

Educação a distância e precarização do trabalho docente

Andrea Lapa

Nelson De Luca Pretto

Resumo

A disseminação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem padronizado o entendimento do trabalho docente na educação a distância (EaD), a partir de uma concepção dessa modalidade de ensino que preconiza uma educação de massa e a redução do trabalho docente. A participação das universidades tem sido condicionada à adesão a essa política nacional, a qual direciona a discussão dos projetos político-pedagógicos dos cursos a partir de regras impostas pelas planilhas orçamentárias. Se, por um lado, as instituições, inclusive (e principalmente) as públicas e gratuitas, aderem ao empenho nacional de expansão e democratização do ensino superior na formação de professores, por outro acabam legitimando a consolidação de um modelo de educação que nem sempre condiz com suas perspectivas teóricas e suas práticas pedagógicas. No que concerne ao professor, as diretrizes financeiras determinam também o papel docente na EaD. A docência, distribuída em diferentes papéis, como o de professor e o de tutor (a distância e presencial), está definida em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas que sequer têm direito a uma declaração do trabalho que realizam como professores, devido à possível consolidação de vínculos empregatícios não desejados. Tal precarização do trabalho docente se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional. Complementarmente, configura-se a implantação de uma política pública nacional, que define o papel dos tutores como não docentes.

A conclusão é que essa política padroniza os projetos de cursos pela EaD e não acolhe propostas com outras concepções, eliminando, assim, a possibilidade de reconhecimento do trabalho profissional do professor na modalidade a distância.

Palavras-chave: trabalho docente; educação a distância; políticas públicas; ensino superior.

Abstract

Distance learning and the precarization of professors' work

The dissemination of the "Open University System (UAB)" in Brazil created a pattern of understanding the distance education teacher's work as a conception that this modality of education incurs in mass education and a reduction of the teacher's work. The participation of universities has been conditioned to the adherence to this national policy that links the discussion of the political pedagogical project to the rules imposed by budget constrictions. On one hand, the institutions (including free public ones) join the national effort in order to expand and democratize higher education programs for teachers education; on the other hand they legitimate a model of education that is not fully connected to their theoretical perspectives and pedagogical practices. The financial aspect determines the role of the professor in the distance learning environment. The Professor work is distributed in different roles, as Professor and Tutor (distance and on-site), and is defined in resolutions that include these professionals as scholarship owners and do not consider their right to a declaration of their work as professors because that would incur in employment obligations that one wants to avoid. This precarization of higher education teaching work excludes qualified professionals by offering low salaries and neglecting professional recognition. Moreover, a national public policy is being configured that defines the role of tutors as "non professors". The conclusion is that these policies create patterns to distance education course projects and do not contemplate other conceptions, what eliminates the possibility of the professor work recognition in distance education.

Keywords: teachers work; distance learning; distance education, public policies; higher education.

@joaomattar: Aliás, por que não um Projeto de Lei para obrigar que tutores sejam professores, e não mão-de-obra explorada como são?

@rafael_parente: Tutor é professor, tutor é professor!

(capturado do twitter de @joaomattar)

Introdução

Desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a necessidade de formação em nível superior para os professores da educação básica foi posta em destaque, o que trouxe a demanda de políticas públicas específicas para a sua concretização. É verdade que esse tem sido um tema antigo, mas aqui será adotada a Lei de 1996 como ponto de partida. A própria Lei determinava, criando grande celeuma, que ao final da chamada década da educação só seriam admitidos no sistema professores com formação em nível superior.

Apesar dos mais de 10 anos da LDB, ainda não foi possível atingir essa meta. O déficit de professores, de acordo com a afirmação do próprio ministro da Educação, Fernando Haddad, em pronunciamento em 9 de fevereiro de 2009, era de 246 mil nas redes públicas de educação básica, conforme divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD), que passa a alcançar proporção e escala por meio da criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005.

Dada a difusão desse programa de formação de professores em um número significativo de instituições, observamos a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, de um “paradigma” dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa.

Está claro que a melhoria da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores. Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa. Em função da dimensão mais ampla dessa problemática, serão destacados os limites de uma política que, por não considerar nem articular essas outras dimensões da profissão docente, não promove a melhoria da educação de maneira ampla e consistente. Mais do que isso, insistimos na necessidade de uma maior articulação entre as políticas do Ministério da Educação com as políticas de outras áreas estratégicas, como as da Cultura e as das Telecomunicações.

Reconhecendo esses limites, vamos nos concentrar em programas, como a UAB, que permite a consolidação desse “paradigma” de formação de professores em escala nacional, e analisar como ele está se inserindo nas universidades públicas brasileiras e como tem compreendido e tratado o trabalho docente.

O papel docente colocado em cheque na EaD: o que há de tão especial na modalidade a distância?

O professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo. E – ressalva que precisa ser feita – essa é uma bagagem que deve mesmo ser trazida, para evitar “jogar o bebê fora com a água do banho” e correr o risco de pensar que a EaD é uma outra coisa que não a própria educação. Portanto, é necessário primeiro reconhecer este ponto de partida do professor para compreender suas determinações e tentar identificar, então, as possibilidades de outras e diferentes leituras desse contexto.

