB, quais sejam,

Biologia e Pedagogia, sendo três docentes por curso, totalizando seis professores. A amostra levou em consideração esses dois cursos por entender que permitem uma observação razoável de como é o Programa UAB na Universidade de Brasília e de que forma se pode identificar algumas manifestações de estranhamento ou distanciamento na autonomia docente nas modalidades presencial e a distância.

Outrora, visou fugir de exemplos isolados de funcionamento adequado ou insuficiente do curso ao mesmo tempo em que não ampliou para além do necessário o horizonte do trabalho, possibilitando uma melhor relação das variáveis que foram coletadas pelas perguntas de pesquisa.

4.2.1.2 Tipos de pergunta

Os tipos de pergunta de pesquisa que orientaram a sistematização da coleta de dados foram divididas em três, a saber: avaliativa, imediata e hipotética (TRIVIÑOS, 2010, p. 151). As perguntas avaliativas visaram observar os juízos de valor dos docentes. As perguntas hipotéticas projetaram o professor em determinada situação para que ficasse nítida qual seria a sua reação numa dada situação. Com as questões imediatas puderam ser analisados os graus de envolvimento do docente no curso presencial e na EaD, percebendo as razões da autonomia ou da falta dela em cada uma das modalidades de ensino. Obviamente, essas perguntas são norteadoras da entrevista e não uma forma de engessar e anunciar o resultado da pesquisa de forma precipitada e inconsequente, direcionando o conteúdo da coleta de dados de forma a falsear os fatos para justificar um juízo de valor do entrevistador.

Essas perguntas, de ordem causal, convergiram para o entendimento do fenômeno social e exigiram mais esforço na análise da autonomia dos professores, uma vez que buscaram bem mais do que agir de forma descritiva com o objeto estudado. Além disso, objetivaram explicar seu histórico, funcionamento e perspectivas, através de um olhar crítico-reflexivo na pesquisa.

4.2.2 Análise Documental

A análise documental foi realizada em três etapas com a pré-análise do material, avaliando quais documentos de fato corroboram para a discussão da autonomia docente, descrição analítica dos documentos e interpretação inferencial, tomando o cuidado de não

cometer extrapolações. Foram realizadas análises em documentos formais emitidos pelas gestões dos cursos, projeto político-pedagógico e relatório CAPES, dentre outros.

Houve assim uma triangulação da análise documental com a entrevista semiestruturada e a própria experiência do pesquisador enquanto professor tutor do Programa UAB/UnB. Os documentos legais são, principalmente, os que tratam sobre legislação da educação a distância, bem como normas técnicas relativas às coordenações de graduação e ao decanato de graduação da UnB.

Contudo, tomou-se cuidado para que não ocorresse uma supervalorização dos documentos, considerando-os como uma verdade indiscutível, sem que se debata a sua contextualização e a própria natureza do processo legislativo brasileiro. Caso contrário, seria uma tentativa de tornar importantes questões políticas da educação a distância em meras análises positivistas/cartesianas, teóricas mesmo, que tardam a identificar o problema e, quando o encontram, não apontam para uma compreensão dos fatos sociais em sua totalidade.

Capítulo V

Análise dos dados

A apresentação e discussão dos dados relacionou as respostas dos entrevistados aos tipos de pergunta da entrevista semiestruturada (disponível no apêndice) e os problemas de pesquisa, que tem foco na autonomia docente e apontam para a prática dos professores supervisores nas modalidades presencial e a distância (Programa UAB/UnB). Não houve a intenção de comparar os cursos de Pedagogia e Biologia, mas sim ver de que forma esses profissionais compreendem sua prática de trabalho numa condição material de existência do docente e a relacionam com o conceito de autonomia, o que justifica não identificar os cursos aos quais cada entrevistado pertence.

Sendo assim, as respostas dos entrevistados foram organizadas em blocos que contemplam os objetivos específicos da dissertação, caracterizados a partir das perguntas de pesquisa que responderam. Dividir pelas mesmas perguntas de pesquisa do Roteiro da Entrevista Semiestruturada ao invés de blocos seria algo equivocado, que iria falsear os dados do trabalho. Isso porque há momentos em que se aproveitam dados fornecidos pelo entrevistado em uma ou mais perguntas, ou seja, seria certo que os questionamentos ficariam em blocos diferentes, dificultando a compreensão da leitura das perguntas e sua localização quanto às respostas. Portanto, optou-se em observar em qual bloco a argumentação do entrevistado seria melhor contextualizada, sendo que a divisão corresponde à categorização dos objetivos específicos e contextualizados ao objetivo geral.

Partindo dessa metodologia, a análise de dados deste capítulo trouxe, primeiramente e com destaque, para detalhar e elucidar os objetivos específicos do trabalho, a concepção que os docentes tem de dois conceitos centrais da dissertação, a saber: autonomia docente e educação a distância. Após a visualização da visão dos docentes sobre esses temas, ficará mais claro o entendimento do restante de categorias em que foram organizadas as respostas das entrevistas. Devido à importância que esses dois conceitos tem na pesquisa, a argumentação dos professores não foi colocada na íntegra, mas da forma mais aproximada possível, de modo a não prejudicar a leitura e interpretação do restante dos dados.

A partir daí foram selecionados recortes das falas dos professores para que cada categoria abordada concentrasse o que há de mais importante na argumentação dos

entrevistados. Para outros conceitos analisados na pesquisa, nem sempre foi colocada a opinião de cada um dos entrevistados, seja porque foram mais sucintos na resposta, porque não souberam responder ou por conveniência metodológica do trabalho. Cada um dos seis docentes foi nomeado de P1 a P6 e, assim, poder-se-á acompanhar o seu raciocínio ao longo das respostas, buscando a visão da totalidade de sua compreensão sobre os aspectos abordados na pesquisa.

5.1 Compreensão de autonomia docente: perspectiva individualista e construção coletiva

Ao analisar os dados, se tem a perspectiva de aumentar a interlocução teórica que não estava dada quando se iniciou a construção do quadro teórico. O objetivo do trabalho não é aprisionar os conceitos a partir de Contreras (2002) ou de outros autores que serviram como ponto de partida, mas a partir deles interpretar e problematizar os dados levantados nas entrevistas. Com relação à autonomia docente, a análise buscou convocar outros autores para refletir sobre esse conceito e, principalmente, tomar como referência as situações concretas que repercutem em sua prática. Vejamos alguns relatos de como os professores supervisores veem a autonomia docente.

P1: – Autonomia docente, para mim, está completamente ligada ao trabalho com o aluno. Eu não consigo imaginar autonomia docente, eu apenas sentada aqui na minha sala estudando, fazendo as minhas pesquisas para mim mesma. (...) Para mim autonomia docente tem que estar ligado às demandas do coletivo, às demandas da sociedade, aí sim eu posso escolher, mas junto. A educação não é algo que você escolhe sozinho e lamentavelmente por isso é que às vezes quando nós nos tornamos doutores, a tendência é que a gente se afaste da verdadeira realidade da educação, e a gente não volta ou a gente pouco volta aos espaços da educação básica, a gente fica aqui sentado no nosso quadrado, na universidade pública orientando os alunos que vêm da pós-graduação, os alunos da graduação que vêm com os problemas, mas não é mais tão, às vezes, os problemas do professor, ele apenas faz o trabalho para orientar e aí esse é um dos motivos que as estantes estão repletas de teses que não servem para nada, só serviu para aquele aluno tirar o diploma dele de mestre ou de doutor, mas o retorno para a sociedade é mínimo. (P1).

P2: – O que eu entendo por autonomia docente? Autonomia, pra mim, é a capacidade de você tomar decisão. E você toma decisão se você compreende o contexto no qual você está inserido. (...) Então eu acho que autonomia é isso, é você compreender o contexto no qual você está, conhecendo os fatores que estão intervindo nas decisões que você está tomando, e as consequências. Escolher as consequências daquilo que você está praticando. No caso da educação a distância, eu acho que falta muita discussão coletiva, e nesse ponto eu me sinto meio sem autonomia, eu acho, porque demandaria um esforço hercúleo.

P3: – (...) a autonomia docente primeiro se dá na medida que o docente tem fundamentos naquilo que ele se propõe a construir no conhecimento. (...) Então a minha autonomia docente é uma autonomia conflituosa com as outras concepções de docência que estão permeando a universidade. (...) Então, pra mim não existe um conceito de autonomia docente, o conceito de autonomia docente é a partir do conceito que eu tenho de docência universitária, e nessa docência, minha concepção de sociedade, minha concepção de como eu faço desse espaço universitário um espaço libertador, ou não, ou reprodutor, ou a mesmice, o conservador e é um campo de disputa, um campo de conflito, é um campo em que a minha autonomia docente vai permanentemente estar checada, chocada, conflituosa em vários níveis. Então, não acho que exista esse conceito, ou melhor, o conceito implica em uma concepção dentro de um processo dinâmico político, nesse campo que eu vejo a autonomia docente.

P4: – Então, autonomia docente é eu conseguir colocar o que eu suponho que seja adequado para o aprendizado da matéria que eu estou oferecendo. Da melhor maneira possível, com tudo que eu preciso ajustar na minha agenda. E é isso. Eu acho que eu tenho isso, mas tem alguns momentos que isso é frustrante. Por quê? Eu já expliquei na primeira, segunda pergunta, assim, não sei⁸⁶. Eu entendo como autonomia isso, eu posso exercer o que eu estou propondo, da melhor forma possível, com tudo que eu preciso.

P5: – Bom, no meu modo de ver, é a habilidade, ou a liberdade que o professor tem pra definir a melhor abordagem pra ele formatar o seu curso e transmitir o material para os alunos. Então isso às vezes choca quando você já tem um conjunto de materiais já preparados, e a sua única função é transmitir esse conhecimento, mas eu acho que a liberdade incluiria você ter a possibilidade de melhorar, de dar a sua contribuição, a sua visão, o seu jeito de dar aula.

P6: – Agora vou te dizer, autonomia para discutir isso eu não tenho, nesse momento eu perco autonomia⁸⁷. Tenho pouca autonomia ou nada, sou obrigado a aceitar, remodelar minha disciplina para que se encaixe nesse novo modelo, nessa nova estrutura curricular. Aí então eu sou obrigado a abaixar a cabeça e aceitar. Não tenho autonomia nenhuma. Para outras coisas eu tenho autonomia, por exemplo, na forma de dar aula eu tenho autonomia, como sempre teve, o professor sempre teve. Então é assim, tem áreas que tem autonomia, tem áreas que não tem.

