



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALÁSIA SANTOS RAMOS DO NASCIMENTO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVO DE
PODER: da Universidade Aberta no Brasil ao Sistema
Virtual de aprendizagem do Brasil - MOODLE**

João Pessoa

2015

ALÁSIA SANTOS RAMOS DO NASCIMENTO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVO DE
PODER: da Universidade Aberta no Brasil ao Sistema
Virtual de aprendizagem do Brasil – MOODLE**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora

Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta

João Pessoa

2015

N244t Nascimento, Alásia Santos Ramos do.
As tecnologias digitais como dispositivo de poder: da
Universidade Aberta no Brasil ao Sistema Virtual de
aprendizagem do Brasil - MOODLE / Alásia Santos Ramos do
Nascimento.- João Pessoa, 2015.
364f. : il.
Orientadora: Sônia de Almeida Pimenta
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Educação a distância. 2. Políticas de formação -
professores a distância. 3. Tecnologias da informação e
comunicação.

UFPB/BC

CDU: 37.018.43(043)

ALÁSIA SANTOS RAMOS DO NASCIMENTO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVO DE
PODER: da Universidade Aberta no Brasil ao Sistema
Virtual de aprendizagem do Brasil - MOODLE**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

**PROF.^a DR.^a SÔNIA DE ALMEIDA PIMENTA (UFPB)
ORIENTADORA**

PROF. DR. LUIZ PEREIRA DE LIMA JÚNIOR (UFPB)

PROF. DR. GUILHERME ATAÍDE DIAS (PPGCI-UFPB)

PROF.^a DR.^a ANA BEATRIZ GOMES DE CARVALHO (UFPE)

PROF. DR. WALTER MATIAS DE LIMA (UFAL)

Uma imagem, única e indivisível, inteira; captou a felicidade e o contentamento de uma mulher que, sentindo-se pronta, sentou-se em seus sonhos, fechou os olhos e se permitiu sonhar, feliz, satisfeita e plena. Fez passar um filme em sua cabeça de que este momento seria como o de hoje: filha (quase) doutora, em uma aliança de um tempo que foi captado pelo próprio tempo, de expectativa, dedicação incondicional e amor eterno.

Pensamentos ao vento, coração apertado de emoção, em cada presente recebido, a materialização da suprema felicidade, que atravessou cada presente e as paredes, até hoje.

Dedico este trabalho a meu pai (falecido em 2006) e minha mãe, que apostaram na vida e em tudo que ela pode nos mostrar.

Dedico à Júlia Elisabete, com amor.



AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sônia Pimenta, exemplo de ética, inteligência e responsabilidade acadêmica. Sendo perfeccionista, soube lidar com meu perfeccionismo e com o dela, de uma maneira doce, madura e responsável, com respeito e apoio incondicional. Não há palavras que possam traduzir tanto agradecimento, quem sabe táticas e estratégias no exercício constante do “muito obrigado”?

À Prof.^a Dr.^a Adelaide Dias, Coordenadora do PPGE, pela garra em sua atuação na coordenação no Programa de Pós-graduação em educação e pelas contribuições a esta tese.

Aos membros da banca, pelas contribuições para a melhoria deste trabalho, atribuindo-lhe o necessário e enfatizando o imprescindível – tarefa de uma competência sem igual.

Aos professores do PPGE, pelas valiosas contribuições na construção do meu percurso teórico e metodológico, em especial às aulas da prof.^a Dr.^a Mirian Aquino.

Aos colegas de curso da Turma 28 do doutorado e do mestrado, pelas valiosas trocas, saberes e cafezinhos nos momentos de intervalo na pracinha da Chica.

Ao carinho dos professores Walter Matias e Luiz Pereira Júnior, pela leitura atenta quando esta tese ainda era projeto e pela presença de espírito com que acompanharam a construção deste trabalho. Vocês foram interlocutores “ocultos” e constantes nesse processo.

À (ex) colega de doutorado, Prof.^a Ana Beatriz - @anabee, um diamante em forma de pessoa, que, com seu pragmatismo e bom humor, ensinou-me lições valiosíssimas, nas quais sempre me espelhei, e nos permitiu a satisfação de estar nesta banca.

Aos colegas de curso Cristiano Ferronato e Manuel Pina, pela amizade constante, presencial e virtual.

Aos queridíssimos amigos da Associação Paraibana de Esclerose Múltipla (APBEM) que, à duras penas, deram-me a maior lição de minha vida: que a vida É. Sem isto, nada mais teria sido possível. Agradecimento especial aos meus amigos Marcolino Barros e Severino Araújo.

Á fofíssima prof.^a Alba Lúcia, por tudo: confiança, fé, força moral e espiritual e pela grande amizade e carinho que estamos construindo.

Ao amigo, prof. Wilson Aragão, a quem a sensibilidade acompanha o

percurso acadêmico de maneira especial. Vendo-me perdida, em meio a tantas descobertas novas, estendeu-me generosamente a mão, possibilitando-me algo muito precioso: CONFIANÇA – fundamental para concluir mais esta etapa.

Aos meus amigos bagunceiros da Escola de Gestores, Rodrigo Quirino e David Guedes, que imprimiram leveza, responsabilidade e humor aos momentos árduos do dia-a-dia e nas visitas aos municípios, durante as viagens da Escola de Gestores-UFPB.

Às queridas amigas de lutas Fisits, Roseane Lopes e Karla Georgea, que acreditaram em mim, quando apenas minha mãe mantinha a fé inabalável que pudéssemos traçar mais uns passos.

Á amiga de coração e ex-aluna do curso de Pedagogia-UFPB _ também professora _, Aurineide Vasconcelos, amiga para todas as horas, pelo apoio constante _ presença, mesmo distante _ e confiança.

Aos alunos do curso de especialização em Gestão escolar _ Escola de Gestores/UFPB _ que me oportunizaram conhecer cruamente a dura e presencial realidade do aluno de educação a distância na Paraíba _ experiência que muito enriqueceu a reflexão sobre o que fazer com este trabalho.

Ao Departamento de Habilitações Pedagógica-UFPB, especialmente aos professores da área de habilitações pedagógicas, pelo apoio constante durante o curso de doutorado.

*O **não** é sempre certo na vida da gente.
Por que não aprender a conquistar o sim?
O **sim** é uma conquista.*

Eliana Zagui

RESUMO

Em razão da inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, o cenário educacional – das políticas às práticas – vem sendo reconfigurado para atender as suas demandas de expansão e de qualificação, com vistas a corresponder ao mundo do trabalho. Por esta razão, as políticas de formação de professores para educação básica concentram-se na modalidade a distância. Neste contexto, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) se destaca como modelo hegemônico de educação a distância (EAD), concentrando suas atividades na tecnologia digital do Moodle. Diante desta constatação, nosso objetivo é analisar como o discurso da UAB se constituiu como um regime de verdade nas políticas de educação a distância no Brasil; investigar como este discurso se constituiu e nele criou culturalmente dispositivos que priorizam práticas redutíveis a um único ambiente virtual de aprendizagem, o Moodle, caracterizando práticas que priorizam os dispositivos tecnológicos em detrimento de teorias, práticas e planejamento que pudessem funcionar como dispositivos de aprendizagem. Nos processos de constituição política da UAB, foi importante o entendimento sobre a posição ocupada pelos sujeitos nos processos de aprendizagem e de que forma esta foi definida pelo Sistema UAB. Para realizar esta pesquisa, utilizamos a Análise do Discurso inspirados no pensamento de Michel Foucault, especificamente a conceituação de dispositivo, para entender as relações de poder circulantes no discurso da UAB e a noção de regime de verdade, para compreender como a política da UAB se imprimiu na educação a distância, excluindo ou silenciando outros discursos. Concluímos que O sistema UAB se imprime na EAD como regime de verdade, em razão de, contrariando outros discursos, priorizar o discurso dos dispositivos tecnológicos, definindo assim os sujeitos do financiamento, da aprendizagem e da cultura dos cursos a distância, funcionando como dispositivo de poder em razão de seus efeitos de verdade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Políticas de Formação de Professores a distância. Tecnologias da Informação e Comunicação.

RÉSUMÉ

Grâce à l'intégration des technologies numériques dans la société contemporaine, le milieu éducatif – dès la politique à la pratique - a été reconfiguré pour répondre aux demandes d'expansion et de qualification, afin de se faire correspondre au monde du travail. Pour cette raison, les politiques de formation des enseignants pour l'éducation de base sont concentrées dans le modèle à distance. Dans ce contexte, le système UAB s'impose comme le modèle hégémonique de l'enseignement à distance (EaD), en concentrant ses activités dans la technologie numérique de Moodle. Face à ce constat, notre objectif est d'analyser comment le discours de l'UAB s'est fait constitué comme une véritable politique d'enseignement à distance au Brésil; nous voulons enquêter sur la façon dont ce discours a été culturellement constitué et comment il a créé des périphériques qui accordent une priorité pratique réductible à un environnement d'apprentissage virtuel unique, Moodle, avec des pratiques qui privilégient les dispositifs technologiques plutôt que des théories, des pratiques et la planification qui pourrait fonctionner en tant que dispositifs d'apprentissage. Dans les processus de constitution politique de l'UAB, était important surtout une compréhension de la position occupée par les sujets dans le processus d'apprentissage et comment il a été défini par le système UAB. Pour mener cette recherche, nous avons utilisé l'analyse du discours inspiré par la pensée de Michel Foucault, en particulier le concept de dispositif, de comprendre les relations de pouvoir qui circulent dans le discours de l'UAB et la notion de régime de vérité, pour comprendre comment la politique de l'UAB s'est imprimée dans l'enseignement à distance, en excluant ou faisant taire d'autres discours. Nous concluons que le système UAB s'est imprimé sur l'EAD comme un régime de vérité, en raison de, étant contre d'autres discours, avoir donné la priorité au discours de dispositifs technologiques, définissant ainsi les sujets de la finance, de l'apprentissage et la culture de la formation à distance, travaillant comme un dispositif du pouvoir en raison de ses effets de vérité.

Mots-clés: Éducation à Distance. Les politiques de formation des enseignants à distance. Technologies de l'Information et de la Communication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da Universidade Aberta.....	102
Figura 2 - Histórico da Educação a Distância no Brasil (a partir de 1990)...	130
Figura 3 - Cursos autorizados pelo MEC	134
Figura 4 - Estrutura de gestão inicial da UNIREDE	137
Figura 5 - Notícia publicada no portal da SEED/MEC	144
Figura 6 - Atual Estrutura organizacional da UNIREDE	148
Figura 7 - Notícia publicada no portal da SEED/MEC/2004	167
Figura 8 - Organograma representativo da organização administrativa do Fórum das EEs	176
Figura 9 – 5.ª Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância -Florianópolis, 2005	181
Figura 10 – 5.ª Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância-Florianópolis, 2005.....	182
Figura 11 – 5.ª Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância - Florianópolis, 2005.....	184
Figura 12 - Organograma do Programa UAB.....	187
Figura 13 - Elementos destinados ao Sistema UAB	195
Figura 14 - Curso de Administração da Universidade Corporativa do Banco do Brasil.....	201
Figura 15 – 5.ª Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância	202
Figura 16 - Curso piloto no Portal do Fórum das EEs	203
Figura 17 - Representação gráfica do Edital UAB 1	224
Figura 18 - Editais representativos da política da UAB	230
Figura 19 - Quadro comparativo de tabelas Editais UAB 1 e UAB 2	239
Figura 20 - Quantidade de polos por região da federação até 2008	246
Figura 21 - Matrículas projetadas REUNI + UAB	253
Figura 22 - Pessoal docente e técnico	256
Figura 23 - Cursos de graduação projetados com maior frequência	257
Figura 24 - Representação da articulação entre as IES a partir do Moodle	261
Figura 25 - Edital UAB2 – Dados do Geocapes	266
Figura 26 - Organograma da "nova" Capes.....	275
Figura 27 - Configuração da nova CAPES	281
Figura 28 - Diretoria de Educação a Distância (DED)	283
Figura 29 - Pró-Licenciatura/ UAB nas IES	286
Figura 30 - Prioridades da UAB	289
Figura 31 - Dados da implementação da UAB 2009	291
Figura 32 - Plano de Ações Articuladas – PAR.....	296
Figura 33 - Posições dos atores do “aprendizado”	297
Figura 34 - Plano de Ações Articuladas – PAR.....	300
Figura 35 - Curso de Administração da UNIBB	309

LISTA DE TABELAS

Tabela 1		105
Tabela 2		243
Tabela 3		245
Tabela 4		317

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
ACERP – Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto
ACS - Assessora de Comunicação Social
ADUFAL – Associação dos docentes da universidade federal de Alagoas
ADUFPB - Associação de docentes da Universidade Federal da Paraíba
APUFPRS - Associação de docentes da Universidade Federal do Paraná
ADUFU - Associação dos docentes da universidade federal de Uberlândia
ADUSP – Associação dos Docentes da USP
ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Básica
AMBES- Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
AUD - Auditoria Interna
ATUAB - Ambiente de Trabalho Universidade aberta do Brasil
AVA – Ambiente virtual de aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEAD – Centro de Educação a Distância
CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do
CEDERJ – Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEB - Diretoria de Educação Básica
DED - Diretoria de Educação a Distância
DOU – Diário oficial da união
DRI - Diretoria de Relações Internacionais
DTI - Desenvolvimento Tecnológico e Industrial
CNPq - Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico
EAD – Educação a Distância
EEs – Empresas estatais
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG Universidade Federal do Rio Grande
FUNDASP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo
GAP - Grupo Assessor da Universidade Aberta do Brasil
GAB - Gabinete da chefia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICDE – Conselho Internacional de Educação a Distância
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT – Ministério da ciência e tecnologia
MEC – Ministério da Educação
NEAD - Núcleo de Educação a Distância
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Política nacional de formação de profissionais do magistério
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PED – Programa de Ensino a Distância
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAP - Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROCAD – Projeto de Capacitação de Docentes
PROUNI - Programa Universidade para todos
PF - Procuradoria Federal
PROINFO – Programa de Informática nas Escolas Públicas
PRÓ-LICENCIATURA – Programa de Formação Superior para Professores da Educação Básica
PUC-MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RNP – Rede Nacional de Pesquisa
REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECOL - Secretaria Executiva de Órgãos Colegiados
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEEsp - Secretaria de Educação Especial
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEAD – Sistema de Radiodifusão Educativa
TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TVE – Televisão Educativa
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFRGS – Universidade federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade federal de Santa Catarina
UFC - Universidade federal do Ceará
UNB - Universidade de Brasília
UNIBB Universidade corporativa do Banco do Brasil
UNED – Universidade Nacional de Educação a Distância
UNIREDE - Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

SUMÁRIO	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DA REPRESENTAÇÃO DAS MÍDIAS ÀS MEDIAÇÕES CULTURAIS	16
1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: MITIGANDO ANJOS E DEMÔNIOS	22
1.3 O PESQUISADOR DOS ESTUDOS CULTURAIS: MEDIANDO ANJOS E DEMÔNIOS.....	35
1.4 O DISCURSO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SISTEMA UAB E OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS	39
2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DOS ESTUDOS CULTURAIS À ANÁLISE DO DISCURSO.....	45
2.1 SOBRE AS FONTES DISPONÍVEIS PARA INVESTIGAÇÃO E A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO	45
2.2 OS ESTUDOS CULTURAIS E O PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO	50
2.2.1 De Indústria cultural aos estudos culturais: ideologia, cultura e poder.....	52
2.3 A “VIRADA CULTURAL” E TECNOLOGIA COMO SABER E COMO DISCURSO DE PODER	61
2.3.1 A Tecnologia digital enredada na Formação Docente: discursos conectados	67
2.4 NOÇÕES PRELIMINARES DE ANÁLISE DO DISCURSO E NOSSO OBJETO DE PESQUISA.....	81
3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: REGIMES DE VERDADE E DISPOSITIVOS DE PODER NA EAD	92
3.1 A UNIVERSIDADE ABERTA NO BRASIL E SEUS PROJETOS DE LEI.....	95
3.2 PERSPECTIVAS DE EAD E SEUS REGIMES DE VERDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR	120
3.2.1 Dos Projetos de Lei (PL) Sobre Universidade Aberta No Brasil à UAB	120
3.2.2 Da Unirede à Universidade Aberta do Brasil: Rede de Universidades Públicas	132
3.2.3 Pró-Licenciatura: Uma Política de Formação Docente com o Pé na Escola..	151
3.2.3.1 O Pró-Licenciatura: de Dispositivo de Aprendizagem na EAD à Biopoder..	159
3.2.4 Sistema UAB: Uma Inflexão na História da EAD no Brasil e a Tecnologia Digital como Modelo de Articulação na EAD.....	162
3.2.4.1 O discurso da UAB no âmbito do Fórum das EEs: de programa a sistema UAB.....	171

<i>3.2.4.2 O eixo Universidade, pesquisa e inovação do Fórum das EEs e o programa Interface</i>	181
4 REGIMES DE VERDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?	216
4.1 UAB COMO BIOPOLÍTICA DE ARTICULAÇÃO ATRAVÉS DE EDITAIS	217
4.1.1 O moodle como sistema UAB	260
4.2 A UAB E SUA INTERLOCUÇÃO COM A NOVA CAPES	264
4.2.1 O PAR/PARFOR como interlocutores do sistema UAB	294
4.2.2 O Sistema UAB entre seus interlocutores: ANDES, ANDIFES, ANFOPE, ABED, CONAE.....	306
4.3 GOVERNAMENTALIDADE DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	315
CONCLUSÃO	319
REFERÊNCIAS	345

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA REPRESENTAÇÃO DAS MÍDIAS ÀS MEDIAÇÕES CULTURAIS

Em 2003, defendi minha dissertação de mestrado em educação (NASCIMENTO, 2003)¹ tendo como matéria de análise as possíveis relações entre as mídias e o campo teórico da educação, na tentativa de encontrar produtos midiáticos que pudessem representar adequadamente uma teoria educacional. Esta pesquisa buscou, especificamente, investigar elementos de uma teoria educacional em uma representação cinematográfica da educação escolar, a fim de encontrar no cinema a possibilidade de ampliação do espaço discursivo do ponto de vista epistemológico da Pedagogia. Falava de uma posição teórica bastante precisa, que era, aliás, a posição dominante na linha de pesquisa Teoria e história de educação do Mestrado em Educação da UFPE: a afirmação do estatuto científico da Pedagogia e a busca de teorias filosóficas no campo da filosofia que pudessem contribuir para a constituição da educação enquanto ciência.