Mesmo com os avanços nos debates do campo educacional, que defendem e propõem uma outra educação (transformadora, libertária e autônoma), o lugar comum em que o professor se encontra hoje ainda é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber. De modo geral, o professor organiza sua prática por meio de um planejamento individual, que contempla todos os fragmentos de conteúdos exigidos na ainda denominada “grade” curricular posta, e centraliza os processos de aprendizagem quase que exclusivamente no seu ensino: controlando desde as aulas preparadas e conduzidas em continuidade a esse papel onipresente, até o exercício do poder de avaliar o aluno quanto à sua capacidade de reproduzir o conhecimento transmitido. É o que em outros textos denominamos *educação broadcasting*, associando propositalmente esse processo de distribuição centralizada de informações com os meios de comunicação de massa (Pretto, 2008).

82

O que propomos pensar é que o professor, mesmo que parta desse lugar comum e procure fazer na EaD a mesma e “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, isto é, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação. A seguir, apontaremos alguns desses desafios enfrentados pelos professores ao trabalharem na EaD, procurando também refletir sobre os seus limites e potencialidades.

O primeiro desafio surge já na preparação do curso. A EaD quebra as antigas estruturas de tempo e espaço da docência. Não apenas no afastamento físico do professor e do aluno, que, em princípio, deve ser dirimido pelo uso de recursos tecnológicos (o que trataremos em breve), mas também no afastamento temporal entre planejamento e execução do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, do pensar e do fazer da prática docente. Como os materiais precisam ser preparados com antecedência, geralmente os professores convidados a produzi-los – os chamados *professores conteudistas* – nem sempre são aqueles que atuarão na oferta do curso ou da disciplina – que são os denominados *professores ministrantes*.¹ Isso poderia parecer coisa menor, já que, na hora do planejamento da disciplina na modalidade

¹ A UAB não categoriza professores, reconhecendo-os todos como professores pesquisadores, para vias de enquadramento no pagamento de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cada instituição acaba usando uma nomenclatura específica para diferenciar seus papéis no curso, e aqui escolhemos esta apenas para esclarecer o ponto de vista do argumento.

presencial, o professor também seleciona, organiza e propõe o uso de referências bibliográficas diversas. Contudo, não podemos esquecer que o material didático na EaD assume papel mais importante do que as referências e os recursos de apoio do presencial, pois ele carrega em si grande parte da comunicação que é estabelecida entre professores e alunos e, mais do que isso, também da própria estrutura do curso propriamente dito. Quer dizer que ele traz, já embutido, parte do diálogo que antes se estabeleceria apenas na sala de aula.

Acrescente-se que traz também – ou, quem sabe, principalmente – as escolhas teóricas do *professor conteudista*, suas ideologias e sua leitura de mundo, que nem sempre é compartilhada pelo chamado *professor ministrante*. A este cabe oferecer uma disciplina em continuidade, levar em frente um diálogo não iniciado e, muitas vezes, não compartilhado por ele. Enfim, cabe a ele executar a proposta pedagógica do outro. É claro que há a possibilidade de uma adaptação em materiais mais flexíveis, como hipertextos e videoaulas (em comparação a outros materiais mais permanentes, por exemplo livros impressos e audiovisuais mais elaborados), e, além disso, também é preciso reconhecer os limites impostos pela produção desses materiais, que, lamentavelmente, não permitem o seu constante repensar e refazer a cada oferta, devido à não eficiência econômica dessas constantes alterações.

Conforme dito anteriormente, há também o desafio do afastamento espacial entre professores e alunos. A princípio, os recursos tecnológicos aproximariam aqueles afastados geograficamente, contudo, vale refletir sobre a capacidade de professores e alunos construir esses vínculos e manterem a presença por meio das TIC, pelo menos nos atuais tempos e com as condições de infraestrutura existentes. Essa não é uma tarefa simples, longe disso. Professores e alunos estão acostumados à comunicação síncrona, oral e ainda contando com outros recursos, com o improviso, com a linguagem corporal, como o sorriso ou o “olho no olho”. Dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. O que salientamos aqui é que não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. Ressalva que deve ser feita: não se trata do uso técnico do recurso, mas de seu uso pedagógico. Aqui nos posicionamos afastados do entendimento de que ao professor basta aprender as qualidades técnicas dos novos meios de comunicação. Ele precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia.

As novas possibilidades pedagógicas, propiciadas pelos recursos tecnológicos, foram ainda pouco exploradas e, sem as aptidões necessárias para a comunicação desejada na EaD, professores e alunos sentem-se perdidos. Vale salientar, especialmente para o caso brasileiro, que, além disso, convivemos com uma infraestrutura de comunicação de enorme precariedade, que faz com que todo uso mais intensivo dessa tecnologia esbarre em problemas de falta de equipamentos, de infraestrutura dos locais de acesso e, principalmente, de velocidade de conexão que, em muitos casos, praticamente inviabiliza a comunicação ponto a ponto, especialmente se nos

referimos aos locais mais distantes do País. Esses locais, para onde o olhar das políticas deve ser – e é – mais dirigido, trazem, no momento, uma enorme contradição: onde mais se precisa chegar com uma formação de professores com qualidade é justamente onde encontramos as menores condições concretas para que isso aconteça.