Percebe-se que alguns professores vinculam a atividade docente à práticas coletivas de trabalho, envolvendo atores que saem do círculo da institucionalidade, da formalidade da universidade, como professores, alunos e coordenação de curso. O conceito de autonomia docente vai além da forma de organização do trabalho na universidade, seja na modalidade presencial ou a distância. Para esses profissionais a autonomia está ligada ao trabalho com o aluno, demandas do coletivo e escolhas, também elas, coletivas. As tomadas de decisão levam em consideração um número maior de sujeitos, debatendo os conflitos do processo educativo. A visão de autonomia sai da esfera individual para uma visão de conjunto, o que identifica um olhar sobre autonomia docente que aproxima-se da racionalidade prática. Essa concepção vai

⁸⁶ Refere-se à possibilidade que teve em poder ter um professor tutor para viajar e fazer o encontro presencial no polo, já que não poderia fazer essa atividade. Analisando o contexto, vemos que o entrevistado considera essa possibilidade um exercício da autonomia docente.

⁸⁷ Refere-se à redução do número de créditos em uma disciplina de seu curso que, a seu ver, não poderia ter acontecido, menos ainda pelo fato de ter diminuído as horas de laboratório que considera essenciais para a disciplina.

de encontro à autonomia ilusória, ou seja, deixa de ser um conceito que se finda em si e passa a ser parte de um processo mais amplo, ao reconhecer outros sujeitos históricos como participantes do processo de aprendizagem.

Nessa mesma linha de raciocínio de trabalho em conjunto, chama a atenção observar que a autonomia docente depende não só do aluno mas das demandas do coletivo, da sociedade, que existe uma liberdade de escolha mas que deve ser tratada em conjunto com esses atores. Nota-se um olhar voltando ao contexto do trabalho em que se está inserido, imprescindível para a tomada de decisão e os fatores e conseqüências que a ela estão envolvidos. Vejamos que um dos entrevistados relata que “doutores se afastam da realidade da educação básica, orientando trabalhos na pós-graduação que não servem para nada, em que o retorno para a sociedade é mínimo”. Nesse ponto há uma contradição observada pelo entrevistado: uma crítica ao trabalho dos docentes da educação superior, apontando que pesquisas que poderiam servir à sociedade, com foco na Educação Básica, acabam se tornando um fim em si, um rito procedimental tendo como produto um diploma. Identificamos nesse discurso uma visão de autonomia que compreende as contradições existentes na organização do trabalho pedagógico entre reproduzir a racionalidade técnica ou reorientar sua prática para superar essas questões.

Para alguns professores, percebeu-se que o conceito de autonomia docente relaciona-se à sua prática enquanto docente universitário e se essa prática é algo que reproduz o que já está posto ou se ela se apresenta como alternativa, como quebra de paradigma. Foi identificado também a autonomia docente como um conceito em disputa, num campo que não é estático ou linear e está em conflito com outras posições existentes, trabalhando o conceito de autonomia com o de docência universitária e sociedade. Dentro de um espaço libertador evita-se a reprodução das relações sociais, comum à autonomia ilusória, como analisado por Contreras (2002). Dentro da reprodução das relações sociais a construção coletiva é inibida, sufocada, não encontrando espaço para a ruptura com modelos pré-determinados que prendem a autonomia unicamente ao contexto de trabalho do professor.

Se compararmos o conceito de autonomia exercida pelo docente técnico e reflexivo e trabalhado principalmente por Contreras (2002) no capítulo II, ou seja, o de que a autonomia depende de boas condições de trabalho e da construção do processo de ensino/aprendizagem conjuntamente com os educandos e a partir de demandas coletivas, vemos que alguns dos professores do Programa UAB/UnB tem uma visão conteudista – não tão tradicional – mas

que entende a autonomia como algo limitado à liberdade de organização do trabalho no espaço institucional. O profissional que limita sua autonomia em trabalhos individualizados e sem reflexão é caracterizado por Contreras (2002) como docente técnico. O conceito de docente técnico foi trabalhado na discussão sobre o “*expert infalível*”, que é o profissional que vê o currículo como algo que deve ser aplicado sem a participação dos atores envolvidos nele. Segundo o autor essa autonomia é classificada como ilusória, pois não pressupõe a visão ontológica de trabalho, a perspectiva da totalidade.

Outra concepção que apareceu nas entrevistas vincula a autonomia docente à visões mais fechadas, restritas ao trabalho com a disciplina, por exemplo. Essa concepção fica evidente quando observamos a argumentação de P4 ao citar que autonomia é a livre organização de conteúdo para a disciplina. Para P5, o processo é análogo, quando registra que não se enxerga exercendo autonomia quando já há materiais preparados para o curso que irá ministrar, não desenvolvendo sua argumentação para além dessa afirmação. Por uma questão lógica, o fato de haver materiais prontos para serem trabalhados, como textos digitalizados ou perguntas de pesquisa em fóruns de debates, não é o único critério para se analisar se um docente exerce ou não a sua autonomia. Essa é apenas uma das formas de se iniciar uma análise de contradições dentro de um processo educativo, observando se há quebra de paradigmas ou manutenção da autonomia ilusória. Vê-se assim que alguns pensamentos ainda ocorrem cercados por uma interferência da autonomia ilusória disfarçada de exercício de autonomia plena, uma armadilha retórica que força uma interpretação equivocada da realidade. A autonomia ilusória não pode ser confundida com a autonomia plena, como observamos ao analisar os conceitos abordados por Contreras (2002) a respeito do professor reflexivo e de Feenberg (2010) quando discursa sobre a filosofia da tecnologia. Quando o docente acha que para exercer seu trabalho precisa apenas de condições materiais para isso, sem envolver outros agentes educativos em seu planejamento, vemos um exemplo de autonomia ilusória. De outro lado, ao perceber a ação educativa como um processo inclusivo, em que os educandos podem se expressar e se vêem num currículo dinâmico, flexível, com avaliações processuais e diálogo a cada etapa do ensino, identificamos a autonomia plena.

Ao responder as perguntas sobre como a autonomia foi exercida ou afetada, percebemos a concepção aplicada de como os docentes vêem a autonomia. Dos seis entrevistados, apenas um deles argumentou que a autonomia é concretizada em aspectos para além dos procedimentos burocráticos de trabalho, como organização da disciplina no *Moodle*. O entrevistado colocou a disciplina como “possibilidade de construção coletiva do

conhecimento, trabalho de linguagem corporal, ampliação das fontes de pesquisa e projeto de intervenção no município, estreitando a relação dos educandos com o polo”⁸⁸. Uma segunda importante contribuição de exercício da autonomia desse mesmo professor foi o levantamento do perfil dos alunos, socializando com os professores dos semestres seguintes. O trabalho realizado por esse professor buscou uma reflexão para além do cumprimento do modelo de ementa, indo ao encontro da perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico.

Outros entrevistados limitaram-se a colocar o exercício da autonomia ou a interferência sobre ela como a possibilidade de organização de fóruns, avaliação, encontros presenciais, relação com o professor tutor, escolha da bibliografia do curso, definição de atividades presenciais e a distância e outros fazeres acadêmicos sem relação com ambiente mais amplo do que a relação direta entre quem ensina e quem aprende. As ações foram direcionadas para o cumprimento de um protocolo, de um planejamento de aula, como uma prestação de contas à coordenação de curso e não pensando em estratégias de crescimento para os educandos ou comunidade dos polos.

Trabalhando como professor tutor no Programa UAB/UnB, participei de disciplinas que foram ministradas pela segunda vez e em que aproveitamos boa parte do conteúdo da primeira oferta, sem que para isso a autonomia do professor supervisor ou a minha fossem afetadas. Acompanhei como professor tutor a reoferta das disciplinas Educação de Adultos (2/2009 e 2/2010) e Sociologia da Educação (1/2010 e 2/2012) e, em nenhuma delas houve qualquer tipo de prejuízo à prática docente por poder contar com uma estrutura de curso já trabalhada antes. Note-se que com a disciplina Educação de Adultos trabalhei com professores diferentes e, em Sociologia da Educação, com o mesmo professor, o que confirma que mesmo em cenários diferentes não é a ementa de um curso que delimita, a priori, a autonomia docente.

Observemos que o Projeto Político Pedagógico do curso de Biologia tem como um de seus objetivos “incentivar a autonomia e autoria como metas a serem alcançadas” (UAB/UnB-IB, 2011, p. 16). Esse é o único momento em que o documento vai tratar de forma mais direta da autonomia, pois numa segunda e última ocorrência da palavra no texto, o PPP refere-se à atividades para aprendizado e fortalecimento da autonomia dos cursistas. No Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia há outras ocorrências para o conceito autonomia. Uma das ocorrências trata da relativa autonomia que a Faculdade de Educação

⁸⁸ O trabalho de linguagem corporal foi realizado no encontro presencial.

tem para desenvolver seus processos avaliativos, entendendo por avaliação não um instrumento de controle, mas sobretudo uma prática de reflexão para melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Sobre a concepção de formação, o documento pondera sobre a necessidade de um pensamento autônomo e coletivo (UAB/UnB-FE, 2009, p. 2). Dentro dos princípios, não só o indivíduo mas a sociedade deve ter autonomia, de modo que “o indivíduo deve ser formado construindo uma identidade profissional e tendo consciência de seu papel sócio-histórico” (UAB/UnB-FE, 2009, p. 6). Daí nasce o profissional que reflete sobre sua prática pedagógica: o docente crítico e reflexivo. Vimos que a autonomia aparece de forma mais regular, talvez por uma influência freireana da Faculdade de Educação. A influência freireana assenta-se em princípios assumidos pelo grupo de educadores da FE/UnB da seguinte forma:

Uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede, na concepção do grupo CTAR da FE - UnB, apoia-se em algumas premissas essenciais: 1 – a convicção em que uma educação tecnológica pode ser baseada no diálogo, em oposição à mera transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; 2 - a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos deve prevalecer sobre a competição individualizada; 3 – a aprendizagem deve valorizar o trabalho reflexivo, em vez do simples acúmulo de informações; 4 – a comunicação em rede deve voltar-se para a convivência, em vez de levar ao isolamento no individualismo; 5 - e, finalmente, a afirmação de uma educação a distância direcionada para uma ação transformadora, em vez de atividade meramente reprodutora de conhecimentos sem compromisso com a mudança da realidade dos educandos. (PONTES, 2009, p. 20).

Percebe-se que as cinco premissas observadas acima são também norteadoras da do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, que tem como missão “formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva” (FE/UnB, 2002, p. 9). A visão de educação a distância crítica e associada à transformação da realidade dos educandos, vinculando o processo de ensino/aprendizagem ao seu ambiente de trabalho, foi a concepção de EaD adotada por esse trabalho.