A pedagogia passava, naquele momento, por grande indefinição teórico-científica no tocante à pesquisa em educação: além dos conflitos epistemológicos profundos, que dividiam profissionais, pesquisadores e docentes em todo o Brasil, se encontrava em um terreno epistemológico considerado inferior em relação às ciências que lhe auxiliavam² na construção, produção e entendimento de seus objetos. Nesta discussão, utilizar um saber tido como mais inferior em termos de conhecimento científico, como o saber do cinema, para entender a teorização pedagógica, seria permitido apenas naquele contexto de fragilidade epistemológica da Pedagogia, se continuasse sem status de ciência e fosse utilizado apenas como meio para compreender um fim essencial fundado na dimensão pedagógica. Este fim culminou na opção teórico-metodológica de ver a linguagem do cinema como um campo possível de representação de uma teoria

¹ NASCIMENTO, Educação e *carpe diem*: reflexões sobre a teoria pedagógica no filme sociedade dos poetas mortos. Dissertação de mestrado. Dissertação de Mestrado, 2003, UFPE.

² Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação, entre outras, estão entre as disciplinas consideradas parte dos componentes curriculares comumente denominados Fundamentos da Pedagogia (SAVIANI, 1996; NASCIMENTO, 2003).

pedagógica e, fazendo isto, ampliar o espaço discursivo da pedagogia, a partir da confirmação da especificidade da linguagem cinematográfica.

É preciso lembrar que, naquela época, e mesmo nos dias atuais, o uso do cinema como linguagem possível de representar situações pedagógicas consiste em atividade considerada de menor rigor conceitual na pesquisa em educação, sobretudo quando o assunto se deita sobre a solidez da cientificidade, matriz das ciências clássicas auxiliares da Pedagogia, pautadas sobre um referencial humanista, que orienta majoritariamente as análises sobre a Pedagogia e a Educação. Difícil encontrar fraturas neste campo, já tão corroído epistemologicamente, a não ser reconhecer o cinema como uma linguagem, mas uma linguagem de menor estatuto, que constituía o campo das práticas de representação da mídia, e que por isto podia representar _ e era este o maior objetivo da dissertação _ teorias educacionais, tanto quanto a linguagem escrita, carro-chefe entre as diversas representações sobre educação na pesquisa educacional. Nesta perspectiva, desenvolvi uma visão sobre teoria educacional ligada à busca pela identidade epistemológica da pedagogia, uma questão política profunda não apenas por estar na linha de pesquisa teoria e história da educação do PPGE/UFPE, mas pelo engajamento como pedagoga nas lutas pela valorização do magistério. Por outro lado, não via como esse engajamento político poderia se dar sem o aporte de outras linguagens, e vi no cinema, especificamente em filmes que representavam situações educativas escolares, potencialidades frutíferas para ampliar a discussão do campo representacional das teorias pedagógicas.

Contudo, acreditava que o discurso sobre educação no cinema poderia ser representado se reduzido ao nível semântico da linguagem cinematográfica, que, por si, não apresentaria suficiente consistência científica para aquilatar um debate no nível merecido pela Pedagogia, sustentado pelo humanismo científico. Diante disto, a escolha metodológica partia da perspectiva de se encontrar um filme que representasse situações pedagógicas bastante próximas ao que foi possível definir como uma teoria educacional que, pensada à luz da Filosofia da Educação, pudesse fazer frente às ciências auxiliares da pedagogia, no sentido de pensá-las como conhecimentos coordenados por um conhecimento maior, que era a Teoria Pedagógica desenvolvida pelo professor Ferdinand Röhr, meu orientador e líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ “Contribuições para a constituição da

educação enquanto ciência”, sendo resultante de pesquisas realizadas através de um projeto de pesquisa financiado pela CAPES/CNPQ, vinculada à nossa linha no mestrado.

A partir do campo da Filosofia da educação e da Teoria educacional, foram delimitados critérios bastante específicos para análise de um filme que trouxesse em seu conteúdo situações formais de educação, ocorridas em uma escola. Encontramos no filme “Sociedade dos poetas mortos” muitos aspectos contidos na narrativa que se afinava com a definição prévia de critérios que nos fizessem reconhecer uma teoria pedagógica neste filme. Na medida em que identificamos uma teoria educacional no filme, caracterizamo-la no campo da filosofia da educação, especificamente no campo da filosofia da existência. É um percurso metodológico interessante se o objetivo é demonstrar a abrangência de uma corrente teórica, mas no que se refere a mostrar a relação do pesquisador com a pesquisa _ aspecto fundamental para muitos autores dos estudos culturais (HALL, 2003; MARTÍN-BARBERO, 1997; COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003) _ representou no máximo a adesão a uma teoria educacional específica, representativa de uma filiação teórica vinculada a uma concepção de ciência, que, por um lado, se gabava por ser desprovida de brios positivistas e metafísicos e, por outro, se alicerçava no humanismo moderno.

A dimensão da apropriação dos produtos da mídia, que permitia compreender de maneira horizontal as mediações possíveis entre mídia e educação, não era nosso objetivo naquele momento, embora sempre tenha participado de minhas considerações orais no momento das orientações. No entanto, o desafio de afirmar a Pedagogia como ciência da educação se mostrou mais necessário no momento específico em que escrevi minha dissertação e pelo fato de se enquadrar no rol de referências fundamentais de minha linha de pesquisa.

A relação entre cinema e educação e, em geral, com as potencialidades que as mídias diversas oferecem à educação, sempre fizeram parte de minhas perspectivas de pesquisa, não se fechando, contudo, no campo de pesquisa específico da Pedagogia e da(s) Ciência(s) da Educação. Embora não tenha utilizado em minha dissertação, sempre me voltei para que pensassem as possíveis relações entre mídias, cultura e educação. Esta perspectiva não fechada, embora também não totalmente aberta à área de comunicação e cultura,

conduziu-me a buscar entender as possíveis mediações que podiam ser feitas não apenas a partir do produto do cinema, que era o filme _ entendido como representação horizontal _ assim como as múltiplas mediações ocorridas no momento da produção, pré-produção de um filme, no universo de saber que girava ao seu redor, incluindo espectadores de diversos tipos, além de críticas e comentários. Essa necessidade se fortaleceu com a entrada na linha de pesquisa “Educação e estudos culturais” no curso de Doutorado em Educação da UFPB. Paradoxalmente se fortaleceu, porque, se antes não encontrava uma teoria científica que apoiasse minhas pretensões de dar vazão a uma suposta cientificidade da educação, não encontrava, muito menos, um apoio sólido no campo dos estudos culturais, para desenvolver tamanho intento – isto para um pesquisador é um alento formidável, sem necessariamente ser tranquilizador: a ideia, que não é cara nem à pedagogia, nem à filosofia, até a filosofia estruturalista, de se fazer emergir objetos de pesquisa, dos quais resultem perguntas que redundem no sujeito consciente, banhado essencialmente pelo curso da história, acorrentados e atormentados pelo predomínio da razão e de sua descontinuidade no tempo e no espaço; um sujeito que não apenas não existia como entidade filosófica, mas tinha seu desenho produzido por alguém que não era ele mesmo, mas o discurso e suas mediações.

No campo dos estudos culturais, os produtos da mídia, as mídias, as tecnologias são todos produtos e produtores, sujeitos e objetos, formadores e formados; neste campo, as mediações são compreendidas como discursos, portanto conhecimentos e saberes de igual valor produzido no âmbito da cultura, em que a ciência é apenas mais uma face, não a única, nem a melhor. Sendo discurso constitutivo da cultura, a mídia deixa seu lugar tradicional de meio ou veículo para ser mediação entre pessoas e sujeitos; sentidos e significados, práticas culturais e culturas, práticas institucionais e discursos. As mídias são seu próprio avesso, no sentido de não haver em suas bases nenhum *a priori* histórico que não participe de sua própria constituição.

Com uma formação cravada pela influência da filosofia da educação e da militância não assumida claramente, mas concretizada na docência, pela valorização da Pedagogia, e dos Pedagogos, dois autores, entre os vários do campo dos estudos culturais, auxiliaram no difícil, mas necessário deslocamento para o campo dos estudos culturais. Esta transição foi definitiva para a assunção

concreta em um campo de análise que não depende exclusivamente das concepções de ciência e de paradigmas científicos de nossa época, embora se proponha ao diálogo com as diversas manifestações dos saberes e das ciências e resulte de grandes tradições filosóficas como o pensamento marxiano e marxista. Nesta linha, estudei Stuart Hall, sobretudo naquilo que compreende como um dos papéis fundamentais da cultura nas sociedades modernas: o papel de constituir, ao mesmo tempo em que constitui, regula e controla a cultura, potencializando o aparecimento de novas culturas, novos objetos, novos grupos e novas identidades. Hall (2006), ao descentrar o sujeito moderno e deslocá-lo da consciência humana, seja filosófica, sociológica, imanente ou transcendente, põe-no em um lugar menos privilegiado, que não é mais a posição de quem analisa um objeto de pesquisa como sujeito determinante _ seja pela autoridade da ciência que o autoriza a propor afirmações mais aceitáveis sobre a realidade, seja pela suposição de neutralidade científica _; ele é sujeito, mas também se desloca e pode ser objeto, não dependendo disto a percepção consciente sobre a posição ocupada nessa teia que, possui muito mais camadas e relações do que as concepções clássicas de ciência e mesmo do humanismo holístico que supera a ciência clássica, podem prescrever. Ao deslocarmos o sujeito de sua posição privilegiada em relação à verdade sobre os conhecimentos, deslocamos também as perguntas das pesquisas. Sobre isto, Jesús Martín-Barbero (2000) direcionou mais meu olhar para as mídias, para as ciências e para o deslocamento de questões que há muito fazia sobre as relações entre mídia e educação. A essas relações, Barbero chama mediações culturais, um novo “lugar” onde se negociam percursos metodológicos, discursos possíveis e não somente representáveis, e posições de sujeito diversas; um lugar mais modesto na pesquisa, em nada comparável ao aval promovido pela razão científica, mas incluído nas condições, permissões e negações do que se deseja pesquisar, junto com todos os outros desejos, incluindo aí o dos próprios objetos e discursos.

Naquele momento, o engajamento pela valorização do magistério só foi possível pela via do discurso científico de inspiração humanista e, neste sentido, a delimitação inicial do objeto de pesquisa do mestrado circunscreveu-se a estes limites e obedeceu a critérios metodológicos pré-definidos em relação ao objeto que, sendo considerado como mais uma linguagem veiculadora de teorias pedagógicas, no máximo poderia representá-las. Assim, entre os critérios de

seleção do filme a ser analisado, estavam o de fazer parte do circuito de cinema comercial norte-americano, ter significativa repercussão e distribuição no Brasil, além da correspondência com uma teoria educacional que possibilitasse identificação com uma teoria no campo da filosofia da existência, como condição para completar a análise. Não sabia exatamente o que estava fazendo, mas hoje, indiscutivelmente, compreendo melhor o que fiz: tentei, mesmo que de maneira incipiente e limitada, demarcar minha posição no discurso científico sobre educação e cinema, naquela pesquisa; posição de sujeito que não apenas determina, controla, regula, decide, mas que também é determinado e regulado pelas regras do discurso científico e filosófico a partir do qual delimitava meus referenciais de análise.

Como resultado dessa experiência, é possível compreender que os procedimentos teórico-metodológicos adotados naquela época, resultaram em um conjunto de negociações, em que diversas “lutas” foram travadas nos bastidores de minha dissertação de mestrado, mas ficaram no nível do discurso, aguardando, entorpecidas, possíveis desenvolvimentos posteriores, dos quais não nos permitimos amarras teóricas com poder de árbitro da verdade, mas apenas com poder de executá-la, o que não as tornou menos fortes, mas apenas um pouco flexíveis a entendimentos posteriores.

Para encerrar este momento da introdução _ que se constituiu num momento não apenas retórico, mas num genuíno desabafo metodológico, um acerto de contas com minhas lutas profissionais pela valorização do magistério e da pedagogia _, admito um precioso deslocamento para os estudos culturais e deixo um agradecimento honesto aos que participaram de minha formação anterior pelas contribuições e estímulo na pesquisa com as mídias e educação. Este apoio iniciou minha caminhada na pesquisa e me ensinou a buscar meu próprio caminho como pesquisadora. Isto, para Martín-Barbero (1997), este espaço de lutas que ocorreu nos bastidores da dissertação e que não aparece claramente no texto escrito final _ a dissertação de mestrado_, configura o que ele chama de mediações culturais. Segundo Bárbero, “mediação significa que entre estímulo e resposta há um espesso de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana” (2000, p. 154). Este espaço aparentemente vazio, para uma visão clássica e antropológica de ciência, é ocupado por muitas das análises feitas pelos estudos culturais. É um espaço de

poder, na sua relação com a cultura, que dita ao pesquisador o que é e o que não é conhecimento científico, o que é e o que não é cultura, ou delimita os conhecimentos em hierarquias epistemológicas, que vão do conhecimento popular _ tido como menor _ ao conhecimento científico e o ponto de partida de muitas pesquisas ocorrendo dos *a priores* analíticos e hierarquias epistemológicas do último em relação aos primeiros, na forma de desvelamento, desvendamento, descrição, análise, a partir de categorias externas ao objeto pesquisado; interpretação existencial, fenomenológica, metafísica, positivista, entre outras. Esse espaço, onde ocorrem as mediações culturais, no qual é constituído e constituinte, representado e estruturante de sua própria representação, espaço onde os discursos fluem sem sujeitos determinados de uma vez por todas, é o solo permeável em que se deita a construção do objeto de estudo desta tese.

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: MITIGANDO ANJOS E DEMÔNIOS

Como consideração inicial, é relevante dizer, como pedagoga de formação inicial e atuante nos cursos de Pedagogia como docente desde 2001, que embora tivesse visto inicialmente oportunidades de problematizar e pesquisar a pedagogia no âmbito apenas dos conhecimentos científicos, também procurei relativizar, mesmo que em certas vezes sem a devida clareza, os anjos e os demônios que povoam a docência e as pesquisas em educação. Atualmente, entre eles, e talvez mais fortes e persistentes representantes desses dois “sistemas” de pensamento (para alguns, um só), que se definem pela oposição mútua e são permeados por brigas teóricas e práticas irresolvíveis, estejam o pensamento marxiano e marxista e suas vertentes e desdobramentos diversos na Pedagogia, as teorias psicológicas e seus diversos conflitos internos na tentativa de definir e/ou interagir com a pedagogia, a metafísica na pedagogia e o desfalque positivista que lhe arrebatou suas pretensões transcendentais, enfim, algumas dessas formas de binarismos nunca me soaram suficientemente explicativos de como me constituo como pesquisadora em educação. De alguma forma, a porta ou a janela, sempre estiveram abertas a acolher perspectivas diferentes.

A tentativa de buscar outros entendimentos sobre Pedagogia e educação à

luz de novas teorias e novas representações sobre educação sempre soaram de maneira muito sedutora, mas o véu (necessário nas regras do discurso que descrevi) me impedia de ver que as mídias e as tecnologias que lhes dão suporte, não são apenas um recurso visual, representacional das coisas, também não são idênticas às coisas como se lembrassem duma origem mais original e verdadeira, mas elas estruturam, constituem, plasam as coisas das quais elas falam; não apenas carregam uma mensagem emitida por um emissor a um receptor, mas (re)estrutura a maneira como é dita, de acordo com o modo como é dita, carrega seus motivos próprios de existência, independente dos sujeitos, e chega ao receptor não apenas pelo que foi dito e como, mas também adquire e assume seus possíveis formatos, independente do emissor e receptor. Isto implica dizer que mídia e tecnologia não são apenas veículos de mensagens que representam verdades, desde que *a priori* se intente dizê-las, mas são elas as próprias mensagens, estruturantes de discursos, com efeitos de verdade, regulados pela sedução de suas regras próprias. Esta compreensão inicial passou a mediar minha atuação na educação à distância à medida que do contato com as tecnologias digitais, os saberes pedagógicos demandaram transformações práticas não exigidas inteiramente na educação presencial.

Quando passei a atuar na tutoria na Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2007, e como docente/coordenação pedagógica no curso de especialização a distância Escola de Gestores da UFPB de 2008 até o momento atual, passei a compreender que as tecnologias têm a capacidade de não apenas representar teorias, métodos e estratégias educacionais, levando mensagens educacionais a pessoas diversas em lugares diversos, já que esta é a concepção de educação regente na UAB, mas também estrutura e reconfigura a educação, seus atores e instituições, conforme suas próprias regras, independente de super teorias. A partir de uma diversidade incalculável de posições de sujeito, de seu próprio discurso _ e de suas regras _ e dispositiva, valida pelo discurso e legitima pelos dispositivos institucionais suas mensagens representativas de um tipo de cultura institucional acadêmica como sendo a cultura mais verdadeira, a qual se assenta na tecnologia digital como motor principal da promoção do saber. Este discurso se apresenta como verdade “dada”, indiscutível e incontornável, porque faz parte da compreensão cultural de nossa sociedade atualmente, tida por

autores como sociedade da informação e do conhecimento, como agregadora e mediadora dos conhecimentos; sendo constituído um imaginário de que a tecnologia digital é a substância movente da realidade toda. Atualmente, é contemporâneo e inovador fazer convergir mídias e tecnologias digitais em torno da sociedade e das instituições educativas, porque elas ocupam grande espaço nos mercados de capitais, fazem circular dinheiro, lucro, saberes, sujeitos diversos, movimentam toda a sociedade. Se o capital financeiro hoje pode ser representado pelo capital virtual ou digital, certamente a educação também o pode ser, inclusive tornando-a com uma capacidade de abrangência e capilarização bem mais ampla _ esta foi minha tentativa na dissertação de mestrado _, a de mostrar o poder da linguagem cinematográfica em demonstrar situações verdadeiras sobre educação, mas é possível considerá-la obliterada pelo que Rouanet chamaria de artimanhas do próprio sistema de pensamento no qual a dissertação se produziu uma ruptura leve no discurso científico, atacando-o por dentro, criticando a epistemologização da realidade pelo viés da filosofia da existência, mas esbarrando no desafio positivista em reconhecer a condição de alienação da Pedagogia em relação à abertura ao uso das linguagens a sua necessidade científica e fundamentalmente antropológica, de se tornar mais humana para poder se tornar mais científica. Este foi o fio que não atou o nó no mestrado, só vindo a ser mais bem compreendido a partir da formulação do objeto de estudo no doutorado e da insistência, também sedução, que o tema dos *mass media* e sua relação com a educação sempre me causou.