O terceiro desafio vem da explosão do papel do professor. Anteriormente, apontamos o *professor conteudista* e o *professor ministrante*, mas, de fato, esses professores não trabalham sozinhos e sim com um grupo de profissionais da mais variada formação. Isso vai desde a produção dos materiais, em que o professor conta com a participação de *designers* instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros, entre outros, até o momento das aulas propriamente ditas, em que diversos profissionais atuam de forma integrada. Isto é, longe de ser apenas uma equipe técnica que apoia o professor detentor exclusivo do conhecimento, essas pessoas trabalham cooperativamente na elaboração dos materiais, no planejamento, nas metodologias, nos recursos escolhidos e na execução dos cursos. Aqui se faz relevante destacar a importância da superação do conflito entre professores e técnicos e a necessidade de buscar uma aproximação desses campos, garantindo a especificidade de cada um deles e não a substituição de um pelo outro ou a submissão de um ao outro, ou seja, não é o técnico que define o pedagógico nem é o professor que deve se transformar no técnico. É fundamental o trabalho de aproximação entre as áreas de tal forma que, de um lado, o professor possa compreender o potencial dos aparatos tecnológicos para, em conjunto, definir os objetivos pedagógicos que devem orientá-lo e, de outro lado, que os técnicos, enquanto especialistas, com sua expertise específica, saiam do papel de prestadores de serviço ou de “professores” (que sabem melhor do que o professor o que é bom), para se aproximarem da educação, isto é, para compreenderem as demandas específicas do material didático e, em parceria com o professor, pensarem a melhor utilização dos recursos tendo em vista atender aos objetivos educativos. Acreditamos que os exemplos históricos do fazer televisão educativa já têm demonstrado isso com bastante clareza e não podemos aqui repetir essa situação (Pretto, 2008). O mesmo processo precisa ser pensado no momento da oferta de um curso ou de uma disciplina, quando o professor compartilha a docência com “tutores”, “monitores” e outros professores. Claro está para nós que cada um tem um papel diferente e é justamente nisso que reside a riqueza do processo. Assim, todos contribuem para o papel docente, ainda mais porque precisamos reconhecer que o professor não poderia dar conta de todas as tarefas sozinho. Muitas vezes citado como o professor coletivo, na EaD ele deixa de ser uma entidade individual para ser uma entidade coletiva (Belloni, 2001) e, também, não está preparado para esse desafio.

Em relação à docência coletiva na oferta do curso ou da disciplina, há ainda um agravante. Geralmente, por conta das determinações da cultura escolar e da formação de professores, o professor não sabe trabalhar coletivamente. Como o maestro de uma equipe docente, responsável, em grupo, pela oferta de uma trajetória de aprendizagem para os alunos, esse professor frequentemente vacila nessa concepção de docência coletiva e reforça outras concepções que são insuficientes. Ele muitas vezes não tem sequer consciência de tudo o que faz na sua atividade docente

e não consegue compartilhar isso com outras pessoas, abrindo suas estratégias, planejando conjuntamente, delegando e dividindo responsabilidades, não fazendo questão do controle e do poder do papel central. É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de *script* de autoria alheia, conforme expressa Lucila Pesce (2007). Ou ainda quando ele fragmenta o processo de ensino e de aprendizagem organizando as atividades docentes em separado: alguns interagem no ambiente, outros avaliam, outros “ensinam”, como se ele e os outros professores pudessem ausentar-se de parte integrante do processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno e apenas interferir em partes isoladas do processo. Sabemos que não se trata apenas de uma escolha do professor por adotar ou não a concepção de professor coletivo, pois muitas vezes ele não participa da seleção de tutores, não conta com uma equipe que conheça os conteúdos da disciplina ou curso, não tem tempo nem condições de dedicar-se à oferta. Realizar a docência cooperativamente e coletivamente dá mais trabalho, e se as condições dadas aos professores não são adequadas, tais iniciativas podem ser inviabilizadas, o que trataremos posteriormente no item das políticas públicas.

O último desafio que vamos apresentar (longe de pretendermos esgotar tão complexo tema, mas por uma questão de recorte) será o de compreender as mudanças provocadas no necessário deslocamento da centralidade do ensino do professor para a aprendizagem do aluno. Muito se diz sobre a importância de o aluno ser autônomo na EaD. De fato, com o aluno afastado em tempo e espaço, ele não conta com a cobrança de professores e colegas, com os constrangimentos sociais característicos da modalidade presencial para levá-lo ao estudo. Por mais que um curso na EaD seja focado no ensino, na transmissão de conteúdos, o fracasso de tal proposta fica evidente no abandono e na evasão. Isso quer dizer que a responsabilidade recai mesmo no colo do aluno: depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e finalizá-lo. Claro que propostas mais interessantes, recursos inovadores e atraentes, espaços interativos habitados por colegas e professores e a existência de comunidades de aprendizagem são capazes de promover a permanência dos alunos. Contudo, mesmo assim, o aluno tem que assumir um papel mais ativo na EaD. Não será suficiente se contentar em receber instruções e conteúdos, ele terá que sair da inércia habitual e assumir um papel de protagonista de sua própria aprendizagem. Também reconhecemos que os professores estão longe de encontrar esse aluno autônomo pronto (algumas propostas na EaD justificam a alta evasão da seguinte maneira: seu público não estava apto a ser aluno a distância, isto é, se o aluno já não é autônomo, o curso não se responsabiliza pelo seu insucesso). Porém, o aluno também vem dessa cultura escolar que o preparou para a passividade, para esperar que lhe digam o que fazer e o que dizer. Então, quando o professor sai do seu lugar central de detentor único do conhecimento (que transmite o conteúdo e constrói o acesso do aluno ao saber) para o de