5.2 Compreensão de educação a distância como uma forma de potencializar o aprendizado

Todos os docentes entrevistados atuaram como professores supervisores no Programa UAB/UnB, o que significa que tiveram experiência com educação a distância –

alguns pela primeira vez. Nessa perspectiva, após apresentadas as argumentações da compreensão que os docentes tem de autonomia docente, é necessário apresentar o que pensam sobre a educação a distância e, dessa forma, delinear o restante dos dados da pesquisa a partir dessas informações. Observemos qual a concepção que estes professores tem quando argüidos sobre sua as diversas formas que a educação distância se manifesta. Vale lembrar que tanto a pergunta sobre a concepção de autonomia docente como de educação a distância não foram as primeiras a serem realizadas na entrevista⁸⁹. Portanto, procurou-se analisar de que forma estava implícita a compreensão desses dois conceitos nas primeiras perguntas da entrevista para, posteriormente, de forma mais direta, perguntar ao entrevistado como analisa cada um desses assuntos. Segue abaixo uma aproximação das respostas dadas pelos entrevistados sobre qual concepção de educação a distância tem.

P1: – É bem distante. A concepção de educação a distância que eu tenho é que ela, a verdadeira educação acaba muito distante mesmo da realidade, para mim é algo um pouco frio, impessoal, bem impessoal, bem sem contato, às vezes eu fico imaginando a pessoa que está lá do outro lado no computador, quem é aquela pessoa, quanto tempo ela vai dedicar a isso, será que ela não chegou super cansada e vai ler correndo para dar alguma resposta assim? (...) Eu não sou contra a existência de educação à distância, mas eu sou contra ela abarcar uma quantidade enorme de alunos que moram aqui do lado.

P2: – No sentido amplo, é totalmente à distância. Só que eu acho que não funciona. Seria muito mais produtivo se você fizesse as duas coisas, associar à distância, mas também fizesse alguns encontros presenciais. (...) Eu acho que tem que ser muito mais um trabalho de rede, que você tenha a mesma coisa que você tem na universidade, você tenha no polo, entendeu? Não é porque é um polo que você vai conseguir fazer tudo à distância. Tem coisas que você não consegue fazer à distância, você precisa ter um profissional.

P3: – (...) Então, para mim, educação à distância hoje não se distingue da presencial como se fossem oposições, elas são naturezas diferentes, que eu já falei antes. E eu preciso saber como é que no presencial eu lido com o ambiente virtual estando presencialmente com os alunos e como é que no virtual eu trago esses alunos à experiências no campo da vivência que não são possibilitadas pela tecnologia, então é uma relação de complementaridade, não é uma relação de oposição, de antagonismo, nem de substituição pelo outro, é de complementaridade dentro da natureza de cada um.

P4: – Educação à distância é isso, a gente ter que passar esse conhecimento que você utiliza em sala de aula pra pessoas que estudam muito mais, às vezes, do que os que estão em sala de aula. Da melhor forma possível. Então fornecendo material pra eles lerem, dando exercício. Igual a gente faz. O mesmo procedimento. E atingindo o maior número de pessoas possível.

P5: – Bom, pra mim é aquela modalidade de ensino onde você permite com que um aluno, em qualquer região do país, possa ter acesso ao conhecimento universitário. Então é uma modalidade, como eu falei, que não é aplicável a qualquer tipo de curso, qualquer tipo de profissão. Então algumas disciplinas e alguns cursos é

⁸⁹ Para visualizar os tipos de pergunta da entrevista e a ordem em que foram apresentados aos entrevistados, ver apêndice da dissertação.

possível fazer esse tipo de formação. Mas o contato com o professor, e as práticas, são também importantes pra algumas profissões.

P6: – No meu conceito a educação a distância é um aperfeiçoamento do ensino presencial, na medida em que essa educação aceita, entende que muita coisa pode ser ensinada, discutida e analisada sem precisar de deslocamento e isso é uma evolução para mim, principalmente em grandes cidades onde o deslocamento é tão caro, tão incômodo, caro e antieconômico, inclusive. (...) Eu acho que o ensino à distância é uma evolução no sentido de discutir, rever com muito maior ênfase, toda a teoria educacional, todo o processo de ensino pedagógico que no ensino presencial por ser muito antigo se acomodou, então ninguém discute se eu estou bem dando aula presencial. (...) É evidente que a gente nunca pode, deve evitar de cair na armadilha e dizer assim: “Ensino à distância é o remédio para todas as doenças.” Não, eu acho que o ensino presencial para algumas atividades são indispensáveis, mas o que eu estou dizendo é que o ensino à distância veio contribuir muito para a melhoria da didática, da pedagogia. (...) Agora o que seria uma atitude inteligente nesse caso, casar as duas coisas, essa seria uma atitude inteligente, um plano inteligente, um modelo inteligente, casaria os pontos positivos das duas modalidades transformando numa coisa só de novo, fundindo e somando uma coisa que bem simples na verdade. Eu acho que vai sumir esse sufixo, à distância, a presencial, vai ser ensino de novo, só que hoje a aula vai ser a distância e amanhã vai ser presencial. Mas é ensino e a gente volta a discutir a qualidade geral do ensino de novo. Então, essa qualificação “a distância”, vai desaparecer muito em breve.

Fica evidente em algumas respostas o que o capítulo II dessa pesquisa trouxe sobre educação híbrida, na discussão sobre *blended learning (b-learning)*. Alguns professores responderam que as modalidades não são antagônicas e, como não se encontram em oposição, não fazem parte de um movimento absoluto, mas de um movimento relativo dentro da dialética. Isso revela que a utilização das tecnologias da informação e comunicação aliada à espaços não presenciais não pode ser pré-requisito para a separação de modalidades de ensino, tampouco serem colocadas em contraposição. Em P2, P3 e P6 vemos um desenho de educação a distância mais integrado à modalidade presencial, negando a hierarquização entre as duas modalidades.

Foi colocada por P2 a importância de se ter a mesma qualidade e recursos nas duas modalidades, acenando para ações que não podem ser realizadas no meio virtual – sem explicitar quais ações são essas, se de natureza administrativa ou pedagógica, e qual seria o profissional a executá-la. Devemos ter claro que o conteúdo ministrado presencialmente deve ser o mesmo oferecido aos que optaram por cursar a distância, mas os recursos e, principalmente, a metodologia, deve ser diferente. As licenciaturas na modalidade presencial tem maior facilidade para trabalhar com seminários ao longo do semestre, de modo que na modalidade a distância a forma de aprendizado considera o tempo, quase sempre, em sua forma assíncrona.

Para exemplificar, imaginemos a seguinte situação hipotética: um docente que ministra a mesma disciplina e no mesmo semestre na modalidade presencial e no Programa

UAB/UnB. O docente pode utilizar a metodologia de seminários exaustivamente para os alunos da modalidade presencial enquanto que para os alunos do Programa UAB/UnB concentra-se na utilização de fóruns, uma das ferramentas do *Moodle*. Essa forma de trabalho desgasta o professor e as turmas, pois não há o cumprimento de prerrogativas básicas de construção coletiva do currículo. Os estudantes das duas modalidades irão reclamar por não verem manifestadas outras metodologias de ensino. Uma solução seria utilizar, também, o *Moodle* na modalidade presencial e seminários na modalidade a distância, sem esquecer que nenhuma metodologia de trabalho pode ser tão eficiente e eficaz quanto a que for discutida, de forma conjunta, com a turma e os outros atores envolvidos.

O AVA é central no processo de ensino/aprendizagem de educandos que encontram dificuldade para se reunirem com determinada frequência para assistir aula ou realizar avaliações – lembrando que essa reunião da turma pode ser por webconferência ou no *chat*⁹⁰. Os dados do Quadro 1 apresentado no Capítulo I ajudam a compreender parte do perfil dos graduandos no Brasil: enquanto a média de idade dos ingressos em cursos presenciais é de 19 anos, nos cursos a distância é de 28 anos (Inep, 2012, p. 55). Com nove anos a mais, o menor poder aquisitivo e já inseridos no mercado de trabalho, é bem mais difícil que graduandos de cursos a distância se encontrem para fazer trabalhos, quiçá para assistir aula. Já os estudantes da modalidade presencial é maior a probabilidade de que enfrentem, sem muita rejeição, atividades em um AVA, pois consideram que é um trabalho extra por já frequentarem o espaço das aulas presencialmente⁹¹.

P6 e, de certo modo, P5, concordam com P3 quando defendem que há trabalhos que só podem ser realizados de forma presencial. Em P3, há o entendimento que as modalidades se complementam e que não há oposição entre elas, mas que devem ser trabalhadas suas interseções. P6 chega a falar na extinção do termo “a distância” e aprofunda essa visão ao esclarecer que deveria ser pensada uma forma de juntar os pontos positivos das duas modalidades e, assim, debater ensino e não suas adjetivações, visto que a presença ou não de professor e alunos num determinado espaço físico seria algo programado, planejado entre as partes, e não temido como é atualmente por parte de docentes. A unificação da educação

⁹⁰ Chat é a ferramenta conhecida popularmente como bate-papo, de tempo síncrono, em que as mensagens de cada estudante ficam vinculadas ao seu perfil no *Moodle*.

⁹¹ As ideias refletem discussões em sala enquanto graduando de Pedagogia da UnB. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela UnB, desde 2005, é o *Moodle*. Observando o ambiente, constata-se que é cada vez maior o número de disciplinas presenciais que utilizam o *Moodle* como extensão da sala de aula.

presencial com a educação a distância se daria a partir de uma “quebra de paradigmas”, em formas novas que intensificam o uso das TICs (BELLONI, 2002, p. 124).

Outras análises preocupam-se na aproximação que a modalidade presencial tem com o aluno no caso da linguagem. Ainda há uma apreensão de que a modalidade a distância seja impessoal, uma linguagem única para necessidades distintas, como em qualquer processo educativo. Tal opinião procede em parte, uma vez que ministrar uma aula presencialmente não é condição para que o professor, ou mesmo os alunos, se aproximem uns dos outros. Em P1, o professor analisa que há várias variáveis que podem interferir na atuação do aluno em um ambiente virtual de aprendizagem: cansaço, falta de interesse pelo curso e outros.