Segundo Rouanet (1996), utilizar a linguagem como instrumento de meta-unificação da unidimensionalidade do homem não resulta apenas um caminho trilhado em pensamentos individuais e parcelares, mas foi à necessidade mais urgente da ciência moderna que gerou uma maneira de pensar o homem no mundo, de pensar o mundo em função do homem, de pensar o cinema em função da educação, de pensar a educação em função de um fundamento antropológico, por fim e por último, de pensar a mim mesma a partir de uma ideia geral de homem. Esta posição, nunca antes vista de maneira nítida por mim, sempre foi meu ponto de partida em minha atuação na docência e na pesquisa em educação. Repensá-la, desencrustrá-la da alma, foi sempre um grande desafio, que trilhei, pela aproximação às linguagens midiáticas e tecnológicas e às modalidades de educação tidas como marginais e desprestigiadas na Pedagogia.

A educação a distância constitui uma modalidade educativa que sempre foi vista com muita reserva pelas autoridades científicas e institucionais, por motivos diversos que serão tratados no decorrer deste trabalho. O que interessa entender é como surgiu no Brasil, numa instituição específica, que é a UAB, um discurso que procurou a todo tempo se blindar do preconceito histórico em relação à educação a distância como modalidade educativa possível de se efetivar na educação superior, em função do preconceito produzido no horizonte histórico das condições de produção desta mesma modalidade educativa. Neste sentido, produzir um discurso forte de blindagem, que proteja a UAB, como instituição *lócus* que abriga práticas de educação à distância, tanto efetivas quanto verdadeiras, se mostrou como uma tarefa monstruosa da UAB na tentativa de instituir sua verdade como mais verdadeira, dentre as diversidade de práticas de EAD ocorridas em paralelo no país. Que discurso poderia vir à baila nesse momento específico, momento de reafirmação da efetividade, eficiência e racionalidade da EAD na educação superior, que traria a possibilidade de reunificar a maneira como a sociedade vê a educação presencial e à distância? O discurso da tecnologia digital aparece aí com toda força e potência em tornar o que está fragmentado _ as modalidades educativas e a própria educação, como teoria e como prática _ unidimensional; total. Compreender essa necessidade de unidimensionalizar, até mesmo uniformizar uma prática educativa pelo signo da instituição Universidade Aberta do Brasil, é nossa maior preocupação; o fato de o discurso da educação a distância ser governado por um só discurso, o da tecnologia digital. Por que este discurso toma proporções tão vultosas na UAB, o que ele oferece que mais profundamente seduz entre a diversidade de discursos que fundamentam a educação a distância? O que ele faz emergir que não se encontra no discurso mesmo da educação e da pedagogia, mas que ainda assim, se mostra tão poderoso, tão transformador nas práticas de EAD? Uma verdade que não se origina como verdade pedagógica, mas se legitima verdadeira pelo efeito de sistematizar e reunificar o que, por dentro da própria educação, encontra-se fragmentado: este é o efeito da tecnologia digital no discurso da UAB e, por esse motivo, soa verdadeiro.

A UAB surge no cenário da educação a distância na educação superior propondo uma inflexão a partir da integração com a tecnologia digital, que carrega a promessa, de subverter todo preconceito existente, captar financiamento de

setores que naturalmente não se interessariam por cursos de educação a distância se não se integrassem num projeto maior de transição econômica, em que está em jogo o capital estrangeiro, a expansão e internacionalização da educação superior e as inovações tecnológicas. Neste contexto, educar de maneira flexível e aberta, incorporando-se este conceito às tramas da tecnologia digital e, sob o escudo espesso da tradição da universidade, se mostra como uma condição de possibilidade de desenvolvimento de um modelo de educação a distância que, não apenas ocupa atualmente a posição majoritária entre os outros modelos existentes de educação a distância, mas o fez se afirmando unicamente pelo argumento e promessa transformadora da tecnologia digital como a melhor maneira de governar, planejar e articular a educação a distância na educação superior, através do projeto UAB.

O projeto UAB é um programa do governo federal, vinculado às políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), figurando como uma das camadas da linha adotada no PDE para a educação superior, a qual consiste em se criar projetos de expansão, interiorização e democratização da educação superior, promovendo não apenas acesso, mas também permanência nesta etapa educativa. O primeiro curso da UAB foi o curso-piloto de Administração pública, financiado por meio de acordos firmados entre representantes de empresas estatais, onde o Banco do Brasil protagonizou seu financiamento, condicionado à oferta de vagas para seus servidores e funcionários. Na prática, esse curso de bacharelado em administração foi o primeiro curso da UAB, fomentado por uma necessidade de financiamento, já identificada e experimentada por outras propostas de educação a distância, oriundas da Universidade Virtual pública (UNIREDE)³, movimento de universidades, com os mesmos objetivos políticos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que passou a funcionar oficialmente a partir de 1999. Na UNIREDE, foram feitas as principais articulações entre universidades públicas federais e estaduais em todo Brasil e governos municipais, vindo culminar na criação do programa Pró-Licenciatura no ano de 2004. Um programa de educação a distância, criado no âmbito da secretaria de educação a distância (SEED) e da SEB, que agregou os objetivos da UNIREDE e celebrou acordos realizados pelas articulações entre universidades, formando consórcios entre

³ A UNIREDE é um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil.

elas, a fim de juntar esforços na perspectiva da oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância a serem oferecidos para professores leigos em exercício, que não se encontravam em processo de formação para licenciatura ou que não tinham a formação específica em nível superior. No terceiro capítulo, discutiremos sobre a formação da UNIREDE e a criação do programa Pró-Licenciatura; por ora, é importante destacar o espaço e os sujeitos de onde emergiram a UAB, a UNIREDE e o Pró-Licenciatura, bem como suas motivações iniciais, a fim de revelar que o discurso anterior ao surgimento do Sistema UAB já existia no Brasil, desde 1970, circulando em projetos de lei, se respaldando no discurso das TICs e o discurso do Pró-Licenciatura _ surgido entre eles _ constituiu um discurso de resistência. Esta discussão atravessará todo o texto deste trabalho, culminando, segundo a análise do discurso, na descrição de como o Sistema UAB se tornou discurso hegemônico nas políticas de EAD.

A UNIREDE e os programas UAB e Pró-Licenciatura reúnem um conjunto de propostas para a educação superior, visando sua expansão e democratização por meio do fomento e incentivo a programas de educação a distância na educação superior. Seus objetivos políticos são os mesmos, porém a forma, a motivação e as estratégias utilizadas para operacionalização interferiram decisivamente na condução, desenvolvimento e repercussão desses programas: primeiro começaram a funcionar praticamente na mesma época e nas mesmas instituições universitárias, com cursos paralelos, que, via de regra, ignoravam-se entre si (CARVALHO, 2009); segundo, partiram de demandas bastante específicas, a UAB demandava financiamento para iniciar suas atividades; o Pró-Licenciatura reunia um conjunto de professores em torno da UNIREDE para ofertar cursos de licenciatura para professores leigos em exercício; terceiro, a experiência inicial dos consórcios UNIREDE, bem como suas articulações, foram aproveitadas pela UAB em sua operacionalização, na implementação de uma política de editais para celebrar os consórcios interuniversitários, chamados pela UAB de “articulações”, contudo, apenas a estrutura operacional serviu de modelo, sem haver interlocução efetiva entre os programas no que diz respeito a demarcar os modelos pedagógicos de educação a distância em funcionamento, até mesmo para sistematizar as condições possíveis de compatibilização desses programas; quarto, a UAB se institui oficialmente pelo Decreto 5.800/2006, lançando editais de articulação a fim de formar cursos de licenciatura para a educação básica, se

apresentando legalmente como sistema UAB, sem, contudo, tocar numa questão essencial: o lançamento do curso-piloto de bacharelado em administração ano de 2005.

Esse quadro geral, que se inicia agora e atravessa todo este trabalho, constitui uma tentativa de descrever a inserção da EAD na educação superior como política pública, seus programas ocorridos até o momento, a configuração de maneiras de operar essa política em relação aos sujeitos envolvidos, a fim de mostrar o sistema UAB como modelo que atualmente serve de modelo de EAD, surgidos e/ou ocorridos no mesmo momento político educacional do Brasil. O que o sistema UAB apresentou em seu discurso, que o fez emergir como principal, com pretensões de unidimensionalizar os modelos de EAD? Por que, dentre os modelos de educação a distância na educação superior, o sistema UAB é formalizado como sistema em 2006 e integrado como política estratégica do Plano de Desenvolvimento da Educação no ano de 2007, através do Decreto 6.094/2007, sem que haja nenhuma menção aos programas de educação a distância na educação superior anteriores?

Cabe ressaltar que o Pró-Licenciatura respondia por mais de 20 mil matrículas de estudantes na educação superior, com foco na formação docente de educação básica, no ano de 2007, como resultado dos editais formulados no âmbito dos consórcios UNIREDE envolvendo 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais; apesar de sua repercussão no cenário das instituições universitárias, e de ter servido de aporte político estratégico e operacional fundamental para instalação do Sistema UAB, para além da posição pioneira que assumiu como programa de licenciaturas à distância, ficou fora dos marcos regulatórios que marcaram a educação a distância no Brasil a partir da aprovação do PDE. É importante lembrar que o PDE, aprovado pelo Decreto 6.094/2007 e constitui o plano de metas e estratégias, em nível nacional para a educação básica e educação superior, fundamentado nas metas sistematizadas e propostas no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, prerrogativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). O PDE inscreve-se como uma política de estado e, como expressão da política nacional de educação, propõe entre seus programas de ação para a educação básica, a criação, fomento e desenvolvimento de políticas públicas para formação de professores da educação básica. Entre essas políticas, o Sistema UAB é

apresentando como uma das principais resoluções estratégicas para o estabelecimento de

... uma relação permanente entre educação superior e educação básica. **[como]** Embrião de um sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (PDE, 2007, p.16)

É possível observar que outros atores sociais, não aparecem no discurso que o PDE profere sobre o Sistema UAB, como a participação do Fórum das Estatais (Fórum das EEs) e associação nacional dos dirigentes das instituições do ensino superior (ANDIFES), justificando, tornando legítimo e normatizando seu funcionamento. Para o PDE, não são as universidades e os professores atuantes nos cursos de formação para a educação básica, programas e consórcios em funcionamento como o Pró-Licenciatura/UNIREDE, muito menos linhas de financiamento oportunizadas pelas empresas estatais, que ocupam posição relevante nessa política pública de educação a distância na educação superior, mas precisamente, são as articulações promovidas pelo sistema UAB.

Essas articulações tratam-se de acordos de cooperação firmados entre União, estados e municípios e instituições públicas de educação superior a fim de ofertar conjuntamente cursos de educação superior em todo território nacional para professores da educação básica, principalmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Sem haver menção alguma às experiências de articulação na EAD no âmbito da UNIREDE e do Pró-Licenciatura, o texto do PDE justifica o sistema de articulação da UAB a partir do diálogo com os pressupostos do regime de colaboração entre União, estados e municípios, previsto no Plano Nacional de Educação, em atendimento à LDB 1996 e à própria Constituição de 1988. Dessa forma, afirma:

A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior”. (PDE, 2007, p. 17)

O plano de Ações Articuladas (PAR), que colaborará para o cumprimento das metas e compromissos do Plano de metas compromisso todos pela educação⁴, onde o PDE se inclui como um compromisso conjunto e articulado. Contudo, não é citado no Livro Razões, princípios e programas do PDE, muito menos na criação do Sistema UAB, vindo a ter sua visibilidade efetivada no discurso da UAB no momento em que esta se agrega oficialmente em 2009 à estrutura regimental da CAPES, quando esta assume em seu regimento a ampliação das metas, que se estenderiam à formação de professores da educação básica.

Levando-se em consideração a abrangência do PDE no sentido de lançar metas e buscar compromissos entre a União e os entes federados, mediante adesão voluntária, causa estranhamento que o Sistema UAB seja oficialmente lançado como uma das principais ações para a educação básica no Livro base do PDE, sem que haja menção ao Decreto 6.094/2007 e sua necessária ação conjunta com outros setores e sujeitos, como o PAR e o IDEB⁵ na concretização das metas propostas para a educação básica, na forma como está disposto no referido decreto. Se forem ações articuladas desde 2007, por que aparecem no discurso do PDE e no Sistema UAB como ações parcelares, ocorridas em separado, pelo menos em termos de discurso, e só juntadas mediante a necessidade de elevar o IDEB da educação básica pelo discurso da melhoria da qualidade da formação dos professores no discurso da UAB/Nova CAPES, em que a UAB tem aí sua principal função enquanto modalidade de educação a distância?

É importante, neste momento, expressar mais claramente o entendimento aqui adotado sobre discurso, na medida em que estamos nos propondo a analisar o discurso da UAB na tentativa de compreender quais seus efeitos de verdade nas políticas públicas de educação a distância, onde a UAB figura como o modelo majoritário na educação a distância na educação superior. Compreendemos discurso, na perspectiva que os estudos culturais o entendem, como um elemento que estrutura e constitui a realidade, e não apenas a representa.

⁴ O plano de metas compromisso todos pela educação foi aprovado pelo Decreto 6.094 de 23 de abril de 2007 e dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sobre a adesão ao compromisso e assistência técnico-financeira e sobre o Plano de ações articuladas (PAR).

⁵ Índice de Desenvolvimento da educação básica.

O discurso, além de tudo, molda, regula, constrói e movimenta no âmbito da cultura os diversos aspectos, visões e interpretações do real, não sendo mero objeto de um sistema econômico, que definitivamente o manipula, não sendo exclusivamente lido e derivado de uma época histórica, mas está em relação ao curso dos acontecimentos históricos, que lhes constitui, tanto quanto é constituído por eles, ao mesmo tempo, sendo relativamente livre deles. O discurso circula no tempo e no espaço, sem necessariamente um ordenamento linear e progressivo, sem depender e derivar de determinantes históricos. A história, em relação ao discurso, compõe apenas uma entre as muitas de suas faces e colabora com ela na medida em que desenha um panorama de condições de possibilidade de discursos a serem registrados ou não, ditos ou não, excluídos, incluídos, inscritos e instituídos nas condições de possibilidade dos próprios discursos, podendo vir a ser discursos ditos e silenciados, sempre suscetíveis à leitura, que depende do lugar de onde é olhado. Esta conceituação de discurso não se aproxima da visão clássica de discurso como sendo a representação dita, oral ou escrita, de uma realidade ou coisa, mas resulta de práticas discursivas, onde regras são acionadas, permitindo ou não certos enunciados na ordem do discurso. Para tal, faz-se necessária uma descrição arqueológica do discurso, na forma como Michel Foucault a entende em sua obra e na qual iremos apresentá-la a partir da descrição das regras inscritas no discurso da UAB, na qual tentaremos descrevê-las, enfocando principalmente as condições de possibilidade em que o discurso da UAB se erigiu e tenta se consolidar. Através da análise do discurso da UAB, serão apresentados conceitos e categorias da arqueologia do saber (1986) desenvolvida por Michel Foucault, sendo este nosso principal procedimento teórico-metodológico a orientar a análise.

O que importa no momento ressaltar é que buscaremos investigar as diversas posições de sujeito que os atores sociais envolvidos na constituição da UAB ocupavam em seu discurso, representando nessas posições de sujeito discursos com efeito de verdade. Para isto, o material a ser analisado nesta pesquisa é bastante abrangente, no sentido de captar as diversas manifestações oficiais do discurso da UAB em meio impresso e digitais (videoconferências; portal da UAB hospedado no Fórum das estatais <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>, no MEC www.uab.capes.gov.br; na Nova CAPES <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>; bem como portais de instituições

públicas federais e estaduais de ensino superior). No segundo capítulo, esse material será devidamente detalhado, com informações relativas ao tempo e espaço de publicação.

Num material publicado no fórum das estatais, o professor Hélio Chaves realiza uma videoconferência em dezembro de 2006, na qual diz que a essência da UAB é o entendimento por todos a respeito do sistema eletrônico de gestão Moodle. É este sistema que, segundo Chaves, será o sustentáculo do sistema UAB, responsável principal por todo sistema de articulações entre União, universidades, estados e municípios.

Por fim, a tecnologia digital, na figura de um sistema de gestão eletrônica _ *moodle* _ é carro-chefe na condução de todo o processo, responsável principal pela formação de professores para a educação básica, na medida em que fará circular todas as informações necessárias, tanto as articulações entre união e entes federados, como entre instituições, professores e alunos. Segundo Chaves, o moodle “será um sistema importante para implantação da UAB, porque vai permitir uma comunicação efetiva entre o MEC e as instituições federais”⁶, por ser um sistema “utilizado mundialmente em universidades abertas, por ser flexível a ajustes a cada instituição”⁷, uma vez que é um sistema eletrônico, um *software* livre. Por ser um “sistema aberto” e flexível a ajustes específicos institucionais se ajusta bem à realidade brasileira; este é o argumento utilizado na adoção do moodle.

Se a universidade aberta do Brasil se define como uma articulação entre as universidades, União, estados e municípios, e, que se realiza por meio de um regime de articulação, depende e é totalmente dedutível e realizável a partir de um sistema eletrônico de gestão. Nossa hipótese é que o sistema UAB cria estratégias de legitimação de seu discurso a partir da implantação do discurso da tecnologia digital, posta como um modelo eficiente de comunicação institucional e pedagógico, capaz de sustentar estruturalmente uma universidade aberta. Aberta, no discurso da UAB, se define pelo sistema eletrônico de gestão, moodle, que é definido como um sistema flexível a ajustes, além de ser classificado como um

⁶ Vídeo ADI.parte2 – Reunião de trabalho UAB 08/12/2006. Videoconferência de Hélio Chaves, diretor do Departamento de Pedagogia a distância/MEC. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/videos_adi/ADI_20061228.wmv>. Acesso em: Agosto de 2010.