parceiro do discente na sua aprendizagem (claro que com um papel importante pelo conhecimento que tem do conteúdo e pelas propostas de trajetórias de aprendizagem de que vai dispor), este reage, pois quer o caminho mais rápido e menos doloroso para a “aprendizagem”, caracterizada pela conclusão da sua formação no diploma. O necessário tempo para que os alunos assimilem a mudança proposta e assumam o seu papel de protagonistas, nem sempre está disponível nas ofertas dos cursos. E o professor vê também como caminho mais fácil reproduzir a instituída concepção de educação que já está em discussão na modalidade presencial.

Como apontado anteriormente, não temos a pretensão de dar conta, neste artigo, de todos os obstáculos colocados para a docência pela modalidade de educação a distância. Nestes desafios apresentados (do afastamento temporal entre ensino e aprendizagem, da dificuldade da comunicação pelas TIC para aproximar professores e alunos, da consolidação do professor coletivo e da centralidade na aprendizagem e no aluno autônomo), procuraremos refletir sobre a conjuntura atual, que permite ou inibe que esses grandes passos possam acontecer. Isto é, não basta que os professores aceitem o desafio, repensem suas práticas, arrisquem mudar e experimentem a transformação, se, por outro lado, não encontram as condições estruturais que viabilizariam essa transformação. Optamos aqui por um outro recorte temático: o de refletir sobre as políticas públicas recentes que vêm determinando em grande parte a construção desse cenário. A seguir, será discutido o cenário político atual e como o papel docente tem sido reconhecido e tratado.

A Universidade Aberta do Brasil: um modelo de docência na EaD

Recentemente assistimos a um *boom* da formação de professores pela modalidade a distância. Conforme dito anteriormente, passados mais de 10 anos da promulgação da LDB, que exigiu a formação em nível superior de professores da educação básica, é enorme a demanda não atendida de professores sem formação superior. É verdade que esse não é um desafio novo e as propostas de políticas para superar a situação são antigas no Brasil. Já fazem parte da história os fóruns das licenciaturas que existiram em praticamente todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) por décadas. Um pouco atrás, podemos lembrar as discussões que sucederam as Resoluções de número 30/74 e 37/75, do Conselho Federal de Educação, e todas as suas similares (Araújo, Vianna, 2008), que introduziam a licenciatura de curta duração com o objetivo de formar professores rapidamente.

As discussões da época deixavam claro que essa aceleração nos processos formativos não correspondia ao suprimento da defasagem numérica de professores e, mesmo assim, insistiu-se durante um bom tempo na execução dessas políticas, reforçando a suposição de que o que se queria com as políticas era, efetivamente, apresentar números para as estatísticas educacionais e não a necessária transformação da educação. Com isso, o Brasil viveu durante um bom tempo com um processo de formação aligeirada de professores que tem consequências até os dias de hoje.

Essa demanda reprimida ao longo dos anos levou o MEC a lançar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009) e, no mesmo ano, o Plano Nacional de Formação de Professores, instituído pela Portaria Normativa nº 9, do MEC, em 30 de junho de 2009.

Chamamos a atenção aqui para o fato de que a modalidade a distância, por meio da UAB, responderá por 46% dessa formação (Costa, Pimentel, 2009). A UAB passa a representar, dentro desse contexto, um sistema nacional de EaD, que acaba por padronizar a oferta e, assim, consolidar um modelo de educação e, no enfoque deste artigo, de compreensão de docência da EaD para todo o Brasil. A intenção de busca de um modelo único pode ser depreendida da fala da liderança da EaD na Capes:²

A análise das tentativas de se implementar programas de educação a distância de grande alcance no Brasil revela grande dificuldade institucional na busca de consenso, seja no Executivo, no Congresso Nacional e mesmo na sociedade, sobre o modelo ideal de um programa com capacidade para atender a complexa realidade de um país continental. (Costa, Pimentel, 2009, p. 81).