Contextualizando essas variáveis com outras comuns a um ambiente universitário – note-se, mais subjetivas –, cada vez é menos comum os conflitos necessários ao crescimento acadêmicos dos discentes. A universidade é um local de conflito, de debates, de disputas de projetos e o perfil que as instituições brasileiras tem atualmente é outro, com estudantes entrando cada vez mais jovens, portanto imaturos. Como entram jovens também no mercado de trabalho, esse fator os obriga a ter menos contato com as vivências que ocorrem nas instituições de ensino, sobretudo públicas. Os próprios programas voltados à convivência, como festivais de música, sarais, grupos de pesquisa, sofrem com fatores políticos como o corte de verbas e a necessidade de ampliação de vagas na educação superior. Isso não significa que deva ser tomada essa realidade como algo dado e que não se pode modificar. O que se quer aqui é apontar que problemas que ocorrem com a modalidade a distância, muitas vezes, são tão comuns como os que ocorrem com a modalidade presencial. Como bem falou P3 acima, “é preciso saber trabalhar com o presencial atuando a distância e lidar com a educação a distância atuando no presencial”. Não se pode querer substituir uma modalidade pela outra, que tem naturezas distintas e se complementam. Trabalhar na educação a distância não é aplicar a mesma metodologia e recursos utilizados no presencial.

Dentro do debate da educação a distância pelo Programa UAB/UnB, os encontros presenciais sempre foram um problema recorrente. Não só os professores supervisores mas também os professores tutores compreendem a importância dos encontros presenciais. Portanto, questões de ordem financeira não podem ser impeditivo para que um professor supervisor possa, juntamente com o professor tutor, participar do encontro presencial (não pode ser alegado que não há possibilidade de compra de passagem aérea ou pagamento de

diária para ambos⁹²). Outras vezes, consegue-se apenas um encontro presencial por semestre, o que implica negativamente no processo pedagógico⁹³. A concepção de graduação a distância defendida nesse trabalho é a de que os momentos presenciais são imprescindíveis, devem aumentar em quantidade e tempo e serem garantidos pela Coordenação dos Cursos de Graduação junto à Reitoria e Capes. Freitas (2007) considera que a forma como se configura o encontro presencial e ações “minimalistas” na formação tem prejudicado a qualidade da formação de professores e acredita que os polos da UAB devem servir como centro de formação de professores, geridos pelos educadores e apoiados pela universidade (FREITAS, 2007, p. 1.223). Partindo da constatação de que esse seria o melhor caminho, a situação se agrava ainda mais quando percebe-se que polos do Sistema UAB estão abandonados. Ora, se os polos não suportam a demanda de uma turma de graduandos do Programa UAB/UnB, certamente atividades com a comunidade seriam bem mais difíceis de serem realizadas. Dentro de uma crítica geral à educação a distância, as “ações minimalistas” interferem nos encontros presenciais, fazendo com que aconteçam “*apenas uma vez por semana*, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial” (FREITAS, 2007, p. 1.213). Para o Programa UAB/UnB, os editais dos processos seletivo constam orientação de que os encontros presenciais são obrigatórios e a prática docente revela que há processos pedagógicos muito mais ricos do que simplesmente a aplicação de avaliação.

Vale lembrar que o Decreto 5.622/2005 realça a importância dos encontros presenciais na formação a distância, ainda que tente enquadrar a autonomia docente de organização da disciplina, ao afirmar que os resultados de exames presenciais devem prevalecer sobre as demais atividades a distância. Nessa ótica, a participação em fóruns, forma bastante utilizada para avaliação em EaD, fica parcialmente prejudicada. Outro ponto que desqualifica o encontro presencial é a redução do tempo de trabalho. Caso a coordenação do Programa UAB/UnB opte por enviar vários professores tutores que trabalham com a

⁹² Situação análoga ocorreu quando trabalhei como professor tutor. Esse tipo de situação é mais fácil de ser contornada com os polos localizados em Goiás, pois os professores vão de transporte da universidade, em geral um veículo grande com capacidade para mais de 10 passageiros. Porém, no polo de Carinhanha, na Bahia, em que o deslocamento é feito de avião para Salvador e posteriormente um avião de pequeno porte para cidade vizinha, não é prática o comparecimento do professor supervisor juntamente com o professor tutor. Obviamente não é apenas uma questão financeira pois o tempo de deslocamento de ida e volta ao polo é muito grande, o que naturalmente afasta docentes envolvidos com pesquisas e outros compromissos.

⁹³ É mais comum ocorrer somente um encontro presencial em períodos de greve, em que as atividades da garagem da universidade ficam paralisadas.

mesma turma numa só vez para aproveitar o mesmo veículo, o tempo de aula ficará comprometido⁹⁴.

Há formas distintas de se ver a educação a distância quanto a oferta. P1 afirma que não é favorável à matrícula de estudantes que já residem em grandes centros urbanos, ou seja, onde há oferta de cursos na modalidade presencial. Tal concepção vai de encontro ao que pensa P6 quando analisa que em grandes cidades “o deslocamento é antieconômico, caro e incômodo”. Ora, se o deslocamento nas grandes cidades ocorre de fato da forma como foi colocado por P6, vemos então que esse é um fator que atrapalha os estudantes de cursos presenciais, mas não os de curso a distância. Logo, o fato da aula ser presencial não impede que variáveis como transporte deixem esse estudante tão ou mais cansado que um estudante da modalidade a distância, que trabalha em tempo síncrono ou assíncrono em um ambiente virtual de aprendizagem.

O reconhecimento de que os estudantes de cursos a distância possam estudar mais do que estudantes de cursos presenciais é reconhecido por P4. Um ponto da concepção de EaD que P4 se aproxima de P5 é que ambos concordam que a modalidade democratiza o acesso ao ensino superior. Pode-se ver claramente isso quando P4 define que a EaD deve atingir o maior número de pessoas possíveis e P5 relata que um aluno de qualquer localidade do país pode acessar o conhecimento universitário. Essa parte da democratização do conhecimento enfrenta problemas principalmente financeiros, de melhoria dos polos, para que o conhecimento da academia chegue à esses alunos. A democratização da educação a distância também consta no último edital do Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília, ao afirmar que

A oferta de cursos de graduação a distância visa primordialmente ampliar e interiorizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade no Brasil, bem como incentivar a formação de professores das redes públicas de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). (UAB/UnB, Edital n. 1/2013, 1.3).

O edital ratifica os objetivos do Sistema UAB, ao focar o processo seletivo em profissionais do ensino. Outra forma que o Programa UAB/UnB utiliza para focar as

⁹⁴ No 2/2009, quando trabalhei como professor tutor da disciplina Educação de Adultos no polo de Alexânia/GO, uma situação parecida ocorreu na viagem do primeiro encontro presencial (setembro). O transporte saiu da UnB com quatro professores tutores para trabalharem com duas turmas distintas, sendo que cada uma delas teve duas aulas no mesmo turno no polo, ou seja, dois professores por turno. As aulas foram realizadas de 09h30 às 11h00, 11h00 às 12h30, 14h00 às 15h30 e 15h30 às 17h00. Após intervenções dos professores tutores, professores supervisores e dos próprios alunos, essa situação mudou e atualmente as aulas ocorrem por turnos (toda manhã e/ou toda tarde).

inscrições do vestibular nos profissionais da educação, sobretudo os profissionais do ensino, é vincular a classificação e eliminação de candidatos através da experiência profissional. Portanto, em seguida o certame alerta que

A seleção de que trata este edital compreenderá avaliação de conhecimentos, mediante aplicação de provas de conhecimentos e de redação em língua portuguesa, ambas eliminatórias e classificatórias, e a *bonificação por experiência profissional*, de caráter classificatório. (UAB/UnB, Edital n. 1/2013, 1.4, grifo nosso).

Com essa medida, o Programa UAB/UnB visa diminuir o número de evasões, que ocorrem principalmente por conta de pessoas que não moram próximas ao polo e que não pretendem estabelecer nenhum vínculo com a comunidade na qual o polo está inserido. A bonificação por experiência profissional de que trata o edital é detalhada no ponto 8.1 e consiste na multiplicação da nota final do vestibular por 1,2 sendo que para isso o candidato deve comprovar vínculo empregatício na área da educação (UAB/UnB, Edital n. 1/2013, 1.8). Essa mesma forma de bonificação já é aplicada pela Universidade de Brasília no vestibular do *campus* de Planaltina para alunos residentes na região. Porém, para pessoas que tiveram uma boa educação básica, a nota de corte no vestibular é superior aos 20% oferecidos pela universidade, ou seja, a política afirmativa acaba por não surtir efeito devido as disparidades educacionais serem muito maiores ao que é oferecido pela instituição como forma de reparação das desigualdades.

5.3 Nível de consciência crítica em relação à política de EaD do governo federal: apontamentos para um docente crítico e reflexivo

Com relação ao objetivo de identificação do crescimento da educação a distância no país, reformulações no Programa UAB/UnB e o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, uma parte da análise encontra-se no capítulo I desta dissertação. Porém, essas questões foram mais aprofundadas através dos dados coletados com as entrevistas dos professores supervisores, substancialmente com as perguntas que avaliam a conjuntura política da educação a distância no país.

Sobre o *Moodle*, é importante notar de que forma os professores trabalham com esse ambiente virtual de aprendizagem. A UnB conta com profissionais qualificados que dão suporte técnico aos professores e alunos, sobretudo na operacionalização de algumas

ferramentas menos usuais da plataforma, como *wiki* e webconferências. Essa relação entre o saber pedagógico e a tecnologia para manutenção do curso a distância, no caso, o *Moodle*, é bem exemplificada na argumentação a seguir:

P3: – Então, nesse sentido, a UAB/Capes, na verdade é um programa gerenciado, de política federal que a UnB se submete, ela não tem uma atitude pró-ativa, uma atitude crítica, uma atitude até de questionar o *Moodle*, ou inventar outro, então é uma relação gerencial, de subordinação gerencial.

O caso remete à autonomia operacional de que nos fala Feenberg (2010), em que o processo de trabalho é controlado de forma externa ao trabalhador. Isso gera não só sua alienação mas impede o exercício pleno de sua autonomia. É interessante notar que o entrevistado fala em Programa ao se referir ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Inferese daí que o professor tem uma opinião bastante crítica sobre a educação a distância ou mais particularmente sobre a forma tecnicista como é utilizada o *Moodle*. Na mesma linha de raciocínio, o professor completa:

P3: – E aí realmente compromete a autonomia da universidade, mas também não dá para ficar queixando da Capes se a instituição UnB não assumiu isso como campo de exploração, quer dizer, só comparando, o CESPE, o CDT, tem muito mais gente dedicada a explorar as possibilidades tecnológicas, no caso do CESPE, dos concursos, das seleções e no caso do CDT, das incubadoras empresariais. Esse mesmo movimento que tem no CESPE, no CDT, devia ter dobrado sobre as possibilidades tecnológicas da UAB, e a gente não vê isso, nem do CPD, nem de nenhum outro lugar, nem próprio na faculdade de educação, você não tem um suporte técnico de desenvolvimento, que é o que Lúcio⁹⁵ tem tentado, com muito esforço, porque você não tem também quadro efetivo que se dedique a isso.