⁷ Id.

software livre. O elemento tecnologia digital é posto no discurso da UAB como aquilo que norteia todas as suas ações. Em que o sistema UAB se apoiou para pretender legitimar-se verdadeiro, dentre os que se apresentavam como modelo institucional de EAD? Pretendemos demonstrar, a partir da descrição dos modelos de formação de professores a distância na educação superior, o percurso da tecnologia digital nas práticas discursivas e suas estratégias de sedução e atração do que tenta até o momento se consolidar como o melhor, mais eficaz e eficiente modelo de formação de professores na educação a distância superior, qual seja, o sistema UAB.

As Tecnologias Digitais Da Informação e Comunicação (TDICs), como único suporte do sistema eletrônico de gestão, sustentador e ordenador do sistema UAB, organiza suas práticas, seu modelo de articulação, de universidade e de formação de professores da educação básica; organiza suas práticas discursivas e de aprendizagem aberta e a distância, situa e cria hierarquias institucionais entre instituições e cursos superiores, entre professores e alunos; possibilita a criação de novos sujeitos no processo de aprendizagem a distância, tutor/coordenador de tutoria, professor-pesquisador, professor-conteudista, além da emergência de novas conceituações, como mediador de aprendizagem, professor-mediador, indica uma reconfiguração da educação em todas as perspectivas, do ensino, aprendizagem, metodologias, meios e técnicas, conteúdos, enfim, todo um conjunto de práticas discursivas, enunciados e a regularidade desses enunciados passam a caracterizar o sistema UAB, tendo a tecnologia como principal motor que movimenta e faz circular seu discurso. Tal discurso circula a partir do pressuposto de que o moodle é um dispositivo mais eficiente na realização de articulações políticas e pedagógicas.

Contudo, um dispositivo, no caso um dispositivo tecnológico, é um elemento externo ao discurso e, nesse sentido, poderia ser objeto de análise, tendo em vista que assume no discurso da UAB um papel central e centralizador indispensável a sua conceituação de universidade, uma vez que extrapola os limites do discurso?

O discurso da UAB se opera para além de seus limites discursivos, estendendo-se para camadas da realidade que não são discursivas e que são operadas por dispositivos de justificação da verdade, pelo que Michel Foucault chamou em *A ordem do discurso* (2002) de vontade de poder como propriedade

do discurso, e, posteriormente tentou formular esse conceito não plenamente claro nas suas obras vinculadas à análise arqueológica, vindo demonstrar maior clareza a partir de *A Microfísica do poder*, ao desenvolver a categoria “dispositivo” como aquilo que põe em funcionamento a vontade de poder do discurso, e que por isso é criada toda uma estrutura de funcionamento e exercício do poder, fazendo-o circular por entre todos os espaços e tempos e se ocupar de realidades discursivas, que para Michel Foucault se limita à superfície do que é dito, e realidades não-discursivas, que, assim como nos discursos, fazem o poder operar nas práticas discursivas, nas práticas de justificação do poder e da verdade do discurso, nas práticas internas e externas de funcionamento do poder a fim de torná-lo, independente dos sujeitos, soberano a partir de mecanismos e estratégias genealógicas e arqueológicas. É nossa pretensão descrever esses mecanismos e estratégias acionadas no discurso do Sistema UAB, a fim de mostrar aspectos da sua história que foram filtrados, negociados, limitados, a tal ponto que no máximo se limita a apresentá-la através de um conjunto de normatizações, decretos, leis, pareceres, resoluções e regimentos que tentam se consolidar exclusivamente por meio de discursos e dispositivos de poder que gravitam em torno nos dispositivos tecnológicos.

O sistema UAB funciona como um dispositivo institucional forte, legitimado sob o signo de uma universidade, que se torna seu principal meio de justificação e razão de existência e funcionamento e a tecnologia digital integra soberanamente suas estratégias de funcionamento e operação, criando a atmosfera de uma universidade inovadora, contemporânea e mais democrática, sobretudo porque cumpre a função de mediar a comunicação institucional e pedagógica de todas as que participam de sua rede de articulação. Contudo, alguns discursos e sujeitos são excluídos, diminuídos ou negligenciados nesse discurso agregador de educação a distância: embaçados pelo poder que a tecnologia digital imprime à educação a distância, os discursos educacionais e pedagógicos, os discursos das entidades de classe como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional dos Docentes das Instituições De Ensino Superior (ANDES); o discurso construído anteriormente à constituição do Sistema UAB, no âmbito da UNIREDE e do Programa Pró-Licenciatura - discursos que envolvem as posições de professores da educação

superior e alunos _ desaparecem por completo. Este fato merece não apenas registro e descrição, mas análise. Nesse sentido, na genealogia do poder desenvolvida por Michel Foucault em suas obras e iniciada pela Microfísica do poder, nos importa a conceituação de dispositivo; em Vigiar e punir e os anormais, em que a mecânica do poder e da disciplina individual é ponto central da discussão; O poder psiquiátrico, Em defesa da sociedade, Segurança, território e população e nascimento da biopolítica, onde a conceituação de poder disciplinar, dispositivos de poder, biopolítica e biopoder, completa nossa análise.

Outras obras e conceitos desenvolvidos por Michel Foucault serão utilizados na compreensão e análise de nosso objeto, contudo as acima mencionadas são as principais, donde os demais se capilarizam. A opção teórico-metodológica por categorias de pensamento, conceitos e definições presentes nas obras deste autor, classicamente caracterizadas em arqueológicas e genealógicas, explica-se por diversos motivos: primeiro Michel Foucault oferece um dos mais consistentes materiais teórico-analíticos que subsidiam as análises da cultura contemporânea, sobretudo as realizadas no campo dos estudos culturais; segundo, parte de suas análises que tematizam as relações de poder e seus dispositivos de justificação na cultura, buscam sempre, demonstrar e analisar as diversas posições de sujeito na cultura a fim de demarcar as, também diversas e potenciais, posições de poder assumidas ou suas condições de atuar como um ponto de ligação entre as relações de poder. Isto é elemento essencial no campo dos estudos culturais, sobretudo quando trata do papel que tem o pesquisador na transformação de seu objeto de pesquisa, e não apenas em sua observação e análise.

1.3O PESQUISADOR DOS ESTUDOS CULTURAIS: MEDIANDO ANJOS E DEMÔNIOS

Na 11.^a tese de Karl Marx sobre Feuerbach, Marx dizia que “os filósofos limitaram-se a analisar o mundo, cabe transformá-lo”, talvez tenha sua expressão mais radical nos estudos culturais. Por outro lado, reside aí uma discordância fulcral que separa o pensamento marxiano do pensamento marxista: a) Marx elaborou um caminho de análise e transformação das condições sociais a partir

da criação de uma metodologia, o materialismo-histórico, que consistia na única possibilidade de entendimento do sistema capitalista e das condições do trabalho alienado, devendo o pesquisador realizar a transformação na medida em que se liberta e contribui para a libertação do outro destas condições, mediante o exorcismo científico proporcionado pelo materialismo-histórico. Nesta perspectiva, o pesquisador marxista se misturava com o povo e o pensamento do senso-comum com a intenção de aproximar-se amigavelmente e em seguida educá-lo e conscientizá-lo para reconhecer sua condição de alienação e optar por revolucionar as condições sociais e econômicas alienadas, na qual se encontrava. Por isso, neste pensamento, Marx chamava atenção em sua terceira tese para a educação do educador, que, segundo ele seria essencial para se inverter a posição servo-senhor, dominante-dominado para modificar as circunstâncias seria necessária à coincidência da modificação das circunstâncias com a práxis revolucionária; “é na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento”⁸. É pela ação humana problematizada em seu trabalho e percebida por dentro dele, que a verdade se encontra. Nesse sentido, a dimensão social e do trabalho são critérios de verificação da verdade de qualquer uma análise marxiana.

Para a pesquisa em educação, as implicações são inúmeras e de extrema relevância. Contudo, os estudos culturais creditam não apenas ao trabalho a responsabilidade por determinadas condições sociais, mas veem na cultura uma condição estruturante da realidade, moldando-a e transformando-a conforme a organização de seus discursos e dispositivos culturais. A análise da cultura avança para além do que Martín-Barbero chama de chantagem culturalista, a qual engessa o saber da cultura popular num conceito marxista de alienação, tornando-a apenas uma ideologia de justificação do sistema capitalista. A análise da cultura demarca, acima de tudo, a posição teórico-metodológica do pesquisador, revelando-a, desmitificando-a. Enquanto que para as análises marxianas, o pesquisador se mistura na cultura popular para elevá-la, para os estudos culturais, a verdade sobre um conhecimento só é provada se demarcada a posição de poder que o pesquisador ocupa no discurso científico e cultural e as condições de instituição do discurso que está construindo, a que jogos discursivos

⁸ MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**, 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: Maio de 2010.

e de poder ele está enredado, a que regras do discurso e que estratégias de poder se submete e até onde vão os limites de sua pesquisa no que diz respeito a transformação da realidade: uma posição mais modesta do que comumente este sujeito está acostumado, certamente. O pesquisador é sujeito de seu discurso, mas também é discurso, e, portanto sujeito à análise e problematização; não tem mais aquele lugar confortável de quem olha da neutralidade, mediado pelo método aplicado, que também é neutro e tem a função de separá-lo de seu objeto para analisá-lo adequadamente; não tem mais o papel de se misturar com seu objeto de pesquisa para, elevá-lo a uma cultura superior, mediado por uma metodologia que funciona bem se lhe conduz com segurança neste caminho.

Henry Giroux mostra uma posição bastante radical em relação a essa opção metodológica, quando argumenta que

uma fundamentação humanista tradicional para o estudo disciplinar da cultura é inadequada no sentido de que mascara o papel que os membros de uma cultura podem desempenhar como agentes em sua formação.(GIROUX, 1997, p.180).

Os estudos culturais, na medida em que entende a cultura nas suas relações com o poder, não se rende a policiamentos epistemológicos que visem fechá-lo em si mesmo, como campo superior do saber. Esta recusa da epistemologia com poder de polícia _ e, portanto, uma recusa a todo tipo de totalitarismo epistêmico _ tem a ver para Hall (2003) com o entendimento dos estudos culturais como um projeto político de envolvimento ativo do pesquisador a fim de não apenas entender a realidade, criar teorias, mas principalmente de intervenção no mundo. Neste sentido, transformar a realidade tem como ponto de partida mostrar que disciplinas do conhecimento, como a filosofia e a teoria educacional, limitam os discursos, indicando até onde poderia ir, até onde poderia dar-se à análise.

Segundo Giroux (1997, p. 181), “ser parte de uma disciplina significa fazer certas perguntas, usar um conjunto particular de termos e estudar um conjunto relativamente estrito de coisas”. Na medida em que o pesquisador não se insere na ordem do discurso de certa disciplina, ao invés de recompensa, é punido, sendo a punição máxima a exclusão do pesquisador do campo disciplinar. Esta situação é “similarmente grave para o novo Ph.D., para o qual o preço da

admissão na academia é a mesma conformidade com os discursos acadêmicos dominantes” (GIROUX, 1997, p.182). Assim, Giroux defende que o papel de um intelectual transformador é o engajamento “... em projetos que o estimule a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais” (GIROUX, 1997, p.188).

O pesquisador dos estudos culturais é engajado, ou, como Stuart Hall (2003, p. 200) chama inspirado em Gramsci, um “intelectual-orgânico” que mantém “[...] questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente”. Não sendo luta por verdades epistêmicas, também não se constitui em marcha por bandeiras e partidos políticos. Utilizando uma metáfora de luta, Hall (2003) caracteriza o campo dos estudos culturais como um campo de “combate com os anjos”. Isto porque “A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência.” (Hall, 2003, p.192). Nesse sentido, ser ventríloquo de grandes narrativas, embora tenha suas funções acadêmicas e profissionais, não permite por si uma intervenção política na realidade, no sentido de buscar teoricamente posicionamentos e defendê-los. Ter a posição de pesquisador que se encontra fora e acima do objeto pesquisado, utilizando uma teoria como se fosse um princípio heurístico de análise é uma situação bastante confortável; além disso, o próprio objeto de estudo, análise do discurso da UAB e verificação do alcance político-institucional do discurso dos dispositivos tecnológicos no sistema UAB, partiu da prática e da necessidade sentida como docente do Sistema UAB por entender as condições de possibilidade que tal discurso apresenta para a educação a distância na sua relação com as tecnologias digitais.

Como foi dito anteriormente, discurso aqui não significa uma ponte por onde passa a mensagem, mas é compreendido como aquilo que institui, constrói e molda outros discursos, por meio do que Matín-Bárbero (2000), chama de mediações culturais: uma espécie de *background*, onde diversas tramas culturais, negociações e jogos de poder e hegemonia forjam suas tramas. Referem-se ainda às apropriações, recodificações e ressignificações particulares dos receptores da mensagem, dando-se entre os cruzamentos entre comunicação, cultura, política e indivíduos. Essas tramas que se tecem na forma como o pesquisador se relaciona com seu objeto de pesquisa refletem a posição de sujeito assumida por quem pesquisa. Contrariamente, nos moldes clássicos, se

inscreve como sujeito separado de objeto, como sujeito que permite ao objeto da pesquisa avançar um nível de autonomia, para que ele, sempre à frente, demonstre seu avanço cada vez mais aperfeiçoado.

O percurso do trabalho demonstrará não apenas os limites do discurso da UAB, que compõe nosso objeto de pesquisa, mas também nossos limites e possibilidades em relação a esse discurso, alcançado por esta pesquisa. Por ora, foi necessário esse breve esclarecimento sobre nosso papel como pesquisador nesta pesquisa e mapeamento de nossas possibilidades de transformação das práticas que estruturam os discursos da UAB. Não buscamos anjos, nem demônios na pesquisa, muito menos transformar em anjos, supostos demônios ou vice-versa, mas compreendê-los e atuar com eles, na tentativa de transformar as desigualdades culturais.

1.4 O DISCURSO HEGEMÔNICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SISTEMA UAB E OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

A educação a distância destaca-se no cenário nacional ao passar a fazer parte da agenda política de expansão da educação superior no fim dos anos 90, já a partir das ações, grupos de estudo no *Yahoo* (CARVALHO, 2009) e objetivos traçados pela UNIREDE, vindo a ganhar um desenho mais robusto principalmente após publicação dos editais do programa Pró-Licenciatura e dos editais do sistema UAB. No entanto, os dois programas lançados na mesma década _ 2004 e 2006, respectivamente _, atuaram de maneira separada, a partir da adoção de modelos diferentes de educação a distância, a serem descritos no quarto capítulo deste trabalho. O que é importante dizer é que a questão fundamental que separa os dois programas se explica pelo recorte estreito que o Sistema UAB faz no que diz respeito à aplicação da tecnologia digital em toda a sua estrutura, funcionando como único pilar sustentador de todo edifício burocrático, institucional e pedagógico das experiências de educação a distância.

O sistema UAB se define como um sistema aberto em razão de seu sistema eletrônico de gestão _ o sistema Moodle _ segundo palavras do professor Hélio Chaves. Está explícita a concepção de educação a distância no que se refere à UAB, marcada pelo determinismo tecnológico, além de se evidenciar a

concepção de universidade e aprendizagem aberta que referencia o discurso da UAB. Segundo Hélio Chaves, em videoconferência pronunciada em novembro de 2005, postada no formato vídeo no portal do Fórum das estatais pela educação⁹, a afirmação de universidade aberta passa pela aceitação do sistema moodle, que é justificado como um sistema que vai articular todas as universidades pela via da gestão telemática; ser um software de código livre, ser flexível às adaptações necessárias a cada universidade. Nesta mesma videoconferência, Chaves afirma que não há obrigatoriedade do uso do moodle pelas instituições que se propõe às articulações, porém, a aceitação é condicionada à liberação de pagamento pelo FNDE da quantia de R\$ 120,000.00 para o exercício 2006, a fim de que as universidades contempladas possam fazer as adequações necessárias ao Moodle. Salientamos que, além do *moodle*, havia outras plataformas de aprendizagem em funcionamento no MEC, como o ambiente virtual de aprendizagem EPROINFO, utilizado em outros programas da SEED, cuja UAB encontrava-se vinculada. Contudo, as oito videoconferências encontradas, nas quais Hélio Chaves explica e tenta justificar o uso do moodle, limita-se a explicá-lo como “o mais eficiente sistema de gestão eletrônica que o MEC entendeu ser capaz de suportar a UAB, sendo um sistema utilizado nas universidades a distância internacionalmente¹⁰”.

Nesta explicação de universidade aberta e a distância reside nossa questão central: é a tecnologia digital e o moodle que caracterizam o sistema UAB como aberto? Quando alinhamos esta supervalorização da tecnologia digital à ausência completa de um discurso consistente sobre universidade educação, pesquisa e metodologias de educação a distância, por mais que a UAB se auto defina como um sistema nacional de articulação entre universidades, a ausência de uma história descritiva de seu surgimento como política pública de educação a distância é mais um fator convergente à sede tecnológica que a orienta e ao negligenciamento da dimensão educacional e pedagógica, bem como institucional que caracteriza uma instituição ou um conjunto articulado delas em universidade aberta, nos gera desconfiança quanto à sua efetividade pedagógica e institucional que a caracteriza como uma universidade aberta.

Segundo Belloni (2009), uma conceituação de aprendizagem aberta a ser

⁹ Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>. Acesso em: Junho de 2010.

¹⁰ Id.

considerada é elemento essencial a qualquer universidade aberta. A aprendizagem aberta inaugura na educação superior a ideia de ser aberta por centrar-se no estudante, criando espaço para autoaprendizagem via mediação tecnológica, podendo se realizar com profissionais em serviço, quando utilizam seu tempo livre, sem obrigatoriedade presencial para realizar maior parte do processo. Esta se faz de acordo com o tempo e o ritmo de cada pessoa, contando com a participação ativa dos estudantes e com a capacidade sua de apropriação tecnológica. Belloni afirma que a aprendizagem aberta “se define fundamentalmente por critérios relacionados a acesso, lugar, ritmo de estudo” (2009, p. 32). Possuindo basicamente dois significados:

de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais ('aberta' como equivalente à ideia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo. (BELLONI, 2009, p. 30)

Moore (2007) elenca mais critérios para a aprendizagem aberta quando ocorre em universidades: acessibilidade a todos, sem condicionar o acesso a escolaridade anterior, flexibilidade na escolha do lugar da aprendizagem, os materiais dos cursos são desenvolvidos por especialistas, as aulas são desenvolvidas por outros especialistas, a escala de abrangência geralmente é nacional, há grandes investimentos, sobretudo de fundos públicos, possui uma ampla variedade de tecnologias, cursos com qualidade elevada.