Poderíamos nos estender aqui – o que não será o caso, mas não queremos deixar de lado essa questão – sobre a opção da busca de um consenso por um modelo único, ao invés do acolhimento da contradição e da diversidade. Tal discussão já foi tratada por diversos teóricos, como Milton Santos (2000) e David Harvey (1992), que apontaram os limites de uma globalização com intenção hegemônica e da busca de um modelo ideal (característica de uma leitura restrita do modernismo) que uniformiza e marginaliza o que está fora do padrão. Conforme esta leitura, a busca por um consenso se transforma no convencimento por um único modelo, legitimado a partir de uma falsa participação coletiva. Antes da negociação do convívio de vários modelos, prioriza-se a consolidação de um pensamento único, incapaz de acolher a diversidade, que, como alternativa, só lhe resta a exclusão do processo ou a “cooptação”. A partir da crítica a essas concepções, estamos desenvolvendo a ideia de outras educações necessárias, com essa perspectiva plural plena presente de forma substantiva (Pretto, 2005). Sendo esse um importante e necessário debate, tratá-lo-emos aqui de forma a dar sustentação às reflexões e às proposições, mas não vamos intensamente desenvolvê-lo neste artigo, já que temos como foco olhar mais atentamente para os desafios da EaD no contexto brasileiro. Tarefa essa não simples, dadas as suas proporções, o que faz com que o empreendimento político atinja grandiosos números.

A UAB tem tido um alcance impressionante em pouquíssimo tempo, como podemos conferir a partir dos dados apresentados por Celso Costa e Nara Pimentel (2009, p. 81):

O levantamento realizado em junho de 2009 indicou que do universo de 636 polos definidos a partir dos dois primeiros editais da UAB, 550 polos já estavam implementados

² Após o início da EaD na Secretaria de Educação a Distância (Seed), assistimos a ampliação das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, após 57 anos de existência, assumiu também a formação de professores para a educação básica e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (Costa, Pimentel, 2009, p. 88).

(com cursos). Também as 74 Instituições de Ensino Superior Públicas integrantes da UAB atendiam a cerca de 165.000 alunos.³

Mesmo com o argumento de que a EaD é capaz de promover a inclusão e a democratização do ensino superior e de que não se trata de resolver toda a formação de professores pela educação a distância (Costa, Pimentel, 2009, p. 81), não é possível negar o impacto de uma política nacional de tal magnitude nas diferentes realidades e iniciativas nacionais. Por isso, passamos a analisar a compreensão da UAB acerca da concepção de docência na modalidade a distância, já que o seu entendimento passa a ter um caráter prescritivo em todo o território nacional e em toda iniciativa na modalidade a distância.

A equipe docente compreendida pela UAB (e permitida mediante as restrições orçamentárias) é a de uma composição entre professores e tutores. Na categoria de professor estão incluídos diferentes papéis, os quais foram referidos anteriormente como *professor conteudista* e *professor ministrante*. Trabalhando com o último na oferta da disciplina estão os tutores, divididos entre tutores a distância (que ficam afastados dos alunos e próximos dos professores, trabalhando nas instituições de ensino) e tutores presenciais (que ficam próximos dos alunos e distantes dos professores, trabalhando nos polos de apoio regional). O anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, descreve e aponta as atribuições gerais do professor-pesquisador e do tutor:

[...]

2.4 Professor-pesquisador

a) atribuições:

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;

³ Adotamos esta data porque, mesmo tendo circulado a ideia da sua criação anteriormente, alguns marcos são importantes na difusão nacional da UAB: o Decreto Presidencial nº 5800, de 8 de junho de 2006, que dispôs sobre a sua criação; a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, que ampliou a competência da Capes; e a Portaria nº 318 do MEC, de 2 de abril de 2009, que estabeleceu a UAB como um programa permanente da Diretoria de Educação a Distância da Capes.

- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/Capes/MEC, ou quando solicitado.

2.5 Tutor

a) atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações. (Brasil. MEC. FNDE, 2009b, p. 3-4).

A partir dessa descrição e análise, podemos pensar mais detalhadamente nos limites e nas perspectivas da EaD a partir das concepções propugnadas nas políticas públicas brasileiras.

Importante ampliar a nossa reflexão sobre os limites de tal concepção de docência na EaD, que, como salientamos anteriormente, por se tratar de uma política pública com intenção de implementação nacional e permanente, traz consigo o risco da prescrição e da padronização de um modelo único de educação – evidenciado pelo nível de detalhamento das atividades e funções descritas na Resolução CD/FNDE anteriormente citada –, caminhando, portanto, na contramão das principais discussões postas no campo educacional no sentido de se valorizar a realidade dos alunos, trabalhando a partir dos seus contextos, e de se fortalecer o papel do professor como um intelectual (Giroux, 2000, 1999, 1997).

Um dos primeiros aspectos a se considerar nesse processo de implantação da EaD no sistema público de educação superior diz respeito, justamente, à sua não institucionalização em termos do trabalho docente. O professor da carreira do magistério superior, lotado em seu departamento de origem, conforme os concursos públicos realizados para essa lotação, tem o seu salário regulado pelo princípio da isonomia nacional. O envolvimento dos docentes universitários nos programas de EaD se dá, portanto, a partir de uma nova figura que se institui na universidade – para fazer frente ao professor-pesquisador, aquele que tem bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou pelas Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) – a do professor-bolsista, que passa a receber uma complementação salarial por meio do mecanismo de bolsa associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino. As cargas horárias

de atividades didáticas de graduação registradas nos departamentos permanecem, portanto, inalteradas, como também o salário ao longo dos últimos anos. Assim, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra – configurando-se, claramente, um *mais trabalho* com um *plus de salário*, não necessariamente numa ordem direta. Com isso, associado a todos os demais encargos que o *trabalho intensificado nas federais* (Sguissardi, Silva Júnior, 2009) já vem trazendo, esses profissionais passam a adotar uma excessiva carga horária de trabalho, envolvendo horários extras e finais de semana, muitas vezes associada às viagens para as atividades nos polos.