Percebemos que o professor aponta de forma lúcida que o problema não é só da Capes mas também da UnB. Porém, há outras questões que, aparentemente técnicas, interferem no processo de aprendizagem, como aponta Feenberg (2010) sobre a autonomia operacional. Uma delas diz respeito ao *Moodle*, que é o AVA utilizado pela UnB na gestão dos cursos de graduação presencial e a distância da universidade. Embora seja um *software* livre, como colocado no capítulo I, o *Moodle* é um ambiente engessado dentro da UnB, como observou P3 na entrevista. Esse imobilismo de que trata o professor diz respeito às possibilidades de se pensar formas de se melhorar o *Moodle* através de um trabalho coletivo e sem pagar direitos autorais ao criador do programa, o que é a característica de um *software* livre. Para aperfeiçoar o AVA não é necessário que todas as pessoas tenham conhecimento de como se alterar o código fonte do programa, mas sim fazer sugestões de mudança de *layout* ou organização de ferramentas bastante utilizadas como fórum e chat. O sentido da reflexão

⁹⁵ CESPE, CDT e CPD são órgãos da Universidade de Brasília e que gozam de relativa autonomia para a capacitação de seus funcionários, com a utilização do *Moodle*, por exemplo.

do professor acima é o de que a perspectiva de construção coletiva deve integrar diferentes saberes para que a ferramenta não seja um fim em si mas sim uma parte importante da discussão do planejamento pedagógico de cada professor, interferindo positivamente em sua autonomia docente. Conclui o professor afirmando que existem centros de custo na Universidade de Brasília que trabalham muito bem nessa ótica, como o CDT e o CESPE, que tem pessoas direcionadas ao aperfeiçoamento do *Moodle*, à sua integração às rotinas de trabalho, o que lhes dá maior liberdade de ação e programação do AVA para as suas necessidades. A crítica que compara as possibilidades sobre o *Moodle* da qual dispõem CDT e CESPE, portanto, devem ser pensadas pelo Programa UAB/UnB. O CESPE utiliza o *Moodle*, dentre outros quesitos, para a capacitação de colaboradores⁹⁶. Essa centralização de determinadas ações não se esgotam em questões técnicas e interferem na autonomia do professor.

A preparação dos professores supervisores e professores tutores para atuar com o *Moodle* vem melhorando aos poucos, com utilização de locais na plataforma em que os usuários utilizam como laboratório para experimentar as ferramentas disponíveis no AVA. Quando não se procuram alternativas para a melhoria da plataforma, o resultado é o uso excessivo de fóruns e a não exploração de outras ferramentas, mesmo que situadas fora do AVA, mas combinadas com o *Moodle*.

Um ponto que foi consenso a crítica por parte de todos os docentes foi em relação às bolsas pagas pelo FNDE. Todos os entrevistados, sem exceção, afirmaram categoricamente dois pontos sobre esse tema, a saber: a) preferem que tenham a carga horária do Programa UAB/UnB contabilizada em sua carga de trabalho do que serem pagos e; b) não concordam com o corte de bolsas em caso de greve. Nesse ponto vê-se um amadurecimento muito grande por parte dos docentes, fruto também de um esforço conjunto que os cursos da UnB fazem por uma tentativa de institucionalização e fortalecimento da educação a distância na universidade, com maior controle por parte dos conselhos superiores. A respeito do primeiro ponto:

P1: – Uma outra coisa que eu tenho também uma crítica, não há como compreender isso, é que para nós professores não é contado absolutamente nada em pontuação⁹⁷, nem carga horária, então você trabalha com a disciplina presencial na UnB e por você ganhar uma bolsa, receber uma bolsa, um auxílio de R\$ 1.300,00, não se incorpora nada na sua carga horária, nem conta para o seu estágio probatório.

⁹⁶ Para saber mais sobre o uso do *Moodle* pelo CESPE, ver <<http://www.gie.cespe.unb.br/moodle/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

⁹⁷ A pontuação a que se refere o docente é referente ao Plano de Carreira do Professor.

A reclamação do professor procede quando analisamos que a educação a distância é vista como modalidade secundária pelos gestores da Universidade de Brasília. As duas primeiras resoluções da CCD (Câmara de Carreira Docente) de 2011 demonstram que não há pontuação atribuída às atividades docentes de ensino do Programa UAB/UnB. Isso implica em menos docentes disponibilizando-se para trabalhar no Programa, pois por não serem valorizados, a pontuação correspondente à atuação na graduação a distância não é reconhecida e computada para a progressão funcional. O mesmo ocorre com o estágio probatório, que também não é contabilizado na pontuação elaborada pela CCD, agravando o número de docentes que realmente querem trabalhar com educação a distância⁹⁸. As medidas de desvalorização da atividade docente por parte da Capes condiciona a resolução da UnB sobre progressão funcional dos professores supervisores. Contribui para a desvalorização o silêncio das coordenações de graduação do Programa UAB/UnB que não age no intuito de quebrar as regras. A nível mais geral, como o corte de bolsas da Capes, incide negativamente sobre a prática docente à medida que “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, 1996, p. 37).

O nível de consciência crítica de outros docentes perpassa na negativa em afirmar ao Sistema UAB, mas como programa, como observado por um dos docentes:

P3: – Então, com o programa da área federal, de resto todas as formas de gestão da política pública federal da educação, ela é por programa, não por sistema. Então eu acho assim, nós ainda carecemos de avançar enquanto sistema de educação superior e como sistema de educação superior, essa dicotomia presencial e à distância, ela tende a convergir.

As afirmações de P3 incluem a convergência das duas modalidades de ensino. Porém, é impossível que se pense em educação organizada dentro de um sistema, como a Universidade Aberta do Brasil, se não houver de fato a institucionalização da mesma. Todo o problema de corte de pagamento de bolsas na greve e a não inclusão do trabalho a distância na carga horária do professor está relacionada à esse tema, como reclama P2 ao afirmar que “sente a UAB se despregando institucionalmente, ao invés de estar se enraizando, ela é muito solta”. Percebemos que existe uma instituição dentro de outra, um sistema com regras próprias que ferem a autonomia da Universidade de Brasília e não concentram características próprias da natureza administrativa de uma instituição pública de ensino superior.

⁹⁸ Após o Decreto n. 6.096/2007, conhecido como REUNI, houve muitos concursos para docente na Universidade de Brasília. Infelizmente o número de docentes contratados não foi suficiente para cobrir a grande demanda de estudantes que entraram após o REUNI.

O aspecto dos professores não concordarem com o corte de bolsas pela Capes em uma situação de greve está relacionado à categoria Lei da Unidade e Lei dos Contrários, caracterizando o movimento. Como os professores concordam nesse ponto, diz-se que esse movimento é caracterizado como relativo. No caso do conceito de autonomia ou educação a distância, em que os docentes tem diferentes percepções do caso, o movimento é absoluto, pois cada profissional enxerga o tema de uma forma, ora com visões mais aproximadas um do outro, ora mais díspare. A contradição representa, dessa forma, a passagem dos contrários, de uma categoria à outra.

5.4 Relação de autonomia entre professores supervisores e gestão do curso: proximidades e distanciamentos

Dentro do estudo da autonomia docente, um importante ponto de discussão é perceber de que forma os professores supervisores se manifestam diante das orientações dos coordenadores de curso. Destaque-se que os coordenadores de curso de graduação a distância são, eles próprios, professores supervisores em outros momentos e que, desse modo, estão eles também sujeitos às mesmas contradições inerentes à percepção de autonomia docente. Por esse motivo a pesquisa optou por fazer duas perguntas avaliativas aos entrevistados que observassem de que modo se dá a autonomia docente entre os professores supervisores e coordenadores do curso e, por sua vez, destes últimos com a Coordenação do Programa UAB/UnB.

A maioria dos entrevistados não apontou nenhum problema em relação à coordenação do curso no que tange ao exercício da autonomia. A maioria dos professores entrevistados tiveram uma única experiência com o Programa UAB/UnB, sendo que alguns no início da implantação do curso e, por esta razão, não souberam ou não quiseram opinar de forma mais contundente. Isso foi percebido pela expressão corporal dos professores ao responder a pergunta que, de outro modo, representava a visão que cada um dos docentes tem sobre a forma como seus pares administram o curso. Ficou evidente que os professores não quiseram se expor ou apontar problemas que são inerentes à uma modalidade de graduação que começou a ser adotada pela UnB há pouco tempo, sendo um aprendizado para todos que estão envolvidos no processo, inclusive os mais experientes com educação a distância.

Para os docentes que aprofundaram mais a argumentação sobre a autonomia docente em relação à coordenação do curso, vê-se que existe um espaço para discussão dentro dos colegiados. Porém, esse espaço esbarra em barreiras colocadas por situações de ordem política, que são resolvidas em um âmbito burocrático maior. Essa situação foi em parte abordada no subcapítulo anterior (Nível de consciência crítica em relação à política de EaD do governo federal: apontamentos para um docente reflexivo), quando analisados o nível de consciência crítica dos professores. Observemos, pois, a análise deste professor:

P2: – A gente tem um espaço de participação muito bom, de discussão, pra falar o que pensa, do jeito que quer, do jeito que acha melhor. Então, em relação ao curso, em relação à coordenação, tem espaço. Tem espaço pra propor coisas também, trabalhos. Mas muito limitado ao programa.

O professor supervisor faz uma crítica ao modelo do Programa UAB/UnB, sinalizando que as possíveis mudanças só podem ocorrer dentro dos parâmetros já estabelecidos pela Capes. Uma avaliação análoga é compartilhada por P1, ao observar que “se você questionar certas coisas que estão completamente estruturadas em uma plataforma rígida, dentro de um sistema econômico, você não consegue ser atendido”.

Superada a crítica em âmbito mais global ao Sistema UAB e que interferem diretamente na relação dos coordenadores com os professores e a consequente autonomia destes, outro ponto identificado por parte dos entrevistados diz respeito à falta de avaliação processual das disciplinas e da integração entre as que são ofertadas no mesmo semestre, pelo menos. Dessa forma

P3: – (...) Havia as disciplinas sendo oferecidas, mas não havia um espaço comum de troca. Então, eram quatro professores que ofereciam quatro disciplinas naquele semestre, um sabia do outro, todos estavam agindo sobre o mesmo grupo de seres humanos, de alunos, mas nós não trocamos mais do que duas ou três reuniões durante o semestre, se é que aconteceram. (...) então neste período não havia uma coisa muito orgânica, e é isso que eu digo, atribuo ao período de início da primeira oferta e suponho que depois isso melhorou, mas não tenho como falar mais adiante.