O modelo da aprendizagem aberta encontra na EAD, numa universidade aberta, organizada através de adesões a um sistema de articulação, como é o caso da UAB, as condições possíveis de seu desenvolvimento, flexibilidade e abertura a novos métodos de aprendizagem, métodos estes que aplicam ora mais estruturados pedagogicamente, ora menos estruturados. A educação a distância, segundo Belloni (2009), opera em condições mais favoráveis quando associada a aprendizagem aberta. Esta, contudo pode ocorrer de variadas formas, tanto na EAD como no ensino presencial ou integrando as duas modalidades.

Por que o sistema UAB optou por sustentar seu argumento central na tecnologia digital, abrindo mão da circulação de discursos pedagógicos que deram certo, a partir do desenvolvimento de teorias e práticas de educação aberta

e a distância, modelos que, para usar o argumento de Hélio Chaves, servem como exemplo bem sucedido.

O Sistema UAB foi criada sem clareza dos fundos de financiamento, além de ter sua criação vinculada a um equívoco divulgado em seus portais que se refere ao perfil acadêmico de seu primeiro curso no ano de 2005, um curso-piloto de administração pública, que marca concretamente a criação no discurso do sistema UAB sua criação extraoficial. Por outro lado, sua criação oficial dá-se por decreto, com a orientação prioritária favorável à formação de professores e “trabalhadores” da educação, sem nenhuma menção ao curso-piloto de bacharelado em administração de empresas. Como uma instituição que objetiva formar professores inicia sua história com um curso piloto para formar administradores? A denominação “piloto” não se refere à natureza experimental e exclusivista do curso?

Uma análise primária já demonstra as lacunas existentes no discurso oficial da universidade aberta do Brasil, começando inclusive pelo título “universidade aberta”, que sugere uma prática ligada a pressupostos da aprendizagem aberta, bem como a práticas pedagógicas semelhantes às universidades abertas de outros países, sem assumir, em parte alguma de seu discurso oficial, pelo menos desde sua criação, em 2006, até o ano de 2011, compromisso com uma educação aberta, em termos culturais e filosóficos, apenas restrito à dimensão do que é chamado de “mediação didático-pedagógico” dos processos educativos pelas tecnologias digitais.

Se for possível alguma aproximação entre a UAB e outras universidades abertas ainda não podemos precisar o sentido, já que sua principal característica vincula-se, no nível do discurso oficial, à mediação tecnológica dos processos de aprendizagem, que só as aproxima historicamente a partir do momento em que as tecnologias digitais passaram a fazer parte da educação aberta de muitas das universidades do mundo. A diferença está em que a universidade aberta do Brasil foi criada concomitantemente ao ritmo de inserção tecnológica no país ocorrido a partir a partir da década de 1990, enquanto em outras universidades a tecnologia digital representou muito mais um agregado técnico que potencializou novas formas de aprendizagem. Podemos verificar isto na *Open University* do Reino Unido, que se definia como:

A universidade aberta é aberta a pessoas, lugares, métodos e ideias. [...] O estilo da universidade aberta de ensino é chamado de “suporte de aprendizagem aberta. [...] Aprendizagem aberta significa que você estará aprendendo no seu tempo livre, lendo o material do curso, trabalhando em atividades do curso, atribuições da escrita e, talvez, trabalhando com outros alunos. [...] Alguns cursos incluem uma escola local para realização da aprendizagem em diferentes momentos. [outras] incluem apoio de um tutor ou aluno pessoal de serviços em centros regionais, bem como das áreas centralizadas a como a biblioteca ou associação de estudantes.”¹¹(PORTAL DA OPEN UNIVERSITY, 2010)

O que demonstra a compreensão de que aberta não equivale a distância, mas que educação a distância é uma modalidade operacional em que a aprendizagem aberta pode se encontrar pelos mais diversos meios, seja por correspondência, TV, vídeo cassete, DVD ou de forma digitalizada, independente da tecnologia, pois quem dá o tom é a episteme que sustenta esse tipo de educação e não apenas a aplicação maciça de tecnologia, como aparece no discurso da UAB.

Observamos ainda que o sentido atribuído a “universidade aberta” na UAB é mais restrito, pois o ingresso nesta universidade se faz por meio do vestibular e após a conclusão do ensino médio, além de outros requisitos como “estar atuando na rede pública de ensino”, “ser funcionário do Banco do Brasil”, no caso do curso piloto. A palavra “aberta” restringe o quantitativo de vagas ofertadas, oferecendo o número que as instituições públicas disponibilizam, conforme seus recursos humanos e financeiros. “Aberta” na UAB está muito mais no sentido de que a universidade se “abre” as pessoas, para além de seus muros, indo até onde estiverem. Ela não se abre fisicamente, na verdade quem leva o conhecimento é a web, mediada pela tecnologia digital. Por isso, o governo federal afirma investir tanto na produção de tecnologias digitais a fim de garantir a chegada do conhecimento aos locais mais afastados do país, mas o sinal, quando não é bastante limitado em termos de velocidade em muitos municípios, também muitas vezes não é gratuito.

É importantíssimo reunir a partir do discurso oficial e dos discursos fragmentados e marginais essa colcha de retalhos que é a história da universidade aberta do Brasil. Já contamos com uma tese de doutorado defendida em 2009 por Ana Beatriz de Carvalho pelo Programa de Pós-graduação em

¹¹ Portal da *Open University* do Reino Unido. Consulta em julho de 2010.

Educação da UFPB e a dissertação de mestrado de Maria das Graças Barros, intitulada *Concepções e práticas pedagógicas em educação a distância: o caso do curso de administração a distância _ UAB/UEPB _ 2006-2010*, defendida em 2011. Carvalho (2009) mostra, através de entrevistas e reportagens *online*, bem como de uma lista de discussão da *Yahoo* da qual participou, como esse discurso começou, no “escuro” a ser tecido, vindo a tornar-se UAB. A dissertação de Barros (2011) analisa as concepções teóricas que norteiam as práticas pedagógicas dos professores do curso piloto de Administração da UAB.

Essas constituem partes do discurso que a UAB não apresenta em seu discurso oficial, deixando por outro lado as incoerências explícitas neste mesmo discurso que se figura como verdadeiro, ainda que não explore as razões históricas que condicionaram sua existência tal como é hoje.

2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DOS ESTUDOS CULTURAIS À ANÁLISE DO DISCURSO

2.1 SOBRE AS FONTES DISPONÍVEIS PARA INVESTIGAÇÃO E A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO

No tecido do discurso há, segundo Michel Foucault, uma variedade considerável de regras de controle e regulação do discurso, que, pela ação dos dispositivos de poder no processo de legitimação da verdade, fazem emergir elementos e estratégias metodológicas intradiscursivas _ que precisamos levar em conta, tais como o *a priori* histórico, o arquivo, as regularidades discursivas, as formações discursivas e os enunciados. A conceituação e descrição desses elementos se incorporarão aqui na dinâmica de apresentação do objeto de estudo, se encontrando diluída em todo o percurso do trabalho, considerando a perspectiva genealógica do poder, desenvolvida paralelamente a Arqueologia do saber. Contudo, há um elemento pertencente à arqueologia de Foucault que requer uma atenção inicial, pelo fato de estar diretamente relacionado às condições nas quais encontramos disponível material de análise: o arquivo.

Segundo Foucault, o arquivo é a primeira unidade do discurso e consiste no sistema que rege o aparecimento de enunciados, sua circulação e regularidade nas práticas discursivas; nele residem as condições de enunciabilidade. É pelo arquivo que se formam e se instituem os enunciados e também suas regras de transformação, não sendo descritível em totalidade, mas incontornável em sua atualidade, só vista de maneira mais ampla por Michel Foucault quando reconheceu realidades que extrapolam a dimensão do discurso, mas que se liga a ele e o fazem fluir e ser aceito de maneira mais automática: os dispositivos. O arquivo demarca o campo enunciativo de análise, seu campo primeiro na análise do discurso e se refere ao que Foucault chama de positividade do discurso, seu campo enunciativo: o dito em toda a sua existência e extensão, nos diversos meios, espaços, sujeitos e tempos, que podem ou não aparecer de forma linear, conforme o curso da história humana, sempre progressiva e teleológica numa perspectiva mais clássica de história. Para Foucault, não existe uma realidade pré-discursiva que venha determinar o discurso, mas existe o

discurso enquanto tal, sem o peso da tradição histórica, mas compreendido em seu horizonte de experiência histórica, onde seu ponto de partida e chegada é o arquivo.

É exatamente deste ponto, que envolve o campo enunciativo do discurso do sistema UAB que pretendemos iniciar, tentando reunir arquivos que orientem a análise dos sujeitos e suas posições no discurso da UAB, na dimensão política, educacional, financeira, na concepção de universidade, educação, aprendizagem, avaliação, currículo, didática, professor, aluno, educação a distância e universidade aberta, nas suas formas e estratégias de funcionamento e na disposição das tecnologias digitais em seu discurso. Nosso campo enunciativo não está demarcado pelo Decreto 5.800/2006, tampouco pela sua primeira aparição como projeto-piloto a partir do fórum das estatais pela educação, mas pela sua articulação com o discurso sobre educação a distância construído no movimento UNIREDE e pelo programa Pró-Licenciatura, uma vez que constatamos o seguinte contexto:

- Os objetivos de expansão, democratização, acessibilidade e permanência na educação superior se repetem na UNIREDE, Pró-Licenciatura e Sistema UAB, com níveis de ocorrência distinta, embora os articule pelos objetivos; as articulações realizadas pela UNIREDE foram convidadas publicamente no portal da UAB a aderirem ao sistema UAB;
- Os cursos UAB e Pró-Licenciatura iniciaram praticamente na mesma época, funcionaram nas mesmas universidades, mas sob regimes de articulação financiados por sujeitos diferentes ou com níveis diferenciados de inserção financeira, embora fossem programas vinculados ao MEC e por isso ligados às mesmas agências de financiamento;
- Os referidos cursos coabitaram os mesmos espaços acadêmicos, contudo, constatou-se a completa ignorância entre si (CARVALHO, 2009); em 2009, o Programa Pró-Licenciatura foi incorporado ao sistema UAB, que por sua vez, tornou-se CAPES, através de publicação de novo regimento da CAPES, tornando-a Nova CAPES, associada à sua reestruturação e assunção de sua nova missão: fomento e indução de políticas de formação de professores da educação básica; função esta agregada a sua tradição na pesquisa científica nacional;

- A nova CAPES, a partir de 2009, incorporou o Pró-Licenciatura e seus cursos ao Sistema UAB, numa tentativa de reintegração dos dois programas sob o escopo documental, político e de financiamento do sistema UAB e sob a missão da nova CAPES.

Ocorre que descrever todo esse percurso, aqui resumido em itens, mas eixo e conteúdo desta tese se mostrou tarefa bastante complexa, por inúmeros motivos: ausência de fontes nos portais da UAB, supressão de informações, multiplicidade da mesma informação em diferentes espaços, hospedagem do Portal UAB em três espaços diferentes na *Web* (em 2005, quando ainda não havia clareza a respeito do que seria a UAB em relação ao já oficialmente existente programa Pró-Licenciatura, informações sobre editais referentes ao curso piloto de Administração e os editais do Pró-Licenciatura apareciam juntas no site da SEED/MEC; ao mesmo tempo, o portal do fórum das estatais apresentava a maior parte das informações sobre o curso piloto da UAB em 2005 e em 2006 passou a postar videoconferências, editais e informações gerais sobre o primeiro edital oficialmente publicado pela UAB, o Edital UAB 1; em 2007 o Sistema UAB integrou-se na forma de programa de governo e política pública ao PDE, sem haver nenhuma menção no documento do PDE ao Pró-Licenciatura e a UNIREDE; ainda em 2007, a UAB passa a funcionar nos meios digitais em um site da CAPES, vinculado ao MEC; em 2009, a UAB assume oficialmente portal único para apresentar sua história, objetivos e informações; o portal Nova CAPES, em funcionamento até agora. É importante ressaltar que as informações e fontes que nos deram aporte apresentavam-se em todos esses espaços acima mencionados, sem contar que em alguns casos foi necessário uso de técnicas avançadas de pesquisa disponíveis no *google*, incluindo aí o uso do recurso do *cache* do *google*, que é um mecanismo de pesquisa que recupera fontes já excluídas no momento atual, mas guarda as informações do momento em que estavam em funcionamento.

A multiplicidade de informações em diversos sites governamentais e a o mesmo tempo a ausência e/ou dispersão de muitas informações nesses sites e portais marcam decisivamente a história da UAB, desde que foi criada como programa, após criação do bacharelado em administração até os dias de hoje. Esta característica, junto com os marcos legais que criaram o programa Pró-

Licenciatura, o sistema UAB e a nova CAPES constituem nosso campo enunciativo, donde emergem os enunciados do discurso e os sujeitos que emergiram do discurso da UAB, suas estratégias de controle e modelos de educação a distância e formação docente. Disto também emergiu a posição encenada pelas políticas públicas para atribuir legitimidade ao discurso da UAB, marcado sobretudo por uma história da UAB dispersa e suprimida, que impede a identificação de suas superfícies de emergência, logo, a consciência histórica de sua existência.

Acreditamos que a ausência de uma política de informação para a *web* na UAB, contribuiu para tal desorganização inicial desse sistema e para que não apresentasse um discurso coerente. Objetivamos realizar uma cartografia do discurso da UAB a fim de determinar a superfície de emergência donde os dispositivos tecnológicos passam a alcançar um dispositivo de verdade que põe em circulação um tipo de racionalidade tecnocrática que funciona como modelo absoluto de formação docente a distância. Neste sentido, informações consideradas inúteis, descartadas e silenciadas da história da UAB serão consideradas, na media em que acreditamos o que possivelmente foram e ainda são consideradas como ruínas logradas pela UAB representam parte importante de seu discurso, que podem e devem ser reavivadas na maneira mesmo como emergiram, possibilitando uma provável renovação, exatamente onde habitaram pressupostos pedagógicos atualmente dilacerados pelos dispositivos tecnológicos. Costa (2010) afirma que a cibercultura favorece a que a informação seja vista como um insumo econômico, um valor agregado ao capitalismo. Neste sentido, “a disponibilidade ou a possibilidade de acesso à informação não quer dizer que ela esteja sendo usada de modo eficaz, que pode gerar conhecimento na sociedade.” (COSTA, 2010., p.130). Constatamos que o portal oficial da UAB, hospedado na nova CAPES, apesar de se preocupar com a apresentação do histórico da UAB, por um lado, negligencia sua história, deixando vaga a lacuna dos principais eventos que configuraram a posição ocupada hoje de formação superior docente a distância. Martín (1995), na mesma linha, afirma que na sociedade global de informações há níveis diversos e intermediários de informação e que os fluxos de informação e produção de conhecimento circulam entre pessoas, produtos, instituições, desenvolvendo alguns territórios em detrimento de outros.

É de extrema necessidade haver uma política de informação na UAB voltada para a acessibilidade aos usuários e seus diversos modos e contextos de aprendizagem e comunicação. Lopes e Jardim (2009) assinalam que as novas práticas informacionais requerem uma reconfiguração da arquivística diante das TDICs que configuram novas maneiras de organização, disposição das informações no tempo e espaço, fluxo e acesso a informações. Segundo Lopes

A arquivística que precisamos deverá dar conta no plano prático e teórico dos problemas de nosso tempo. [...]. Necessita ser internacional para atender os ditames da globalização, da consequente troca de informações entre governos e sociedades em escala planetária. Não pode ser burocrática e formalista, sem resolver problemas concretos, fazendo de conta que tudo está pronto, que nada há a pesquisar e a resolver. Não pode ser espontaneísta, resolvendo caso a caso, sem qualquer metodologia de suporte. Não deve ignorar a pesquisa e ser fechada a qualquer contribuição das demais disciplinas do conhecimento humano. Deve ser mais do que a expressão de um país ou região determinada, sendo algo que tenha universalidade. (LOPES; JARDIM 2009, p. 3).

Assim, o arquivo, na medida em que constitui unidade básica do discurso implica disponibilidade e acessibilidade a fim de que possa ser usado para as múltiplas produções arqueológicas e genealógicas do discurso e suas possíveis conexões com os dispositivos de verdade gerados para legitimar esse discurso. Contudo, no discurso oficial da UAB, o arquivo, através de táticas de poder, não aparece neste discurso, tornando a leitura do discurso da UAB improdutiva em muitos momentos e a possibilidade de construir seu a priori histórico muito difícil. O arquivo, para além de documento, é monumento, fonte de dados,

instaura a densidade de práticas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização) São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo.(FOUCAULT, 1979, p. 98)

A dificuldade em encontrar muitos arquivos alude _ apenas supostamente _ que nada aconteceu enquanto condições de possibilidade para que o discurso da UAB aparecesse, sobretudo, em suas estratégias de circulação e controle de informações e conhecimentos. Mais preocupante ainda é que os arquivos, como “unidades” de discurso, refletem uma política que configura práticas educacionais.

2.2 OS ESTUDOS CULTURAIS E O PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

O campo da educação é, para uma visão clássica de ciência, um campo fragmentado do ponto de vista epistemológico, de forma que é possível ao pesquisador em educação falar de vários lugares e posições de sujeito, seja da filosofia, da história, da economia, entre outros. “Posições de sujeito” significa, segundo Silva:

na crítica estruturalista do “sujeito”, notadamente a partir da análise de Foucault (1986, p. 59) em Arqueologia do saber, o termo expressa o argumento de que não existe o “sujeito” originário, transcendental, pré-social e pré-discursivos: cada discurso põe o ‘sujeito’ numa determinada posição. Na medida em que o “sujeito” é pensado como correspondendo a discursos que podem ser diversos e contraditórios, o conceito de “posição – de – sujeito” permite conceber a subjetividade como construída, contraditória e fragmentada. “A subjetividade – tal como a identidade- é, assim, uma matriz de posições – de - sujeito, que podem ser inconsistentes ou até mesmo contraditórias entre si. A subjetividade é, pois, linguística e discursivamente construída e deslocada ao longo da gama de discursos nos quais os indivíduos concretos participam” (SILVA, 2000 apud BELSEY, 1991, p. 6).