Em um importante trabalho de pesquisa que analisou a situação das universidades federais na Região Sudeste, Waldemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior (2009, p. 22) apresentam o esgarçamento das condições de trabalhos dos docentes dessa região e, por extensão, consideram que, diante da “relativa uniformidade da organização e funcionamento das federais em nível nacional (...), os resultados da análise, *cum grano salis*, pudessem ser estendidos ao conjunto do setor”. Nossas observações empíricas, em nossas próprias universidades e nas demais que conhecemos mais amiúde, nos permitem corroborar com essa generalização.

No período analisado pelos autores (1995-2005) ainda não tínhamos visto a explosão do ensino a distância nas Universidades Federais e, mesmo assim, constatou-se que

diante de um terço da redução do financiamento de pessoal das Ifes do país e da mostra, e de cerca de 20% de redução salarial dos professores das Ifes da mostra, tem-se: a) 37% de aumento das matrículas de graduação e 112% de aumento das matrículas de pós-graduação da mostra, que em conjunto, aplicado o fator de correção 4 para as matrículas de pós-graduação, traduz em 60% de aumento das “matrículas de graduação equivalentes”; b) 12% de aumento do total de “professores equivalentes” das Ifes da mostra; e c) 40% de redução do corpo técnico-administrativo. (Sguissardi, Silva Júnior, 2009, p. 126).

É nesse contexto que os programas de educação a distância, por meio da UAB, são introduzidos nas Federais, contribuindo ainda mais para esse “trabalho intensificado”, possibilitando, é verdade, ganhos extras dos professores que não são contemplados com outras formas de complementação, como as bolsas de produtividades (*sic*) de pesquisa do CNPq, bolsas de projetos de extensão ou da própria venda de serviços para o mercado, conforme demonstra a pesquisa referida.

Dados apresentados pelo secretário de educação a distância do MEC, Carlos Bielschowsky, no seminário preparatório para a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (4ª CNCTI), realizado em Brasília em 14 de abril de 2010, apontam que, em 2010, já são quase 3 milhões de estudantes em EaD no Brasil, sendo grande a presença do setor privado. No entanto, segundo ele, a UAB hoje já conta com mais de 45 Instituições de Ensino Superior (IES) integradas, tendo sido implantados 557 polos, com um total de 170 mil alunos de graduação e 80 mil em nível de especialização. A previsão é de 600 mil estudantes em 2012. A observação do crescimento no número de alunos de graduação nesse período possibilita constatar que, efetivamente, esse crescimento se deu, de um lado, com mais uma sobrecarga de

trabalho dos docentes e, de outro, com a entrada em cena de um outro profissional, o tutor, contratado em regime precário para desempenhar o papel de professor, como estamos aqui argumentando.

Um segundo aspecto dessa equação é o papel e a identidade do chamado “tutor-bolsista”. Fica evidente a falta de reconhecimento desse profissional, recrutado por meio de seleção interna nas Ifes que aderiram aos termos postos pelo Ministério da Educação – os chamados (muito em voga) contratos de gestão, também utilizados para a distribuição de recursos visando a ampliação das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – para a oferta de cursos em EaD, não tendo eles, nestas condições, um maior comprometimento com a aprendizagem.

É interessante salientar que, no que concerne ao professor, as diretrizes financeiras já referidas determinam também o papel docente na EaD. A docência, no entanto, está distribuída em diferentes papéis, entre os quais o de professor e o de tutor (a distância e presencial), estando definidos, como já mencionado, em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhes dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função “professor”, evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de *profissionais da educação*. Em síntese, nessas condições, o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, que se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que acaba por excluir profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional.

A partir desse panorama, podemos pensar mais detidamente sobre as reais condições dadas pela conjuntura atual e de que maneira ela permite ou inibe possíveis saltos qualitativos no campo educacional a partir dessas políticas.

A racionalidade administrativa que se sobrepõe à pedagógica

Uma das tensões contemporâneas que vive a sociedade no campo da educação está na intenção de tratá-la como um negócio no lugar de considerá-la um direito do cidadão. Como José Manoel Moran (2008) esclarece, a educação pensada como necessidade e direito de todos, em uma formação integral de cidadãos críticos, se contrapõe a uma educação encarada como bem econômico, um serviço, que se organiza como uma empresa e busca rentabilidade e retorno do investimento. A educação pública procura identificar-se como um direito, respondendo também ao senso comum da responsabilidade social que lhe cabe como instituição pública e gratuita.