Analisando a argumentação de P3 percebemos que a modalidade a distância sofre de um dos problemas da modalidade presencial, qual seja, a ausência de um desenho integrado entre as disciplinas ofertadas no mesmo semestre ou em semestres distintos. É bom ressaltar que P3 coloca essa crítica a respeito da UAB1, que foi a turma que trabalhou na ocasião, ao passo que salienta não saber se ao longo dos outros semestres a prática da avaliação e execução conjunta de disciplinas passou a ser feita. Uma das maiores consequências da interação dos coordenadores de curso com os professores supervisores era sentida pelos professores tutores quando, nas primeiras semanas de aula, passavam atividades de

autoconhecimento da turma como nome, local de moradia, trabalho, inserção em movimento social etc. As turmas reclamavam de que todo semestre os professores solicitavam os mesmos dados, ao invés de compartilharem as informações com semestres anteriores. O distanciamento das atividades desenvolvidas pelos docentes com a gestão do curso tem como conseqüências esses ruídos que atrapalham o aprendizado das turmas, que desde o início do semestre rejeitam as atividades mais básicas achando que o curso é desorganizado.

5.5 Síntese

A realização da síntese do trabalho busca relacionar os dados levantados através das entrevistas com os seis docentes e a análise documental realizada em parte no Capítulo I, de tal forma que identifique como determinadas concepções, entre elas as de cunho legal (legislação), ressoam no discurso de professores sobre sua prática docente.

Várias das críticas afirmadas pelos entrevistados derivam de ações do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente que, como visto no Capítulo I, é o local de deliberação sobre os polos do Programa UAB/UnB que se encontram no DF, como Ceilândia, do curso de Biologia. Analisando a linearidade das ações, vê-se que pouco se produziu no Fórum para o fortalecimento dos polos da UAB no DF. Desde a VII reunião em dezembro de 2011 o Fórum discute os problemas dos polos da UAB, que são da responsabilidade da Secretaria de Educação do DF. Na VIII reunião, em maio de 2012, houve a solicitação para reunião com a Secretaria de Governo e na X reunião, em julho de 2012, o contato com esta Secretaria ainda não havia se concretizado. Talvez isso tenha motivado a UnB a encaminhar documento sobre a situação dos polos para que o Fórum comunique formalmente a SEDF sobre os problemas dos mesmos, com o risco de serem fechados⁹⁹.

Na UnB, a gestão dos cursos de graduação a distância passa pelo crivo do Decanato de Graduação que, por sua vez, obedece aos parâmetros da Capes. Portanto, as ações de uma coordenação de curso de graduação pelo Programa UAB/UnB encontram-se vinculadas à uma política global de educação a distância do governo federal. Ainda faltam

⁹⁹ Ata da X Reunião do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata_10Reuniao_DF2012_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ações mais integradas das coordenações de curso do Programa UAB/UnB com os profissionais, principalmente com o Decanato de Graduação, possibilitando a construção coletiva que se espera. É o DEG, através da Coordenação Geral da UAB/UnB, quem pode atualizar ou manter a estrutura que atualiza ou mantém a estrutura de determinada oferta a partir das tomadas de decisão que envolvam questões financeiras, por exemplo. Esse distanciamento, que pode parecer apenas um entrave burocrático, interfere no trabalho que professores supervisores e professores tutores desenvolvem nos polos de Ceilândia e Santa Maria no Distrito Federal, por exemplo.

Apontar para os dados descritivamente sem discutí-los em sua totalidade não permite compreender de que forma a educação a distância se manifesta perante as políticas públicas de regulamentação da educação superior. Criar um curso de graduação para o Grau Acadêmico Licenciatura é, em tese, mais barato do que para muitos outros cursos de Bacharelado. Obviamente entre as Licenciaturas também há aquelas que tem um custo mais elevado para que seja implementada e executada. Um curso de Pedagogia, por exemplo, utiliza laboratórios mais baratos e muitas vezes em menor quantidade dos que os do curso de Biologia. Os cursos tecnológicos tem menor tempo de duração – o que não torna tão cara sua implementação numa dada IES. Bacharelados, em geral, tem maior carga horária, um prejuízo que acaba sendo passado pro bolso do cliente, ou seja, do aluno. Isso inibe instituições que ofertam EaD, seja qual for sua natureza administrativa (pública ou privada), a criarem cursos de bacharelado¹⁰⁰. Outro fator que interfere na criação de cursos a distância é a atuação dos Conselhos Profissionais¹⁰¹. Esses conselhos existem, em sua maioria, nos cursos bacharelado. A respeito das políticas públicas para a área de educação a distância, vê-se que algumas análises sobre a implementação de cursos de graduação, mesmo antes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, parecem bastante atuais:

As políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocres, senão ao fracasso, ao passo que a iniciativa privada vai ganhando terreno, construindo competência e obtendo verbas públicas. (BELLONI, 2002, p. 125).

¹⁰⁰ O objetivo do Sistema UAB é muito claro: formação de professores, o que implica investir em cursos de licenciatura. No Programa UAB/UnB a exceção é o curso de Administração de Empresas.

¹⁰¹ Note-se que nem toda profissão tem conselho profissional e, mais que isso, há cursos que, paradoxalmente, formam profissionais em cursos que não tem ainda o reconhecimento da área como profissão, o que é ainda mais grave. Como pode ocorrer de instituições de ensino superior não terem comprometimento com uma educação de qualidade mas unicamente com o lucro, enxergando os educandos como clientes, o aumento da frente de capital – oferecer produtos diversificados – é cada vez mais comum. Dentre esses produtos diversificados estão os cursos aligeirados, sem nenhuma capilarização na sociedade e com diretrizes tecnicistas, visando a resolução de problemas de ordem prática do mundo do trabalho, sem a devida reflexão sobre a natureza ontológica do trabalho.

Assim como existem cursos de graduação presenciais com qualidade em instituições privadas, o mesmo ocorre na modalidade a distância. O problema é que o parâmetro de avaliação da EaD acaba sendo, erroneamente, uma comparação com a modalidade presencial, sem perceber as especificidades de um trabalho em tempo assíncrono em que o aluno goze de maior liberdade de estudo, como observou P6. Não é a liberdade para organizar o tempo de estudo na maior parte do curso, prática da educação a distância, que define a sua qualidade, mas a metodologia de trabalho que permite ao aluno potencializar as leituras e interações com os colegas no AVA e nos encontros presenciais.

As críticas de Belloni (2002) ao caráter centralizador das políticas públicas para a EaD são em parte desveladas por P2, P3 e P6. O caráter tecnocrático – de que a modalidade presencial não está livre, vale dizer –, tem como consequência a formação de alunos de segunda classe, alimentados da perspectiva de que educar é ensinar habilidades e competências e não refletir acerca da realidade em que o educando se encontra. É mais fácil impor essa forma de educação a partir de modelos centralizadores, em que as pessoas não podem opinar, construir coletivamente, o processo de ensino/aprendizagem que melhor se encaixa em seu cotidiano, em seus objetivos. O debate sobre currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos normativos traz à tona a importância de se enxergar o currículo como um orientador e não como um documento que deve ser implementado em sua totalidade, sem críticas. Os cursos, principalmente na EaD, em que o aluno não tem a possibilidade de escolher as metas e de que forma vai percorrê-las em sua formação, traçando estratégias para alcançá-las, demonstra a atuação de um docente técnico. Os desdobramentos de um ensino autoritário, assentado numa ideologia de política pública centralizadora, que não explora possibilidades de ensino que fogem ao tradicional, está fadado ao fracasso.

Conclusão

A dissertação demonstrou que a autonomia não é um conceito isolado, menos ainda há uma única definição para o termo. O exercício da autonomia por parte do docente depende de vários fatores, entre os quais, as condições objetivas de trabalho, que incidem sobre as características de trabalho no polo, um fator que atinge diretamente os alunos. Não se pode silenciar sobre a política feita pelas prefeituras em relação aos polos, legitimando ataques às estruturas mínimas necessárias à um ensino de qualidade. Esses são aspectos da política global de educação a distância no país que repercutem na organização do trabalho pedagógico.

Tratando-se do Sistema Universidade Aberta do Brasil, questões como transporte para professores participarem dos encontros presenciais, manutenção do acervo da biblioteca ou qualidade dos computadores e rede telemática do polo também refletem problemas com a prefeitura do município, instituição proponente do curso ou com o Ministério da Educação, afetando a turma que está em curso e a renovação da parceria para a oferta de novas vagas. Isso significa dizer que, se não existe a contrapartida de investimento em questões como a aquisição de livros, há implicações pedagógicas no desenvolvimento que a turma terá na disciplina. Da mesma forma, se o transporte para levar ao município atrasa ou não é confortável, prejudica o trabalho do professor tutor que acompanha a atividade presencial. Por sua vez, isso acaba por interferir em todo o planejamento que o professor supervisor faz para o curso. Se o professor quiser utilizar um livro como contato físico, direto, e isso não é feito pela prefeitura, o professor tem como alternativa utilizar material via *web* (digitalizado).

Não se pode perder de vista a visão crítica de sociedade ao analisar os dados da educação a distância e as concepções de autonomia docente estudadas. A pesquisa abordou a autonomia numa concepção política, compreendendo que há várias percepções de autonomia docente, conforme registradas nas entrevistas. Certamente há concepções de autonomia que não chegaram a ser abordadas. O tema da autonomia ainda é tratado quase que em sua totalidade na perspectiva do aluno e, quando encontrado alguma fonte sobre autonomia docente, refere-se mais às publicações associadas ao movimento sindical e relacionadas aos profissionais de cursos presenciais. Há uma crescente tendência tecnocrática fundamentando as demandas de poder, o que causa estranheza que a literatura acadêmica esteja esquecendo-se dessa dimensão para a compreensão do professor inserido na educação a distância.

Uma pergunta que surgiu no decorrer desse trabalho procurou compreender se o fato de ter como base de apoio ao professor o ambiente virtual de aprendizagem acaba por condicionar ou determinar a sua autonomia em relação aos recursos pedagógicos que foram utilizados. Ao considerar o conceito de autonomia operacional visto em Feenberg (2010), percebe-se que alguns docentes tem um “controle não-qualificado sobre o processo de trabalho”. O “projeto truncado pelas demandas do poder” de que alerta Feenberg (2010) acaba por se sobrepor à uma racionalidade prática. A racionalidade técnica foca o processo de ensino/aprendizagem no professor, aquele que sabe, que não permite diálogo ou troca de saberes, ao passo que a racionalidade prática aproxima-se da concepção de educação libertadora de Freire (1987, 1996).