Cabe situar estes lugares e posições a fim de “fixar”, mesmo provisoriamente, a pesquisa no terreno mesmo da educação. O pesquisador parece à deriva, flutuando ao sabor das disciplinas científicas que lhe auxiliam a compreender os fenômenos pedagógicos, ao sabor de interesses diversos que, muitas vezes, não correspondem, nem oferecem respostas à pedagogia (SAVIANI, 1966). Na perspectiva da ciência clássica _ em que a rigidez disciplinar é uma de suas principais marcas _ só se pode obter respostas confiáveis sobre educação quando esta é acompanhada por alguma disciplina com objeto de estudo e metodologias definidos *a priori*. Parte-se para a pesquisa em educação, com métodos e teorias com fundações fixas (na universalidade, objetividade e linearidade) que possivelmente cumprirão a dupla função de manter a educação no exato lugar dela e simultaneamente sem lugar. Dependendo de onde se olha, isto pode se constituir um problema insolúvel, já que a opção metodológica passa a definir toda a pesquisa, porque preexiste a ela, atribuindo-lhe cor, substância e limite, além de encaminhar a resposta correspondente ao método utilizado, com fronteiras inultrapassáveis durante o processo de pesquisa, fronteiras estas que

impedem ao pesquisador enxergar com clareza seu papel na produção do conhecimento pesquisado.

Na medida em que o método e a teoria são moldados exteriormente ao pesquisador, as perguntas feitas resultam de uma espécie de pré-moldagem, onde não se admite perguntas fora da ordem do discurso disciplinar.

A intersecção entre estudos culturais e educação, onde se inscreve nosso objeto de estudo, se dá pela crítica aos modelos hegemônicos de pesquisa em educação, sobretudo no que diz respeito a sua relação com a produção e/ou descoberta da verdade: ou as verdades pedagógicas são unívocas, universais, objetivas e metafísicas ou são concretas, fabricáveis, instáveis e descontínuas. Os estudos culturais, por outro lado, veem o pesquisador no interior do contexto da pesquisa, produzindo, a seu modo, leituras sobre o objeto pesquisado a partir de suas posições de sujeito e dos lugares em que o objeto é posicionado; observa quem faz os posicionamentos e a movimentação, o que está em jogo, que relações permeiam a trama da pesquisa. Além de estar “dentro” da pesquisa, é um negociador de sentidos entre os discursos. Negocia criticamente sua posição de sujeito (se professor, se estudante ou os dois, se militante de algum movimento social), pesa sua trajetória acadêmica, suas experiências de vida e é partir dessas mediações, que delimita/arranja/rearranja seu objeto de pesquisa; e mais, estas mediações constituem a trama espessa da pesquisa _ estando ou não evidentes.

Nesse rearranjo, é possível mobilizar atenção para alguns problemas que o pensamento científico e as disciplinas acionadas permitem conhecer em determinado momento, negligenciando outros conteúdos e metodologias do conhecimento, não como uma disputa entre polos binários (bem e mal/ dominante/dominado), mas muitas vezes com a cumplicidade e aceitação crítica do pesquisador (MEYER, 2005). Cumplicidade, conflitos, relações assimétricas de poder são (im)postos e se movimentam em determinado contexto conforme a linguagem se organiza, interpondo diversos agenciamentos, dispensando a presença de um sujeito consciente, definido pela razão e, por isso, universal; desmistificando as grandes narrativas como explicação de toda realidade. O pós-estruturalismo, pós-modernismo, estudos feministas, estudos culturais podem identificar alguns destes agenciamentos _ a despeito de suas particularidades _ pela crítica às tentativas iluministas de sistematizar o conhecimento (VEIGA-

NETO, 2002). O que marca estes agenciamentos na pesquisa social e educacional é que são organizados em torno da linguagem e da cultura nas suas relações com o poder e a ideologia. Agenciam-se em torno da crítica ao sujeito consciente da modernidade, segundo o qual perde sentido as narrativas mestras de explicação do mundo, uma vez que se contextualizam as posições de onde falam os sujeitos, as regras e a arquitetura da linguagem utilizada. Não importa mais saber de que é feita a realidade, mas como a constituímos no momento mesmo que a nomeamos segundo regras inscritas nas práticas discursivas. Um sujeito, a partir do pressuposto da razão descentrada, vê a realidade de acordo com a posição em que se encontra, na textualidade da cultura, e sua visão interfere nessa realidade conforme a posição de poder que ocupa na ordenação do discurso.

A linguagem passa a cumprir o papel de não apenas representar a realidade a partir de uma suposta transparência e neutralidade, mas de gerar e administrar essas negociações, mesmo quando não percebemos. Entre nós e o entendimento do mundo encontramos a mediação feita pela linguagem, que não apenas nos mostra o mundo, mas o faz existir a partir da forma como o olhamos, resultando em pesquisas que se desenvolvem no desenrolar do processo, sem *a priori*, dogmatismos e escatologias. Isto não indica uma tendência relativista, definindo o real a partir de verdades relativas _ mesmo porque o relativismo esbarra na impossibilidade de encontrar a maneira mais “verdadeira” para administrar verdades relativas _ mas apenas o reconhecimento de que a linguagem em si não pode apreender e representar definitivamente a totalidade das coisas, mas existe na medida em que regimes de verdade se constituem através de uma política da verdade _ este pensamento é o pressuposto dos estudos culturais e do pós-estruturalismo.

2.2.1 De Indústria cultural aos estudos culturais: ideologia, cultura e poder

Aprendemos, na cultura autocentrada, que o discurso é tão natural como o ritmo de nossa existência, mediando nossa relação com o mundo através de signos, estes representando um significante tal como se apresenta. Veiga-neto

(2002) afirma que a análise do discurso no máximo proporciona uma *re-presença* da realidade, nunca ela mesma. A linguagem é produto do exterior, sendo sua relação com as coisas, cultura. Não se trata de buscar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado a partir dos enunciados. A essa tendência denominamos nas ciências humanas de “virada linguística” ou “virada cultural” que se “constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos sobre os discursos, o controle que pensávamos ter”. (VEIGA-NETO, p. 32).

Os estudos culturais, segundo Hall (1997), devem muito às contribuições da escola de Frankfurt que, embora tendo contornos bastante diversificados, os teóricos desta escola desenvolveram a crítica às relações entre conhecimento, ideologia e poder. Toda cultura é, nas suas representações e produtos, uma organização ideológica da linguagem com a finalidade de tornar a unidade homogênea, de diluir o sujeito, seja a ciência, seja os produtos culturais. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 21), a máxima que Francis Bacon afirma no *novum organum* _ “Poder e conhecimento são sinônimos” _ é levada às últimas consequências na ciência moderna, que multiplica suas máscaras e neutraliza ideologicamente _ mas, não concretamente _ seu poder através dos diversos produtos culturais. Embora não seja esta a perspectiva dos estudos culturais, é difícil negar as primeiras sistematizações da Escola de Frankfurt, pois conceberam que a verdade obtida pelo saber, carrega, mesmo não trazendo o desejo de saber, o que Michel Foucault chamaria da “vontade da verdade”, trazem a vontade de poder, de dominar tudo e a todos pela linguagem científica que se mostra neutra, falando de uma posição acima das coisas _ inclusive da metafísica _ sustentando-se pela lógica da neutralidade. Na medida em que a ciência moderna, a partir de Bacon, vê a linguagem como moeda falsa, simplesmente tenta substituí-la por fichas neutras, criando na verdade outro mito: o próprio pensamento científico. Seria necessário, propõe Adorno e Horkheimer (1985), desencantarmo-nos da visão universal do mundo que a ciência positivista e a cultura de massa e suas ideologias criaram como verdade imanente.

Os estudos culturais problematizam a forma hegemônica com que a cultura e a linguagem são tratadas no mundo ocidental, em que as distinções entre alta e

baixa cultura e a visão de linguagem como simples representação das coisas e dos fatos forjam as relações culturais, sociais e de trabalho de toda a sociedade. A cultura, diferente das sistematizações iniciais da Escola de Frankfurt, é vista pela perspectiva pós-estruturalista para além de seu aspecto ideológico, no sentido de escamotear as desigualdades sociais. A escola de Frankfurt, sobretudo nas figuras de Adorno e Horkheimer, acreditavam que o capitalismo criou uma filosofia que justificava um *modus operandi* legitimador de seus princípios de acumulação do capital e regulação do mercado, pautado no liberalismo burguês, nos meios de comunicação de massa e no controle dos indivíduos pela regulação da cultura. A cultura vinha, de maneira geral _ e incluindo aí inclusive a cultura científica _ produzindo efeitos nocivos nas pessoas e instituições através da comunicação de massa. A obra *A dialética do esclarecimento*, de Theodor Adorno e Max Horkheimer, publicada em 1944, embora apresente posições radicais em relação à cultura e a ciência, faz uma leitura interessante da sociedade em seu // *Excursus – A Indústria cultural* - no contexto das guerras mundiais; vale a pena destacarmos alguns pontos, sobretudo a conexão que a cultura estabelecia com as relações de poder, aspecto central dos estudos culturais e da compreensão do objeto de estudo.

À primeira vista, o discurso da Universidade aberta do Brasil parece funcionar internamente, de acordo com as regras de sua formação (gestão centralizadora, determinismo tecnológico e tecnicismo pedagógico), e externamente (gestão aparentemente descentralizada, burocracia e supervalorização da dimensão econômica) na medida em que se organiza segundo as relações de força que estabelece com a educação, como dispositivo cultural de poder. É um discurso que serve a uma espécie de indústria cultural lapidada pela versão recente do liberalismo, que homogeniza, neutraliza e torna verdadeiro seu discurso na educação superior, fabricando um modelo de formação atualizado e afinado com o neoliberalismo. A particularidade do conceito de indústria cultural elaborado por Adorno e Horkheimer é que o discurso sempre é investido de uma ideologia perniciosa e de um poder que aliena, enquanto que o discurso, na perspectiva dos estudos culturais, pode tanto alienar, como transformar a cultura se mostradas as suas regras de funcionamento, bem como suas linhas de fuga.

A definição de indústria cultural, pelo próprio nome, já sugere uma visão da

cultura como fabricação de produtos culturais, vista como produtora de obras esteticamente concretas que se materializavam em tudo, desde produtos comerciais a organização das relações de trabalho até ao ordenamento do consumo, da ciência e da técnica, conforme o poder da linguagem na cultura de massa. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), tudo na realidade é organizado pela cultura, que vê na estetização do mundo e em seu alcance a todos pelas mais diversas formas e meios, o poder de produzir mitos e discursos com valor de verdade. A cultura, as artes e as ciências deturpavam a visão das coisas, falando para muitos, de muitas formas culturais e a partir de várias linguagens que se adequavam ao público a qual se destinavam, que o mundo estava unido pelos mitos, seja os mitos provenientes das narrativas homéricas em que as sereias cantavam para distrair os trabalhadores dos barcos; seja o mito do *logos* filosófico da antiguidade clássica ou o mito da razão universal ou do sujeito autocentrado. Todo saber social, segundo eles, estaria impregnado dos mitos do esclarecimento, que prometiam libertação e iluminação perante a realidade, transformando a cultura pela ação da técnica _ cada vez mais aperfeiçoada historicamente conforme a evolução do mito _ em ideologia.

A cultura, com toda sua carga ideológica, falava a linguagem de todos e de cada um de modo convincente, com a própria cumplicidade dos indivíduos porque respondiam às suas demandas. Estas, criadas pelos próprios indivíduos, geravam uma identificação individual que paradoxalmente ocorria também em nível coletivo, tendo nos meios de comunicação de massa a máxima expressão da deturpação da cultura representada a partir de sua versão reduplicada, que funcionava "... a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, [...] [e] à serviço dos empresários," não importando sua origem (HORKHEIMER, 1985, p. 20).

A crítica realizada n'A dialética do conhecimento se propõe ao entendimento do poder escondido por trás da ideologia através da investigação do problema da dominação, a qual utiliza a cultura e o culto ao individualismo como seu veículo e ritual. Como forma de superação da ideologia (vista sempre como força negativa e conformadora) propõe a emancipação humana, só possível de ocorrer pela negação da cultura de massa e harmonia com os produtos originais da cultura. Estas concepções dos *mass media* e emancipação distanciam Adorno e Horkheimer da perspectiva dos estudos culturais e do pós-

estruturalismo. Porém, suas teorizações sobre o poder e a ideologia constituem elementos importantes na compreensão da teoria crítica na educação, como no entendimento de alguns pontos de partida das teorizações pós-críticas, entre elas o pós-estruturalismo e os estudos culturais. Adorno e Horkheimer afirmam na dialética do esclarecimento que o enaltecimento do sujeito autônomo pela ciência moderna custou o preço do “... reconhecimento do poder como princípio de todas as relações” (HORKHEIMER, 1985, p. 24). Segundo os autores, a razão, desde as mitologias descritas por Homero, já mostrava pretensões de a tudo unificar, tornar um, representante de todos. Uma *tautologia do terror*, para usar sua expressão. O mito da razão unificava, operando metodologicamente, tanto o mercado a partir do consumo, como o conhecimento que, para livrar-se de um Deus como reflexo superior da consciência humana, rendeu-se ao *logos*, ao domínio do mundo através de uma base que, de um jeito ou de outro (seja nos mitos criados por Homero, seja na razão moderna) sempre termina no fundamento antropológico. Por isso,

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los (HORKHEIMER, 1985, p. 24)

Tal como num culto mágico, o espírito da magia (a razão autocentrada) assume muitos rostos no transcorrer dos cultos, numa unidade que dilui a multiplicidade, sem sequer ser percebida, porque soa como pura verdade que trabalha em prol de esconder seu lado cruel com os homens e com o mundo. Segundo esses autores,

o feiticeiro torna-se semelhante aos demônios; para assustá-los ou suavizá-los, ele assume um ar assustadiço ou suave. Embora seu ofício seja a repetição, diferentemente do civilizado _ para quem os modestos campos de caça se transformam no cosmo unificado, no conjunto de todas as possibilidades de presas _ ele ainda não se declarou à imagem e semelhança do poder invisível. (HORKHEIMER, 1985, p. 24)

A unidade do homem cria a ilusão de identificar-se com a unidade da própria natureza, disfarçando-se em suas múltiplas qualidades e paradoxalmente desqualifica a natureza, reduzindo-a a um conjunto de classificações e

fragmentos, organizados racionalmente pelo homem, que a tudo nomina pela via da linguagem e a tudo domina pelo mito do poder absoluto da ciência. Torna-se refém daquilo que ele mesmo produz e se materializa pelo mercado como identificação abstrata com a capacidade individual de ter. É através do desencantamento do mundo (esclarecimento), por meio da unidade da razão, que o homem mitifica o conhecimento, equiparando-o ao poder divino, produzindo-o e fazendo-se conhecer através da linguagem. A linguagem media nossa relação com o mundo na medida em que, como resultado da razão, fornece luz sobre todas as coisas pelo fato de descrevê-las, sem necessariamente decifrá-las. Esse poder que os autores frankfurtianos atribuem à linguagem é o poder de, invisivelmente, pela alienação entre sujeito-objeto, dominante-dominado, pela duplicação do mundo, representa todas as coisas de maneiras diversas, desviando o homem de si mesmo e de que quem produz a linguagem é o próprio homem.

Tal como o enigma da esfinge, o sentido e mistério de tudo está no homem, casulo impenetrável. A linguagem funciona como intermediária entre homem e mundo, representando-o “fielmente”, segundo as ciências, sem questionar (visivelmente) sua função política, que também é de se organizar a fim de autorepresentar-se como versão perfeita, neutra e universal de toda a realidade (ADORNO E HORKHEIMER, 1985). A linguagem designa as coisas como se fosse verdade, a partir das palavras que exprimem seu poder pela identificação perfeita com o conteúdo a que designam. A linguagem reifica a técnica ao ponto de tornar a cultura a retificação máxima do capitalismo, que usa a indústria cultural para justificar, distribuir e potencializar seus efeitos. O esquema de dominação, porém, não está na linguagem, mas preexiste a ela, estruturando todo o sistema econômico, apenas confirmado pela linguagem. Ela reduplica, conforma, convence; quanto mais técnica, racionalizada e desmitologizada for, mais reforça o programa de dominação do esclarecimento e mais se torna impenetrável. Pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, a cultura isola os indivíduos ao mesmo tempo em que os torna num ideal de indivíduo universal, unidos pela razão, tendo nos regimes democráticos sua mais pura liberdade. Já que os meios de comunicação distribuem igualmente as informações, a perfeição individual _ que é uma ideia universal _ é uma questão de escolha “puramente” individual.

Todo esse esquema de dominação é movimentado, segundo os frankfurtianos, pelos poderosos da indústria de aço, petróleo, eletricidade e química, que dominavam a sociedade pelo poder absoluto do capital. A dominação se dava no nível da superestrutura, que se impregnava nos processos técnicos da indústria cultural, fazendo a cultura trabalhar em prol de quem domina.

De modo geral, os teóricos classificados como frankfurtianos, como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Walter Benjamin, em certa medida também Habermas, mesmo apresentando nuances e características de pensamento diferentes, formavam um grupo de pensadores que propuseram pensar a cultura para além da infraestrutura da sociedade e do trabalho como princípio ontológico, buscando compreender a cultura como elemento constituinte da vida social, que conforma maneiras diferentes de dizer a verdade e, devido a isto, estrutura a sociedade como um todo.

Há de se considerar que o período histórico em que viveram esses teóricos, assim como a posição econômica que seus países de origem ocupavam _ especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse _ teve significativa influência em suas produções; além disso, o fato de a maior parte de seus escritos terem ocorrido em contingências repressivas e das duas grandes guerras mundiais. Os estudos culturais se formam tendo esses estudos como ponto de partida, mas superando essa concepção de cultura como ideologia/filosofia que conforma e integra melhor os indivíduos, através da banalização estratégica da cultura como mecanismo de alienação.