No campo público, o que se tem observado é que esse processo de mercantilização da educação superior começa a ser implantado por dentro da própria universidade a partir dos mecanismos de financiamento que foram se difundindo ao longo dos anos, como já afirmamos anteriormente baseado nos estudos de Sguissardi e Silva Júnior. Com isso, as atividades de pesquisa (e ensino de pós-graduação) passaram a ser definidas a partir dos financiamentos e das avaliações realizadas por

instituições como a Capes e o CNPq. Ampliando mais a compreensão da problemática, esses autores identificam, a partir dos dados, que os mecanismos de financiamento passam a atuar, portanto, como parte de um processo de complementação salarial dos docentes, revelando-se como “saídas” para a compressão salarial:

o retrato da condição salarial mostra-se mais completo quando se discute a necessidade de mudanças nas classes de carreira – eliminação do regime de dedicação exclusiva, por exemplo – quando se revelam várias “saídas” para a compressão salarial, que tanto pode ser a bolsa de produtividade do CNPq ou múltiplas forma de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós graduação *lato sensu*, consultorias, assessorias, etc., boa parte destas via FAIs [Fundações de Apoio Institucional]. Aqui também podem ser incluídos diversos programas pautados nas políticas focais do governo, tais como a Escola de Gestores, a Pedagogia da Terra, a Agricultura Familiar, *sem esquecer a Educação a Distância (EaD)* e cursos para professores das redes municipais e estaduais. (Sguissardi, Silva Júnior, 2009, p. 153 – grifo nosso).

No caso da extensão, essas atividades também foram sempre em número reduzido e, quando ocorrem, são a partir de financiamentos externos, mormente pelo editais de apoio a esse tipo de atividade e estes, bem verdade, mais presentes somente nos últimos anos.

Ainda não havia chegado esse nível de complementação e de controle de gestão ao ensino de graduação, quando um primeiro movimento nessa linha ocorreu com a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), por meio da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, e regulamentada pelo Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998, que correspondia a um pagamento complementar – portanto, não se configurando como salário – aos docentes em função de sua carga horária no ensino da graduação.

O movimento seguinte, associado à implantação da UAB, se dá a partir de uma nova modalidade, já experimentada no processo de implantação do Reuni, que é, como referido brevemente, o dos contratos de gestão a partir dos processos de adesão das Ifes ao projeto da UAB. Assim, as Ifes passam a aderir à política pública de formação de professores pela EaD, compreendendo o seu papel na interiorização e democratização do acesso ao ensino público, gratuito (e de qualidade), assumindo sua parte no atendimento ao déficit de professores formados que atuam nas redes de educação básica. Contudo, observamos que, embora legitimem sua participação na EaD pelo discurso da educação como um direito e, assim, contribuam para consolidar esse grande programa nacional, a tensão apontada por Moran, Sguissardi e Silva Júnior sobressai. Percebemos o predomínio do econômico sobre o pedagógico, ressaltado na ênfase dada às planilhas orçamentárias, ao invés destas serem elaboradas, exclusivamente, a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Não se minimiza aqui a necessidade de racionalização dos investimentos, de otimização dos custos e da garantia de uma adequada aplicação dos recursos com retorno para a sociedade, contudo, questiona-se a inversão de papéis, já que a definição dos projetos tem como base modelos pré-estabelecidos que submetem a alteridade e a diversidade, padronizando as propostas educativas em um momento de intensa e necessária inovação educacional. Evidencia-se assim a reprodução do instituído – em nome

da facilidade, da segurança e da padronização das ações –, ao invés de promover uma efetiva mudança nas dimensões apontadas por Fernando Hernandez (2000), principalmente na cultural.

Compreendemos, assim como Hernandez, que a inovação pensada sem a inclusão do professor está fadada ao fracasso, pois parte de uma concepção simplista que não faz jus à complexidade dos processos educativos. Quando aponta os três momentos da inovação, esse autor salienta que devemos superar concepções redutoras, que se contentam com as melhorias nos métodos e materiais em um enfoque sistemático e racional, características do primeiro momento – o da dimensão tecnológica – ou ainda superar as concepções focadas na dimensão política, que ampliam o tratamento da inovação, reconhecendo a complexidade que não se resolve automaticamente apenas com a soma de esforços (como aponta a perspectiva tecnológica), mas que requer uma negociação de conflitos e compromissos nem sempre resolvidos no tempo esperado. Mas, definitivamente, ele traduz a grande dificuldade da implementação das políticas pensadas de fora da escola ao valorizar a dimensão cultural, muitas vezes deixada de lado. Ao descrever a inovação como a interação de culturas diferenciadas, Hernandez (2000, p. 29) coloca que é preciso estudar a forma como os educadores interpretam as propostas e como a negociação de valores distintos e a busca de novos significados são pensados e permitidos nos processos propostos de inovação educacional, pois “é mais fácil introduzir materiais que mudar crenças”.