Para Freitas (2007), o Sistema Universidade Aberta do Brasil, “marcado pela ação conjunta das IPES com os municípios para a oferta de cursos na educação superior, rompe os programas de formação a distância de curta duração e lógica mercadológica” (FREITAS, 2007, p. 1.210). A autora considera um avanço pontual em relação ao modelo que vinha crescendo rapidamente no país, mas destaca contradições intrínsecas à uma política pública de educação que não difere de outras ações de formação de professores do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). A Secretaria de Educação Básica, juntamente com a extinta Secretaria de Educação a Distância, ambas do MEC, deixam de ter posição de destaque no processo de formação de professores, papel agora destinado à Capes. Assim, problematiza que “as universidades perdem a autonomia didático-científica quanto à definição do caráter e da concepção do projeto, pois não têm participação na elaboração das Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa” (FREITAS, 2007, p. 1.212). Na análise de Freitas (2007) essa perda da autonomia deve-se ao fato da sólida formação teórica de base ser agora definida fora das instituições, pela Capes, tendo o IDEB como instrumento regulador da qualidade da escolarização (FREITAS, 2007, p. 1.212-1.1213). No caso da Universidade de Brasília, as entrevistas dessa pesquisa revelaram que um docente do curso de Biologia reclamou da diferença curricular da modalidade a distância para a modalidade presencial. Para o curso de Pedagogia, não houve reclamação de nenhum professor sobre diferenciações no currículo entre as modalidades.

A análise da autonomia docente para atuação no Programa UAB/UnB deve ser delineada a partir da discussão sobre a política do governo federal para a educação distância. As contradições secundárias como condições dos polos, reconhecimento do trabalho no Programa UAB/UnB para fins de progressão funcional, garantia de mais encontros

presenciais, pagamentos de profissionais através de bolsas e outras devem ser colocadas em debate, mas a questão central para a compreensão da autonomia, seja na educação a distância ou presencial, passa pela compreensão ontológica do sujeito histórico e a sua centralidade nas condições objetivas do trabalho docente.

Até o fim da década de 1960 o Brasil mantinha um modelo de educação superior “positivista, hierárquico, catedrático, que tem fim com a Lei de Reforma Universitária de 1968” (BROILO; FOSTER; FAGUNDES, 2009, p. 235). Esse modelo é substituído por outro no governo militar e que, em maior ou menor parte – com o fim das cátedras, por exemplo –, sobrevive até o início da redemocratização. O modelo dos militares zelava por um “desenvolvimento nacionalista sustentando pelos pressupostos da racionalidade técnica”, o que configura uma essência bem parecida ao modelo exportado da França que tínhamos até então¹⁰². Desse modo, os militares que estavam no poder no Brasil acabam com um modelo de educação positivista (objeto 1) e constroem um outro modelo de educação (objeto 2), aparentemente novo, mas conservando características do positivismo. A oposição dos contrários se apresenta trazendo os elementos da contradição, mostrando o movimento do objeto investigado.

Somente após a Constituição Federal da República de 1988 que as universidades irão garantir maiores conquistas para a educação superior, como a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, mas o pensamento conservador de muitos docentes permanece o mesmo. Como exemplo, podemos citar a luta pela democratização dentro das instituições públicas de educação superior, passando pelo consulta à comunidade acadêmica à escolha do reitor. Como pode a universidade exercer sua autonomia se a consulta para reitores desconsidera o peso do voto de técnicos-administrativos e discentes, para não falar da comunidade que não tem vínculo direto com a instituição? Para estudantes do Programa UAB/UnB, a eleição para reitor é ainda pior, pois eles não podem votar nos polos aos quais são vinculados, tendo que se deslocar até Brasília caso queiram manifestar sua opção nas urnas. Essa é uma contradição central não respondida pelo corpo docente das universidades.

O debate sobre autonomia dá-se de diferentes formas na Academia e com as políticas públicas para a educação não é diferente. Com a sanção da Lei n. 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, houve uma mudança significativa no processo seletivo de ingresso em

¹⁰² *Idem.*

universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Muitos conselhos superiores de universidades se manifestaram, afirmando que a lei supracitada fere a autonomia das instituições. A Lei n. 9.394/1996 estabelece participação de setenta por cento de docentes em processos de escolha de dirigentes e não se vê reivindicação de professores alegando perda de autonomia no caso, o que revela uma contradição secundária. A contradição básica para o caso é a discussão ampla sobre democracia nas universidades, observando que só se exerce a autonomia plena se todos os atores envolvidos se percebem e participam do processo. Do contrário, teremos o profissional afastado das demandas da sociedade ou, como disse o entrevistado P2, “produzindo teses que não servem pra nada”. Nos dois casos apresentados, a saber, Lei 12.711/2012 e escolha de dirigentes universitários baseada na Lei 9.394/1996, conclui-se que os docentes adotam uma posição casuística para o conceito de autonomia, ora reivindicando o espaço da universidade como de competência para políticas de acesso à graduação, ora apenas ratificando a LDB nas eleições para escolha de dirigente. A autonomia plena que o docente crítico e reflexivo deve buscar depende da emancipação com o educando e com a sociedade, o que significa uma emancipação em comunhão:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 1996, p. 25).

Pode-se afirmar que há discordâncias, mais ou menos veladas, entre a gestão de cursos de graduação a distância e docentes e daquela com a Capes. É importante que haja divergências entre esses envolvidos e que esses conflitos estimulem a refletir sobre a prática docente – incluindo a autonomia – sem se afastar do cerne do debate: a pauperização e precarização do trabalho docente mediatizado pela política de formação de professores a distância do governo federal. Essa não é uma realidade do Brasil, mas sobretudo global, muito maior do que se imagina nas escolas, que veem cada vez mais o ensino sofrendo alterações das racionalidades tecnocráticas e instrumentais, reduzindo a “autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 160). O trabalho de Giroux (1997) sobre formação de professores foi bastante elucidativo para se pensar em alternativas que possam avançar na construção dos professores como intelectuais transformadores, um dos temas trabalhados nesta pesquisa.

O debate da emancipação tem um cunho político muito mais acentuado, porque permeia as estruturas sociais, que determinam ou condicionam as relações entre os sujeitos. A tomada de consciência dá-se em construções coletivas e no aspecto social, pois “a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual” (FREIRE, 1985, p. 53).

Outra conclusão que pode se retirar dessa pesquisa é a de que ainda existe uma acentuada resistência aos cursos de graduação a distância. No subcapítulo 1.3 do trabalho, intitulado “os cursos de graduação a distância no Brasil: apontamentos do crescimento exponencial do ensino superior”, foram apresentadas duas variáveis que interferem para a abertura de um curso de graduação a distância: o Grau Acadêmico – se é um curso do tipo Licenciatura, Bacharelado ou Tecnólogo – e a atuação do Conselho Profissional, quando é o caso. No ano de 2008 o Conselho Federal de Biologia orientou os Conselhos Regionais a não registrarem o diploma de egressos de cursos de graduação a distância, o que foi em seguida suspenso pela Justiça Federal, por considerar que a EaD é regulamentada por lei e cabe ao Ministério da Educação fiscalizar as instituições para garantir a qualidade do ensino.

Outro caso exemplar de atuação de Conselho Profissional manifestando-se contra cursos de graduação a distância ocorreu com o CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) quando lançou a campanha “educação não é *fast-food*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”¹⁰³. Apesar da campanha ter sido lançada em maio de 2011, há muitos anos as entidades de Serviço Social (CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO) manifestam-se contra a formação de assistentes sociais na modalidade a distância. Contudo, esse posicionamento contrário à graduação a distância remete-se mais aos aspectos operacionais (condições de estudo, ausência de assistentes sociais acompanhando o Estágio Supervisionado, precarização do trabalho docente), desconsiderando outros aspectos políticos também relevantes sobre a qualidade da educação na modalidade a distância¹⁰⁴. Assim, o mais próximo que se chega de um debate sobre potencialidades e limites da educação a distância é quando se discute se as tecnologias da informação e comunicação devem ser utilizadas mais comumente em cursos a

¹⁰³ A justiça suspendeu a veiculação de imagens da campanha desde 12 de agosto de 2011. Mais informações sobre a campanha podem ser acompanhadas no CFESS Manifesta disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

¹⁰⁴ Para saber mais sobre o posicionamento das entidades de Serviço Social, ver Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/Carta_Aberta_EaD_Campo_Grande.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.

nível de pós-graduação, por exemplo, e não na formação básica, devido à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão¹⁰⁵.

O universo de entrevistados na pesquisa não permite concluir sobre a totalidade dos docentes de Pedagogia e Biologia, mas apresenta pistas importantes que revelam que professores que trabalharam no Programa UAB/UnB caminham para uma visão de autonomia na especificidade da EaD e que, por meio de uma construção coletiva no enfrentamento das contradições, permitirá contribuir com o repensar não só do modelo vigente de EaD em termos de sistemas, mas agir politicamente para a mudança da sua lógica em termos micro (programa UAB/UnB) e macro (política do sistema UAB). Vale destacar que um dos desafios a enfrentar reside no fato de alguns professores ainda trabalharem com uma autonomia ilusória e compreenderem o espaço virtual da modalidade a distância como algo com características semelhantes ao espaço presencial e não referida a uma modalidade educacional que tem suas especificidades enquanto organização, linguagens utilizadas, alcance social, entre outros aspectos importantes.

Outra contribuição da pesquisa foi revelar que o perfil de alguns professores entrevistados se aproxima do docente técnico e o de outros assemelha-se ao docente crítico e reflexivo. A racionalidade prática presente nos docentes crítico e reflexivos percebem que sua prática docente é alterada a partir de suas condições materiais de existência. Os docentes técnicos exercem a racionalidade técnica e, por isso, dentro da autonomia ilusória, não conseguem fazer as reflexões necessárias à superação de estruturas que determinam a sua ação como professor.

Na greve das universidades federais de 2010, o curso de Pedagogia foi o único que parou suas atividades por cerca de duas semanas e debateu o movimento paredista juntamente com as turmas¹⁰⁶. Naquela oportunidade, em reunião com o Coordenador do curso de Pedagogia pelo Programa UAB/UnB, ficou estabelecido que seriam abertos fóruns no *Moodle* para se discutir a greve. Em nova reunião de avaliação, deliberou-se pelo retorno às atividades, uma vez que apenas três disciplinas tiveram alguma movimentação relevante no fórum. Na greve de 2012, de forma mais organizada, os docentes de Pedagogia do Programa UAB/UnB entraram novamente em greve, acompanhando a greve nacional dos docentes das Instituições Federais de Educação Superior. Dessa vez, a comunicação sobre a greve pelo

¹⁰⁵ *Idem.*

¹⁰⁶ À época, eu trabalhava como professor tutor e participei das reuniões com o colegiado do curso de Pedagogia. Foi a minha primeira experiência de greve na educação a distância.