Os estudos culturais querem desmistificar o conceito tradicional de cultura como algo reservado a pessoas letradas, acadêmicos e da elite, sendo seus produtos culturais apenas encontrados na tradição literária, científica, erudita e artística sempre em oposição com a cultura de massas. Além do inconveniente de se confundir massa com povo, confunde-se cultura popular com cultura erudita, criando-se hierarquias culturais. Temos um exemplo bastante radical dado por Adorno e Horkheimer (1985) que demonstraram a depravação da cultura a um nível tal que certas nuances da música de Beethoven foram modificadas ao serem tocadas no rádio para que se adequassem melhor ao público presumido, tornando-a supostamente mais agradável aos ouvidos menos rigorosos. Para esta visão, nada fogia ao julgo da ideologia capitalista impregnada na cultura, de forma

que qualquer duplicação de seus produtos reproduzia as desigualdades sociais.

Os estudos culturais observam que por dentro mesmo da cultura, de suas formas e meios de expressão há linhas de fuga, pontos de resistência que causam tensões políticas no nível da linguagem capazes de subverter os ditames do poder capitalista, que apesar de hegemônico e globalizado, sobrevive em luta constante com todo um conjunto de mediações culturais. Stuart Hall (1997), Wortman (2001) assinalam que a percepção da cultura como constituinte da sociedade no século XX produziu um conjunto de estudos na teoria social e na antropologia com amplo poder analítico e explicativo bastante elaborado _ algo negado pelos estudos culturais, mas que pelo fato mesmo de fornecer explicações se posicionando num nível teoricamente mais elevado pelo rigor dos métodos usados, confere "... um lugar privilegiado e não-problemático para aquele que explica e, por isso, reifica a fronteira entre aquilo que é explicado e a própria explicação" (WORTMANN, 2001, p. 37). Por este motivo os estudos culturais assumem um caráter não explicativo, no sentido de fornecer explicações generalizadas com intenção de analisar totalidades. Segundo Wortman (2001, p. 38) "A explicação implica homogeneizar ou indiferenciar no próprio *explanandum*".

Segundo Costa (2003), sempre que se tenta situar o berço dos estudos culturais, alude-se aos estudos culturais britânicos, ocorridos em meados dos anos 1960; de fato, a literatura aponta ampla movimentação na Inglaterra de estudos no campo da teoria cultural que problematizam a cultura através de uma heterogeneidade de teorias e métodos e por meio de diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a psicologia, a linguística, a teoria da arte, filosofia, política, crítica literária, entre outros. Martín-Bárbero, autor espanhol, afirma já produzir trabalhos sobre estudos culturais bem antes de ter recebido este nome. Costa afirma que o acesso à literatura mais recente em outras línguas sugere realmente o que chama de

um estado de discussões sobre a cultura" que vai se instaurar em vários locais do mundo, num tempo de grandes reviravoltas na organização do capitalismo, produzidas em grande parte, pelos avanços da tecnologias da informação e comunicação, as quais, usando a expressão do filósofo italiano Gianni Vattimo (1991), estariam deixando as sociedades 'transparentes' e favorecendo a inscrição de outros grupos e sujeitos coletivos no mapa cultural e político do século XX. (COSTA, 2003, p. 37)

Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo são nomes associados constantemente aos estudos culturais latino-americanos, embora com certa polêmica sobre sua legitimidade ou não no campo dos estudos culturais. De todo modo, estes teóricos, especialmente Martín-Barbero e Beatriz Sarlo fazem análises da cultura que problematizam as relações entre mídias, cultura e poder (MARTÍN-BARBERO, 2003) e o papel do intelectual na sociedade de consumo (SARLO, 2004), entre outros temas relacionados.

Segundo Stuart Hall “No trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos e poucas são as continuidades inquebrantadas” (2003, p. 123), mas se podemos situar os estudos culturais, sem dúvida a Escola de Birmingham, na Inglaterra dos anos 1960, constituiu um dos principais centros em que os estudos culturais emergiram a partir do Center for *Contemporary Cultural Studies* como prática acadêmica institucionalizada. O objetivo inicial, segundo COSTA (2003) teria sido a retomada de estudos marxistas, a fim de superá-los, pois havia questões que não resolvidas ou resolvidas de maneira incipiente até então pelo marxismo; questões que diziam respeito principalmente às relações da cultura com o poder e da cultura com a ideologia. Lembremos que Adorno e Horkheimer afirmaram na *Dialética do esclarecimento* que toda cultura e saber estavam sendo devastados pela cultura de massa e todo conhecimento, na medida em que proporcionava aos indivíduos o desejo pelo saber, desenvolvia neles a vaidade do poder – algo altamente consumível e consumido em todo mundo ocidental. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Segundo estes autores, só se poderia resistir à fúria niveladora da cultura de massa pela integração em sua estrutura, que diluía e anulava o indivíduo na massa que ele próprio criou, mas inversamente em relação a ela se auto-alienou.

Porém, Hall afirma (1997) que analisar a cultura através de grandes categorias de pensamento resulta apenas em resultados macro, obviamente esperados por quem realiza esse tipo de pesquisa. Para ele, a cultura é viva e instável, se desloca com as práticas sociais, constituindo-as e por elas sendo constituída, de forma que não existe posição de mera recepção ou traço de acomodação aos condicionantes culturais, porque quem observa _ e não apenas quem faz as coisas _ apreende códigos e linguagens da cultura, atribuem significados conforme suas experiências e recodifica permanentemente como conhecimento empírico. O próprio Raymond Williams, na obra *The long*

*revolution*¹², acena para a perspectiva, segundo Hall (2003) de “conceituar” dimensões da cultura mais próximas da particularidade e da experiência.

Na América Latina, Martín-Barbero (2003, 2001) pensa nessa linha quando desenvolve o conceito de mediação cultural, que se refere a estudar a rede de comunicação cotidiana, das ruas, das missas na igreja; se refere ainda a mapear e entender como o imperialismo cultural anglo-saxão chega até as pessoas, o que é despertado nelas, em termos de medos, sonhos e expectativas.

O que marcou maior parte dos teóricos dos estudos culturais é que a análise da cultura é muito mais complexa, porque envolve formação de identidades e cria processos de subjetivação que se dão nas redes neurais da cultura, nos constituindo. Para Hall (1997) a densidade da cultura ainda não foi adequadamente trabalhada nem pela teoria cultural, nem pela teoria social, no que diz respeito principalmente à cultura empírica (HALL, 1997) e às mediações culturais (MATÍN-BARBERO, 2001, 2003) _ exatamente essa dimensão da empiria na cultura é que está sua complexidade. É justamente essa dimensão que sucumbiu ao desdém cientificista, que os autores dos estudos culturais pretendem deslocar da posição marginal e secundária em que até agora ocupou.

Esse deslocamento da cultura foi então percebido principalmente pelos avanços das tecnologias da informação e comunicação que contribuíram para promover transformações profundas na esfera pública, na medida em que passou a distribuir as informações e os conhecimentos, além de se tornarem _ as tecnologias _ um conteúdo a partir do qual se pode ter acesso a todos os outros. O estatuto da tecnologia passa então a ser visto como linguagem que media e constitui nossa relação com o mundo, como símbolo e discurso, onde todos os outros discursos devem circular.

2.3 A “VIRADA CULTURAL” E TECNOLOGIA COMO SABER E COMO DISCURSO DE PODER

Hall (1997) acena para uma revolução conceitual de peso no que diz respeito ao entendimento da cultura e às práticas culturais. Tal revolução é por ele chamada de “virada cultural”. Esta consiste fundamentalmente em que a cultura

¹² WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. London: Chatto & Windus, 1961.

constitui toda a vida social, não sendo produto da mesma nem tampouco estando de forma imanente em sua origem, mas lhe constitui e é por ela constituída pelos diversos discursos nela inscritos. A virada cultural refere-se, conforme Hall (2003), a uma mudança do foco de análise da sociedade; não se tratando de simplesmente considerar indispensáveis às análises da cultura, como se fosse uma variável que, junto às explicações sociais e econômicas, poderiam completar o entendimento das transformações sociais. É interessante notar que, contrariamente a visão a respeito de indústria cultural e o papel devastador da cultura, sua redução à simples ideologia que aliena e se desenvolve em função de determinações economicistas, de fato não foi só ressignificado, mas se tenta realizar uma “ascese” das concepções que veem cultura como ideologia perniciosa com função de cimentar o banal em oposição a uma alta cultura, na qual só se poderia acessar pelos seus produtos originais, como pensavam Adorno, Horkheimer, Marcuse, Walter Benjamin e outros. Hall, argumenta que,

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (...) A “virada cultural” amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. (HALL, 1997, p.17).

Para além de seu caráter técnico, a cultura da tecnologia digital criou um sistema específico de informações que cada vez mais nos conectam, intencionalmente ou não, por meio da cibercultura, que é o discurso da tecnologia. Só é possível se integrar socialmente se fala a linguagem da tecnologia _ enviar e receber e-mails, pagar contas, comprar produtos, inscrever-se em concursos ou em processos seletivos para ingresso em universidades; isso se levamos em conta tarefas cotidianas que já fazem parte do rol básico de sociedades em desenvolvimento. Fazer e escrever blogs e/ou sites, fazer buscas avançadas na internet, utilizar com autonomia ambientes virtuais de aprendizagem para ensinar

e/ou aprender; fazer, integrar e utilizar a seu favor perfis nas redes sociais, fazer pesquisas de mercado e de consumidores nas redes sociais; mapear, classificar e ranquear pesquisas, pesquisadores e periódicos científicos, realizar procedimentos cirúrgicos com auxílio da robótica com médicos em lugares diferentes em tempo real, entre outras atividades. Tais práticas da cultura atual funcionam num discurso que cria novas hierarquias do saber e novas estruturas de poder. Basta observarmos as transformações na medicina, como o projeto genoma e as pesquisas com células-tronco, que buscam mapear aspectos de doenças até então sem respostas, até mesmo sua cura; transformações nos meios de comunicação, que demandaram mudanças nos modos de fazer jornalismo, apresentar programas, desenvolver novas práticas de *marketing*, mudanças no cinema, passando a explorar a linguagem 3D e 4D como forma de narrar filmes; na educação e pedagogia, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem que demandam inserção ampla numa cultura digital; na cultura “tradicional”, o uso da digitalização de materiais históricos para arquivamento, preservação e divulgação, esta e outras tantas práticas culturais ocorridas na sociedade contemporânea.

É possível realizar uma leitura dessas transformações do ponto de vista marxista, considerando a infraestrutura e as relações de trabalho que dela derivam como fatores determinantes. Contudo, a incipiência de tal discurso economicista se mostra quando vamos explicar, por exemplo, o desenvolvimento de tecnologias mais avançadas na medicina como a automação de laboratórios, que resultaram em otimização e rapidez de exames e terapêuticas de cura de muitas doenças, como alguns tipos de câncer, ou de melhoria e aumento da qualidade de vida das pessoas, com doenças imunológicas, como a AIDS, o lúpus; além disso, os avanços tecnológicos, na medida em que criam novas práticas no exercício de uma profissão e reorganiza relações de trabalho subvertendo o conceito clássico marxista de força produtiva, requerem atualizações constantes dos profissionais da medicina.

Em “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Stuart Hall afirma a centralidade da cultura na medida em que esta se encontra permeando múltiplos debates contemporâneos. A cultura tem hoje um papel constitutivo em diversos aspectos da vida social, em que a pluralidade, os conflitos, o entrecruzamento e a convergência de culturas vêm sendo constante e

progressivamente ampliados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Assim, “Uma cultura plural exige métodos e teorias igualmente dotados de flexibilidade _ e rigor, sem dúvida – para dar conta do que está ao redor.” (MARTINO, 2005, p. 31). Os estudos culturais se colocam num contexto de mudança e flutuação de sentido da cultura. A cultura passa a ser vista como espaço plural, não redutível a classificações tradicionais do tipo alta, média e baixa cultura ou cultura popular.

Stuart Hall argumenta que a revolução atual vem da vivência empírica da cultura e emerge também de um conjunto de atitudes frente à linguagem, pois lhe é dada “uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (1997, p. 9). Para além da representação pura de fatos tal como se apresentam gerando unicamente uma versão sobre estes fatos, consequentemente uma versão sobre a verdade diversos campos do saber, como a filosofia, a literatura, a sociologia e o feminismo passaram a ver a linguagem como constituinte dos fatos (du Gay, 1994 apud Hall, 1997).

Se a linguagem da cultura digital constitui a vida cotidiana, fazendo emergir processos colaborativos de aprendizagem – nem sempre conscientes e intencionais - que em nossa sociedade vem ocorrendo na experimentação da realidade, tais processos não se fazem com o desconhecimento/alienação das pessoas, muito menos com sua inteira cumplicidade e concordância. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como espaço não só de compreensão, contemplação e análise, mas de transformação, de conflitos, lutas, resistência e negociação. Nesta discussão, Hall, afirma que,

toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam “dentro do discurso”, são “discursivas”. (HALL, 1997, p.18)

A tecnologia digital representa um marco entre as tecnologias análogas (imprensa, TV) porque delimita a conversão de textos, números, sons e imagens em números binários, codificando-os, para digitalizá-los e levá-los a *web* através da internet. É marcada pela convergência abrangente entre a computação e as telecomunicações, que a convergência põe as informações, os conhecimentos, os

sujeitos e as identidades em movimento, em que o tempo e o espaço são subvertidos; as distâncias são anuladas e o sujeito adquire uma plasticidade nunca antes imaginável (BRIGGS & BURKE, 2006, Apud ZUIN, 2010).

Essas novas relações criadas pela tecnologia digital se traduzem em modificações culturais profundas, que dizem respeito à totalidade de nossa cultura. Pierre Levy denomina nossa cultura atual de cibercultura. Há diversas denominações, como cultura da convergência (JEKINGS, 2008), convergência digital, cultura digital (SANTAELLA, 2003). Lévy define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, sendo o ciberespaço (também denomina de rede)

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações que nela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LEVY, 1999, p. 17)

Lévy (1999) assinala que a tecnologia digital não envolve raciocínios maniqueístas ou vinculados a neutralidade, expressam o modo como a sociedade vive em cada época e expressa seus conflitos “já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades. As tecnologias digitais “surgiram como infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento.” (LEVY, 199, p. 32). Contudo, o fato de o ciberespaço encontrar-se avançando cada vez mais rápido, não necessariamente implica um correspondente desenvolvimento da cibercultura. Pierre Levy (1999) explica que um “sintoma” da cibercultura é a sensação de que se é estrangeiro diante das mudanças tecnológicas. A velocidade com que ocorrem as mudanças tecnológicas condiciona nossa percepção de exterioridade e de deslocamento, dando a impressão que as mudanças vêm de fora, de outros “lugares” que não os nossos, realizadas por outras identidades, diferentes da nossa, ocorrendo invisivelmente. Neste contexto de falta de clareza sobre a ordem das coisas _ por vários motivos, entre eles o desconhecimento ou pouco conhecimento do discurso em que fala a linguagem da tecnologia _ é necessário atenção ao que” Levy

(1998/1999) chama de inteligência coletiva, um dos principais motores da cibercultura. Segundo este autor,

Quanto mais processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes –, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. (LEVY, 1999, p. 29)

A inteligência coletiva demanda, pela forma e ritmo do uso e produção de tecnologias, o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, flexível, participativa, interativa, socializante e aberta; propõem-se novas formas de aprendizagem, avaliação e gestão; onde os sujeitos percebam que podem se deslocar o tempo inteiro, e que sua cidadania também é medida na sociedade pelo grau de inclusão no discurso da cultura digital.

Na medida em que se situa cultura nos domínios do simbólico e do discursivo, não se quer afirmar a primazia do discurso e da cultura sobre todas as dimensões da realidade, mas que ela é uma das dimensões que não apenas mostra o que já a realidade (previamente) produziu, mas ela é a própria realidade como parte constituinte e constituída em relação às outras práticas da realidade igualmente consideradas nas análises sociais. A cultura e o discurso não são apenas uma indústria de produtos em série, mas,

a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de uma essência natural, mas de seu caráter discursivo. (HALL, 1997, p. 10).

Partindo do pressuposto de que a cultura não é vista simplesmente como

um espaço simbólico de dominação e reprodução de ideias de massa e dominantes, mas é um espaço de entrecruzamento e embate entre diferentes culturas, em que fragmentos de cultura constantemente se rearranjam, os dispositivos tecnológicos vêm hoje cumprindo a tarefa de fazer rearranjos culturais.

Stuart Hall afirma na obra *A diáspora* que o campo dos estudos culturais é um campo eminentemente discursivo. É, portanto, um campo que abriga esta pesquisa não apenas por estar no domínio da análise dos diversos aspectos da cultura, mas também por compreendê-las no campo da discursividade e problematiza como a dimensão simbólica representa conflitos políticos e culturais.

O funcionamento da educação a distância através das tecnologias digitais da informação e comunicação depende da formação discursiva da sociedade, porque “toda prática cultural tem condições discursivas de existência. As práticas culturais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos se situam 'dentro do discurso, são 'discursivas'.” (HALL, 1997, p. 14).

2.3.1 A Tecnologia digital enredada na Formação Docente: discursos conectados

Sendo as práticas sociais discursivas e sendo o discurso um espaço de disputas culturais, os “estudos culturais são uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo” (HALL, 2003, p. 188). Toma-se aqui, portanto, as tecnologias da informação e comunicação e o uso de seus dispositivos como uma prática cultural em que se interconectam os diversos discursos e se convergem várias culturas. Isto não significa de forma alguma uma redução dos dispositivos tecnológicos à análise das formações discursivas; não só porque as formações discursivas são uma parte _ não a única _ constitutiva das tecnologias, mas também porque fazem parte dos dispositivos, realidades discursivas e não discursivas, conforme explica Michel Foucault em *A microfísica do poder*. O que se e problematiza aqui é se a cultura e os dispositivos tecnológicos se articulam entre si como estratégia discursiva e dispositivo na educação a distância. Como elementos conectados e discursos articulados, atingem mecanismos, instituições,

técnicas, *epistemes* e metodologias de regulação. Trata-se de saber como essa regulação cultural dos dispositivos tecnológicos está sendo desenvolvida a partir das estratégias discursivas engendradas no discurso da UAB.

Não se trata de buscar respostas fundantes e causais, de cunho essencialista, que pretendam encontrar conclusões verdadeiras e prová-las metodológica e matematicamente. Os estudos culturais assumem, segundo Wortmann outra *episteme*.