Conclusão

Para combater o risco de a EaD ser entendida como um “projeto de governo”, associado ao partido atual e que pode mudar a cada eleição, não basta a prescrição e a regulamentação dos financiamentos das inovações. É importante transcender as dimensões instituídas de gestão, dos currículos e dos meios para a educação, para se preocupar com uma abordagem multidimensional que, para além da dimensão tecnológica, inclua as dimensões política e cultural, compreendendo que a efetivação de projeto dessa natureza depende, fundamentalmente, do grau de institucionalização da educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior. Assim, e dessa maneira, necessário se faz resgatar a autonomia das Ifes no sentido de incluir a diversidade mediante o acolhimento e a negociação de propostas diferenciadas na montagem do projeto maior da UAB. Mais importante ainda, acreditamos ser necessária uma maior compreensão da profundidade do tema e do respeito ao tempo e às características do trabalho dos professores nesses projetos de EaD, que, essencialmente, estão associados a mudanças culturais e não apenas metodológicas. Necessário se faz estimular a apropriação da inovação pelos professores envolvidos, segundo seus próprios critérios, sentidos e representações. O grande desafio parece ser garantir que, no momento de implantar uma política pública agressiva para a educação mediada e dependente das TIC, a apropriação da inovação pelos professores esteja pensada não só como mera ferramenta de

uma, quem sabe, nova pedagogia, mas também como conteúdo ético e estético de uma educação transformadora.

Esse movimento de incorporação das tecnologias digitais na educação vem se dando, como visto ao longo do texto, mais do que como portador de soluções para os desafios postos pela contemporaneidade, mas como verdadeiros elementos dificultadores dos processos educacionais, pois demandam pensar a educação – e aqui não nos referimos apenas à educação a distância – muito além de um campo fechado em si mesmo. As TIC trazem na verdade, como temos explicitado em vários momentos, elementos perturbadores da “normalidade” educacional. Obviamente, mais do que pensar em uma conclusão fechada ou determinista para o tema, propomos um conjunto de questões e reflexões que, no fundo, alimentam essa e tantas outras discussões acadêmicas e políticas.

Existe a possibilidade de liberdade e autonomia das instituições universitárias que integram o projeto UAB para a construção e proposição de um modelo diferente integrando o projeto com sua alteridade e contando com os recursos do MEC/UAB? Quais seriam os limites dessa possibilidade? O Estado brasileiro está preparado para tratar essa diversidade de propostas, ou nos resta apenas seguir modelos preestabelecidos de forma centralizada? Como pode se dar a avaliação (e aprovação) dos orçamentos pelo MEC se ele próprio só conta com pessoal terceirizado que não traz a construção histórica desse espaço de formação de professores, que reafirma a falta de continuidade das políticas e que não tem uma compreensão da política e da diversidade, característica intrínseca da universidade?

94

Evidentemente que a tendência à centralização dos recursos e dos projetos institucionais para se obter recursos e equipamentos promove uma ação estratégica dentro das próprias Ifes, que já seleciona no seu interior as iniciativas mais fortes e favoráveis à adequação ao proposto. Com isso, este é o nosso argumento: há a destruição da possibilidade de convivência da diversidade no interior da universidade, promovendo a padronização, vinda de dentro, com o único objetivo de participar dos editais e, com isso, obter os necessários recursos para a manutenção da universidade pública. São essas questões – apenas algumas – que estão na mesa dos elaboradores das políticas públicas e dos pesquisadores da educação. Passado este momento inicial – um tanto longo, é verdade – quem sabe teremos para a educação, a EaD e o projeto da Universidade (pública) Aberta do Brasil novas possibilidades de ouvir e acolher a diversidade, onde não se reproduza a centralização dos recursos e das iniciativas no interior das universidades, não se padronize a concepção de docência e se promova a inovação metodológica para, em última instância, se promover a sinergia entre a EaD e a educação presencial.

Assim, professores (universitários) qualificados e políticas públicas que fortalecem a ampliação da universidade pública de qualidade no País, podem, efetivamente, atuar no ensino (sem distinção entre presencial e a distância), considerando-o como não dissociado da pesquisa e da extensão. Essa universidade ainda será construída.

Referências bibliográficas

ANUÁRIO brasileiro estatístico de educação aberta e a distância, 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2005.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A trajetória da formação de professores de Física no ensino superior: do descobrimento à Resolução 30/74. In: COLÓQUIO PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2008, São Gonçalo, RJ. *Anais do II...* Disponível em: <http://omnis.if.ufrj.br/~pef/producao_academica/anais.html>. Acesso em: 2 out. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998. Dispõe sobre critérios para pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2668.htm>.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação superior: censo 2001*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/08/2008.

_____. *Evolução do ensino superior*: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>.

_____. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 jul. 1998. Revogada pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678.htm>. Acesso em: 3 out. 2010.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. 2009a. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009: Anexos I, II e III – Manual de atribuições dos bolsistas; Termo de compromisso do bolsista; Formulário de cadastramento de bolsista da UAB*. 2009b. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-de-junho-de-2009/>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 abr. 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port318.pdf>>.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Border youth, difference, and postmodern education. In: CASTELLS, Manuel (Org.). *Critical education in the new information age*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999. p. 65-82.

_____. Cultural politics and the crisis of the university. *Culture Machine*, n. 2, p. 1-23, 2000.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAN, J. M. As muitas inclusões necessárias na educação. In: RAIÇA, D. (Org.). *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 35-54.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_26.pdf>.

PRETTO, Nelson De Luca. *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas: Papyrus, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador, BA: Edufba, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 935-954, out. 2006.

Andrea Lapa é professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenadora do Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) desse Centro.

decalapa@ced.ufsc.br | decalapa@gmail.com

Nelson De Luca Pretto, doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pesquisador do CNPq.

nelson@pretto.info | www.pretto.info