Moodle teve avanços. Uma das atividades realizada pelo comando de greve na Associação dos Docentes da Universidade de Brasília foi transmitida por web conferência para polos em que o Programa UAB/UnB mantém cursos de graduação. A web conferência possibilitou com que a comunidade universitária, principalmente os alunos dos cursos de graduação a distância, pudessem acompanhar os desdobramentos da greve. Sabe-se informalmente que um docente do Instituto de Biologia que atuava no Programa UAB/UnB também fez greve.

A dissertação trouxe contribuições relevantes para o estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação, observando-a não sob o olhar puramente descritivo mas identificando na técnica a conjuntura política na qual o debate da autonomia docente se insere. Analisando os dois últimos períodos de greve na Universidade de Brasília (2010 e 2012), fica evidente o crescimento do nível de consciência crítica e política que os docentes dos cursos do Programa UAB/UnB vem obtendo. Esse processo é lento e contraditório, uma vez que a reflexão sobre a contradição básica – a política de educação a distância do governo federal – não pode ser realizada no âmbito individual, mas sim organizada coletivamente. A contradição fica evidente quando percebemos, por meio das entrevistas, que alguns professores aproximam sua visão de autonomia docente para o campo da racionalidade técnica, enquanto outros localizam seu trabalho na perspectiva da racionalidade prática. Essa constatação é consequência do próprio conceito de autonomia docente que não é isolado e tampouco unívoco.

Referências

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia*, 2010, p. 1-13.

BELLONI, Maria I. Technologie et éducation: Le système national de télévision éducative au Brésil. Tese de doutorado, Université Paris V, Paris, 1984.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abril/2002, p. 117-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. Legislação. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto n. 2.561 de 27 de abril de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto n. 5.622 de 16 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____._____. Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto n. 6.096 de 24 abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____._____. Decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Decreto n. 7.480 de 16 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____._____. Decreto n. 7.690 de 2 de março de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____._____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____._____. Lei n. 10.870 de 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.870.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____._____. Lei n. 12.711 de 29 de Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____._____. Portaria MEC n. 883 de 16 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BROILO, Cecília L.; FOSTER, Mari M. dos S.; FAGUNDES, Maurício C. V. É possível construir a docência universitária? *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 233-249, jul/dez 2009.

CASERTANO, Giovanni. A cidade, o verdadeiro e o falso em Parmênides. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 116, dez/2007, p. 307-327.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ECO, Humberto. 'Eletrônicos duram 10 anos; livros, 5 séculos'. *Jornal Estadão*, São Paulo, 13 mar. 2010. Cultura. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,eletronicos-duram-10-anos-livros-5-seculos-diz-umberto-eco,523700,0.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

FEENBERG, Andrew. Racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO. A construção crítica da Tecnologia e Sustentabilidade. Vol.

1. Número 3. 2010. Disponível em: <<https://extensao.milharal.org/files/2013/06/Andrew-Feenberg-Livro-Coletanea.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2012.
- FERNANDES, Maria L. B. (org.). Trajetórias das Licenciaturas da UnB: EaD em foco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
- FERNANDES, Maria L. B.; GOMES, Ana L. de. A. Trajetórias das Licenciaturas da UnB: em busca de um olhar qualificado sobre a Educação a Distância. In: FERNANDES *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 11-25.
- FRANCO, Marcelo A.; CORDEIRO, Luciana M.; CASTILLO, Renata A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul/dez 2003.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 8a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012
- _____. Pedagogia da Autonomia. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.
- FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2013.
- GARCIA, José A. S.; FREITAS, Sérgio A. A. Apresentação. In: FERNANDES *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012, p. 7-10.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234. Campinas, set/dez 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior – Resumo Técnico: 2010. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em 28 jun. 2013.

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior – Resumo Técnico: 2011. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

LEFEBVRE, Henry. Lógica Formal Lógica Dialética. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1983.

LOPES, Ruth G. F.; LISNIEWSKI, Simone A.; JESUS, Girlene R.. Políticas Públicas de Educação Superior a Distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a distância oferecido no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. 35ª Reunião Nacional da ANPED. Porto de Galinhas – PE, 2012. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2385_int.pdf>. Acesso em 17 Jul. 2013.

LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOORE, Michael G. Theory of transaction distance. *In*: KEEGAN, Desmond (Ed.) Theoretical principles of distance education. London: Routledge, 1993. Tradução: por Wilson Azevêdo.

MOURA, Márcia A.; IMBROISI, Denise. Ensino de Graduação a Distância na Universidade de Brasília: institucionalização e convergência com ensino presencial. *In*: FERNANDES *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012, p. 27-49.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia. Brasília: dez/2002. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projeto-academico-1>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

MONIZ, Lino Vaz. Amílcar Cabral e Paulo Freire na era da Tecnologia Digital. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.badiu.net/blogger/moodledi/AMILCAR_CABRAL_E_PAULO_FREIRE_NA_ERA_DA_TECNOLOGIA_DIGITAL.pdf>. Acesso em 26 jul. 2013.

NOGUEIRA, Maria A; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30995524/BOURDIEU-Pierre-Escritos-da-Educacao>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

PEREIRA, Eva W.; MORAES, Raquel A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. *In*: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M.A.M. (orgs.) Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em

Rede (CTAR). Brasília: Faculdade de Educação da UnB / Universidade Aberta do Brasil / Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 65-89.

PONTES, Elício Bezerra; Grupo CTAR. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. Prefácio. *In*: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M.A.M. (orgs.) Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Faculdade de Educação da UnB / Universidade Aberta do Brasil / Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 17-36.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Mediação na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e práticas pedagógicas. 2006. 168 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11740/1/Tese_Cleide%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SANTOS, Maria Carolina Alves dos. A lição de Heráclito. *Revista Trans/Form/ação*, 1990, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v13/v13a01.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M.A.M. (orgs.). Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Faculdade de Educação da UnB / Universidade Aberta do Brasil / Editora Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-catedra/educacao-superior-a-distancia/livro-educacao-superior-a-distancia-comunidade-de-trabalho-e-aprendizagem-em-rede-ctar>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SILVA, Marilda da. Como se ensina e como se aprende a ser professor. Rio de Janeiro, RJ: Edusc, 2010.

SPRENGER, Terezinha Maria. *How do we know whether there has been progress in teacher autonomy?* *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2008, p. 577-599. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/10.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

SORJ, Bernardo. *brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <http://www.bernardosorj.com/pdf/Brasil_@_povo_com.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. 1a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Político Pedagógico do curso de Biologia. Brasília: mar/2011. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/20-biologia>>. Acesso em 14 jun. 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Brasília: mar/2011. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/26-pedagogia>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Universidade Aberta do Brasil, Edital n. 1 de 22 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/index.php/canais/noticias/657-unb-divulga-edital-para-vestibular-dos-cursos-de-licenciatura-a-distancia>> Acesso em: 01/06/2013.

WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. Os clássicos da política. São Paulo, SP: Ática, 2006, p. 225-251.

Apêndice A**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

Nome Completo: _____

_____.

Cadastrado na Pós-Graduação: () Sim () Não

Ingresso na IES: ____ / ____ / _____

e-mail: _____

Telefone: () _____ () _____

Quais as 3 principais disciplinas em que ministrou aulas na modalidade presencial?

1- _____

2- _____

3- _____

Quais as 3 principais disciplinas em que ministrou aulas na UnB pela Universidade Aberta do Brasil ?

1- _____

2- _____

3- _____

Tipos de pergunta

Professor(a):

Disciplina ofertada:

Semestre:

1- Perguntas avaliativas

1.1 Existe diferença na autonomia que você tem para organizar a disciplina na UAB e na modalidade presencial? Se sim, em quais aspectos?

1.2 Poderia descrever uma situação em que sua autonomia foi afetada atuando na graduação a distância pela UAB/UnB?

1.3 Poderia descrever uma situação em que exerceu a sua autonomia atuando na graduação a distância pela UAB/UnB?

1.4 Como você avalia a proposta política de graduação a distância da UAB na UnB, inserida no projeto mais amplo de educação a distância do governo federal (MEC/CAPES)?

1.5 A que se deve, segundo o seu ponto de vista, o interesse do governo pela EaD nas Universidades Públicas?

1.6 Os professores que atuam no seu curso de graduação a distância tem apontado contradições na proposta de educação a distância da UAB na UnB? Se afirmativo quais são essas contradições?

1.7 Há práticas ou propostas coletivas dos professores para superar essas contradições? Se negativo, por que não se tem essas práticas ou propostas coletivas?

1.8 O fato de o professor supervisor trabalhar na UAB recebendo bolsa CAPES interfere no exercício da sua autonomia docente?

1.9 Como você avalia as seguintes relações de autonomia

1.9.1 A relação da UnB em relação à UAB/CAPES?

1.9.2 A relação das coordenações de curso junto à coordenação UAB/UnB?

1.9.3 A relação dos professores supervisores em relação à coordenação do curso?

1.10 Você se sentiu (ou se sente) realizado no trabalho de professor supervisor em sua disciplina na UAB? Por que?

1.11 Você avalia que o público atendido por seu curso de graduação a distância vem de qual classe social?

2- Pergunta explicativa imediata

11. O que você entende por autonomia docente?

12. Qual a sua concepção de educação a distância?

13. Como acha que pode melhorar a sua autonomia trabalhando como professor pelo Sistema UAB/UnB?

3- Pergunta hipotética

14. Caso você fosse o coordenador do seu curso de graduação pela UAB em sua IES, o que mudaria ou proporia em termos de autonomia no trabalho dos professores e em relação à organização coletiva dos professores para realizar mudanças no curso?

15. Considerando que a CAPES ameace contatar o FNDE para o não pagamento de bolsa a um docente que trabalha na UAB e fez greve, considera a atitude correta?

16. Há alguma outra consideração que gostaria de fazer a respeito da EAD na UnB e em seu trabalho docente?

Apêndice B**Termo de Consentimento de Entrevista**

Eu, _____
_____, portador(a) do RG n. _____,
Órgão Expedidor _____, entrevistado(a) pelo mestrando Rafael Ayan Ferreira, portador
do RG n. 2.097.042, órgão expedidor SSP/DF, na data de ____ / ____ / 2012, na cidade de
_____, venho por meio desta autorizar a utilização dos dados por mim
fornecidos para fins de pesquisa do mestrando supracitado, vinculado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Brasília, orientado pelo Professor Doutor Carlos
Alberto Lopes de Sousa (Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação),
ciente de que as informações por mim fornecidas serão utilizadas somente para fins de
pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em co-autoria (grupos de pesquisa),
garantindo o anonimato do(a) entrevistado(a).

Assinatura do(a) entrevistado(a)