... que relativiza o poder de verdade contido nas asserções e nos arranjos estruturais disciplinares e que permite a ampliação das categorias analíticas usadas para examiná-las. Além disso, muitos desses estudos atentam para os processos em que se dá a produção e circulação de discursos, destacando como esses discursos se instituem em _ e, ao mesmo tempo, instituem os _ embates que implicam a produção de significados para as 'coisas' que a eles dizem respeito. (WORTMANN, 2001, p. 100)

O que diz respeito ao discurso oficial da UAB, são as condições de produção de um discurso que hegemoniza a tecnologia em detrimento de um tipo de educação, pautada possivelmente em práticas pedagógicas fundamentadas em necessidades dos sujeitos multiculturais, uma pedagogia não asfixiada pelas tecnologias. Como o discurso fundado nos dispositivos tecnológicos, utilizados como mediação para a educação à distância, institui, cria e legitima a tecnologia como um dispositivo poderoso na afirmação de uma política de qualidade, embasada num projeto de inclusão social, o qual pretende valorizar as diferenças, as identidades e as subjetividades num mundo multicultural? Como isso aparece na formação de educadores a distância? Indagamos se a UAB se apresenta como um discurso que, por um lado, tenta tratar os sujeitos nas suas diferenças _ porque uma política de inclusão _ valorizando sua cultura local em conexão à global, e ao mesmo tempo individualiza o sujeito, a partir de estratégias de controle e subjetivação, amparando-se no discurso do *mérito* da tecnologia como principal dispositivo de poder capaz de integrar o sujeito à cultura?

Faz sentido, portanto, problematizar o discurso oficial da Universidade Aberta do Brasil, não só porque se inscreve como programa de governo e política educacional, mas porque acena para a constituição de práticas culturais inter-relacionadas às relações de poder, sistemas de saber e regimes de vida social.

Stuart Hall (1997) afirma a importância de se investigar como a

centralidade da cultura liga-se à regulação social e à política nas sociedades da modernidade tardia, uma vez que é na esfera cultural onde se encontram relações entre poder e cultura. Daí a necessidade em entender como os dispositivos culturais instituem formas de governo da própria cultura que regulam o funcionamento das instituições e práticas culturais, exercendo um poder visível sobre a vida cultural. Nessa noção de regulação cultural, é possível interrogar as estratégias e mecanismos de controle da UAB na construção de um sistema de ensino superior que decide por si os rumos da formação de professores além de criar seus próprios mecanismos de avaliação institucional, assumindo uma autoregulação. Uma prática cultural que se autorregula requer a descoberta do que está abaixo _ no sentido de base _ da sociedade fazendo-a assim funcionar. Porque

se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a 'cultura' em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. (HALL, 1997. p. 22)

Por isso que Hall (2007) entende a cultura inscrita e funcionando no interior do “jogo do poder”. Contudo um poder que, nos seus jogos, sempre circula, delineia, desconstrói e reconstrói as práticas culturais, em um movimento permanente, atravessando toda a existência social. (FOUCAULT, 1979).

Interessante notar que tanto o campo da pesquisa em educação como o campo dos estudos culturais apresenta uma multiplicidade de objetos, teorias e métodos que podem servir como ancoragem nas investigações. Apesar de a relação entre os estudos culturais e a educação parecer contraditória, sendo esta última subenfatizada em relação ao primeiro, como aponta Handel Wright (Apud VORRABER, 2003, p.56), a discussão sobre a inter-relação entre ambos expande-se no circuito da educação. Encontram-se várias referências que tratam a educação como constituída de práticas culturais, sendo estas formações discursivas (HALL, 2003; VORRABER, 2003; SANTAELLA/2003; GIROUX, 1997; SILVA, p. 2001).

Logo, questionar o discurso da UAB, no que este entende por educação a distância e tecnologias digitais, direciona-se para a investigação das relações e

jogos de poder imbricados nas concepções de educação e tecnologia encontradas nesse discurso. Quais desses discursos atuam circunstancialmente como centro do poder? E como organizam seu saber e o põe em funcionamento para informar e exercitar seu poder?

A pergunta feita tem a ver com a indagação como as tecnologias digitais funcionam como dispositivos de poder? Esta pergunta implica perceber os vínculos entre educação e a sociedade que a produz, não na perspectiva determinista, mas na perspectiva de compreender quais os dispositivos de poder que fazem parte dos discursos e das práticas dos atores e como tais dispositivos mediam a relação entre educação e sociedade. É preciso problematizar em que medida a educação e a tecnologia não estão sendo utilizadas em favor de objetivos reducionistas, de viés mercadológico e economicista e, nesse sentido, quais as condições de, por dentro dessa *estética* política, se encontrar práticas culturais capazes de produzir conhecimentos, teorias e métodos pedagógicos que superem dimensões restritas e asfixiantes no uso dos dispositivos tecnológicos na Educação a Distância.

A Educação a Distância pode, por um lado, possibilitar a quebra de hierarquias de saber, sobretudo as que se encontram tradicionalmente no topo da cadeia da universidade; por outro, a popularização da cultura através da Educação a Distância ancorada unicamente nos dispositivos tecnológicos, pode contribuir para a limitação do próprio saber. Quais as implicações disto? A resposta provavelmente não reside na EAD, mas na proposta de EAD implementada para formação de professores? Trata-se de perguntar, a quem e a que interesses seus objetivos representam e atendem? A que projeto de Estado e/ou Governo encontra-se inserido? A quem quer atingir? Se é um projeto de inclusão das maiorias, possibilitando-lhes acesso à educação e à cultura de nível superior, tendo impactos obviamente na Educação Básica, como não executá-lo e concebê-lo de forma a responder interesses unívocos e dominantes? Como expandir cultura e educação sem negligenciar sua qualidade social? Como conceber a cultura e a Educação a Distância como práticas culturais, produto e produtoras de subjetividades, sem que estas se individualizem e isolem-se? Como usar os dispositivos de poder inseridos nas diversas práticas culturais de EAD a favor de uma educação de qualidade? Estas questões não são feitas aqui para inviabilizar a Educação a Distância, mas ao contrário, para compreendê-la

como mais um espaço de luta simbólica em que as práticas culturais se realizam mediadas pelos dispositivos tecnológicos dentro da sociedade.

Os dispositivos tecnológicos não existem autonomamente e independentes da sociedade em que os gerou. Assim, eles são também dispositivos culturais e dispositivos de poder. E, nos estudos culturais, a cultura é percebida em termos de articulação e rearticulação de poder e hegemonia. Segundo Martino

os estudos culturais procuram examinar seus objetos de estudo como práticas culturais e suas relações com o poder. O objetivo constante é expor essas relações e explicar em que medida isso interfere em tais práticas; entendem a 'cultura' ao mesmo tempo como um objeto de estudos e como um local de crítica e ação política; excluem a mera observação e análise da cultura. Longe de ter uma postura livre de valores e crenças, estão comprometidos com a compreensão e a transformação das estruturas de dominação. (MARTINO, 2005, p. 34).

Compreendemos os dispositivos tecnológicos como o que não se encerra apenas na questão de técnica, ferramenta, mas na aprendizagem de seu uso e funcionamento, de sua inserção histórica na sociedade, a fim de explorar seus usos e integrá-los cada vez mais à educação e à cultura. Michel Foucault em "Microfísica do Poder", explica o sentido e a função metodológica do termo dispositivo:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244)

Assim, numa primeira acepção, Foucault compreende o dispositivo como algo que dispõe o que é discursivo e não discursivo, estratégias, tática e meio. Engloba discursos e instituições, entre outros, instituindo e constituindo regimes de vida e de governo, não se restringindo, por outro lado a um elemento exclusivamente discursivo, porque se refere ao "dito e o não dito", constituindo-se como uma rede que conecta, produz e reproduz os diversos regimes de vida e de governo. A tecnologia como dispositivo, portanto, dimensiona-se para além da perspectiva instrumental, como ferramenta; distancia-se da noção reducionista de

mediação entre a informação/conhecimento e o ser humano, mediando conteúdos; pode ser compreendida como mediadora de conflitos; instituidora de poder e controle, além de um dispositivo que, conectado a outros dispositivos _ disciplinar, de segurança, pedagógicos _ revela as tramas das relações de poder por eles instituídos, podendo ser vista por dentro do campo do poder político. Continuando a conceituar dispositivo, Foucault afirma:

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

O dispositivo é aquilo que marca e interliga discursos diversos, sendo impresso a ele a marca do discurso hegemônico _ instituição, arquitetura, tecnologia, leis, organizações, enunciados científicos, entre outros _ ao qual se encontra vinculado e que não só revela relações de poder, mas práticas de regulação do discurso e procedimentos de exclusão, tanto quanto pode permitir a desregulação de discursos hegemônicos ou até mesmo sua revitalização. No caso dos dispositivos tecnológicos, observa-se que, além de interligar diversos discursos e práticas culturais via EAD/TDICs, trazem a possibilidade de evidenciar as condições de descentramento do poder, do saber e da verdade. Contudo, no horizonte das grandes estratégias de poder se “encontram suas condições de exercício em micro relações de poder” (1979). Significa que as grandes estratégias de relações de poder _ por mais fechadas _ podem extrapolar seus limites e avançar para outro tipo de relações de poder menos verticalizadas.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito

diferentes. (FOUCAULT, 1979, p. 249).

Considerando o dispositivo um elemento que conecta e regula diversos discursos e relações de poder, os dispositivos tecnológicos, além de expressar relações de poder são também dispositivos de poder, de controle, de regulação e de verdade. Segundo Foucault

vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha ao 'compasso da verdade' – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos. A produção de discursos “verdadeiros” (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do ocidente. A história da 'verdade' _ do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros _ está totalmente por ser feita. (FOUCAULT, 1979, p. 249-250).

Nesse sentido, a analítica do poder de Michel Foucault possibilita entender as relações de poder inscritas nos dispositivos tecnológicos. Quanto mais os que se integram aos dispositivos estiverem mais cientes de quem os gerou, por que e como funcionam, mais condições de assimilá-los e questioná-los como dispositivos de poder terão. Do contrário, os dispositivos tecnológicos deixarão de ser regimes de existência e de poder para se tornarem simulacros _ para usar a expressão de Baudrillard _ da educação. Isto poderia ser observado nos casos em que a Educação a Distância, pautada nos dispositivos tecnológicos, responde à expectativas quantitativas e meramente expansionistas em detrimento da qualidade da educação. A elevação de pessoas com formação em nível superior nos últimos tempos poderia representar um efeito real tão contumaz a ponto de não permitir brechas à compreensão das dificuldades e problemas de diversas ordens.

Foucault não pretende responder à pergunta “o que é o poder?”. Este trabalho não possui da mesma forma tal pretensão. No que diz respeito a compreender o poder, Foucault assinala que

o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões variadas. (FOUCAULT, 1979, p.19).

Os dispositivos tecnológicos funcionam no discurso político da UAB como

dispositivos de poder, circulando como discursos verdadeiros na medida em que a tecnologia digital online garante uma suposta qualidade, pois

numa sociedade como a nossa _ mas, afinal de contas, em qualquer sociedade _ múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. (FOUCAULT, 1979, p. 28-29)

Contudo, não sendo uma instância que se instaura de cima para baixo, o poder “não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa.” (idem, p.29). Para Foucault (1999), o poder é algo que circula, que se encontra e só funciona em rede; não existindo um ponto fixo donde supostamente emana todo o poder, pois “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (1979, p. 248). Como algo que se exerce em rede, o poder pode circular e mudar de posição entre os que nas relações de forças são submetidas e os que o exercem: “em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles”. (idem, p. 35). Assim, Foucault pensa o poder em termos de relações de forças e como, nestas relações, os sujeitos se deixam sujeitar a medida que as relações de sujeição são fabricadas (FOUCAULT, 1997). Portanto, na analítica do poder, é preciso deixar que o poder apareça

na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-la, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a se anular. (FOUCAULT, 1997, p.71)

Logo, não basta à tecnologia, como dispositivo de poder e de verdade, *dizer* as subjetividades e realizar processos de subjetivação coletiva, mas importa que possibilitem ao ser humano tornar-se sujeito. Como, via tecnologia, os seres humanos aprendem a se reconhecer como sujeitos a partir de uma subjetividade tecnológica? Como os sujeitos podem se ver como sujeitos de tecnologia? E

como essas tecnologias podem se inscrever numa tecnologia de poder, revelando-se na condição de biopoder e instituindo-se em uma biopolítica?. Foucault afirma que a biopolítica (1999, p. 292-293) “lida com a população e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder...”. O biopoder é a tecnologia de poder que lida com o homem como ser vivo, não para subjugar-lo como nos moldes do Estado soberano e da teoria clássica da soberania¹³, em que o controle e a disciplina sobre os corpos e sua higiene, por exemplo, eram mecanismo central de poder, mas o poder para qualificar a vida, compreender e entender o “como” da vida.

As tecnologias digitais podem se inscrever numa tecnologia de poder, revelando-se na condição de biopoder e instituindo-se em uma biopolítica. Foucault afirma que a biopolítica (1999, p. 292-293) “lida com a população e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder...”. O biopoder é a tecnologia de poder que lida com o homem como ser vivo, não para subjugar-lo como nos moldes do Estado soberano e da teoria clássica da soberania, em que o controle e a disciplina sobre os corpos e sua higiene, por exemplo, eram mecanismo central de poder, mas o poder para qualificar a vida, compreender e entender o “como” da vida.

O poder dos dispositivos tecnológicos sobre o saber pedagógico funciona de acordo com a instituição de um discurso verdadeiro _ o discurso das tecnologias digitais como ferramenta por excelência viabilizadora da educação a distância no ensino superior frente às demandas quantitativas do mundo atual. No patamar do discurso, não adianta analisar o poder buscando suas intenções mais profundas e acimadas. O poder, embora apareça hegemônico em certa medida, não é homogêneo, de modo que a acepção do poder que separa os indivíduos em dominantes e dominados já se encontra superada. Contrariamente a este modo, o poder é circulante e funciona em cadeia. Para Foucault (1999, p. 35), “O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos

¹³ Sobre a biopolítica e sua relação com a teoria clássica da soberania, encontram-se referências na aula de 17 de março de 1976 (1999) e na obra *Nascimento da Biopolítica* (2008) e em *Segurança, Território e População* (2008).

circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo”. Na medida em que funciona em rede e não tem um ponto fixo, o poder precisa ser analisado na sua história, no seu trajeto e de maneira ascendente a fim de se observar nos níveis mais ínfimos como atua, se desloca e se expandem.

A analítica do poder permite realizar uma análise do poder para além da fórmula que tradicionalmente o vê localizado num ponto fixo donde emana toda a sua força, não havendo, portanto, condições de saída do poder senão a tomada ou “retomada” do poder; conseqüentemente a reprodução de estruturas cristalizadas e hegemônicas do poder. Embora a noção de descentralização, impressa no modelo de estado neoliberal seja uma falácia e uma tática de poder, é nela mesma e no exercício de buscar suas tecnologias e estratégias, que reside não a retomada do poder mas a possibilidade de uso do poder em favor do saber e em favor da vida. O biopoder, que tem a ver com a relação entre vida e poder e como se estatiza a vida pelo poder, lhe tomando e absorvendo, como estratégias e dinâmica, se institui e constrói pela biopolítica, ou seja, pela possibilidade de controlar a vida pelo poder. Os processos de controle da natalidade, fecundidade, reprodução, entre outros, exemplificam. Como estratégia de controle das populações e de suas vidas, a biopolítica atua também como poder preventivo, no sentido de prevenir mortes, doenças, acidentes, etc., através da criação de mecanismos que assegurem a vida humana. Dessa forma, a biopolítica é uma tecnologia de poder que _ não se reduzindo ao controle individual dos corpos _ busca controlar, pelo biopoder, a população, tomando-a como um problema político.

Como dispositivo de poder que busca regular a população, a biopolítica, extrapola os mecanismos disciplinares _ usados no nível do controle individual _ e passa a implantar na sociedade estratégias de controle do tipo estimativas estatísticas, quantitativas, previsões e projeções. Essas previsões servem de meio a partir do qual se vai intervir mais direta e globalmente nos fenômenos a fim de controlá-los e ajustá-los. Esse conceito remete às condições de expansão e interiorização da educação superior na modalidade a distância no Brasil, na medida em que essa expansão está se dando quantitativamente como

consequência de um conjunto de pesquisas e dados estatísticos que organizam, controlam e regem as políticas educacionais. As tecnologias digitais, aparecem nesse contexto, como mais um mecanismo por dentro das estratégias de controle biopolítico, para não só acumular, distribuir, disciplinar os professores, mas amplificar as próprias estratégias de controle, via produção de mais números e quantidades.

A força que as tecnologias digitais exercem sobre a formação docente em EAD no nível superior é uma questão que se põe no mínimo questionável, dado o crescimento de matrículas nesta modalidade em cursos de formação inicial. Este crescimento sugere a regulação social da educação pela tecnologia digital e pela pressuposição de que a sociedade em geral e os docentes em particular, estão completamente afinados com a cibercultura, atuando ativamente no ciberespaço, exatamente porque no discurso de EAD da UAB, os conhecimentos e competências do saber tecnológico parecem ser adquiridos “naturalmente” ou intuitivamente, como diz a linguagem da informática. Será que a atuação dos professores comporta natural ou intuitivamente esses saberes, cabendo aos docentes e discentes da EAD desenvolver os conteúdos a partir da criação de novas metodologias que emanam das tecnologias digitais? O cenário de políticas de formação docente e de práticas demonstra concretamente condições exitosas de desenvolver a EAD com enfoque nas tecnologias digitais? A forma como o discurso da UAB está posto alude a uma suposta inserção prévia de tecnologias digitais entre os sujeitos dos cursos de formação docente; em que medida esses docentes não estão sendo assujeitados? Se estiverem, quais as práticas de assujeitamento? Quais práticas de regulação da cultura docente estão formando/reforçando identidades? O argumento da abertura presente no discurso da UAB se dá pela inclusão da tecnologia digital na formação docente? O que esse discurso evidencia em termos da função social da universidade para formar docentes para a educação básica? Quais os outros discursos sobre formação docente em EAD estão fora da ordem do discurso dos dispositivos tecnológicos na UAB? Por isso, buscamos investigar as condições de produção do discurso da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e como os dispositivos tecnológicos se integram na produção deste discurso, constituindo nele relações de poder.

A *Open University* do Reino Unido, por exemplo, define-se como aberta pelo tipo de aprendizagem e não pelo tipo de tecnologia empregada na aprendizagem, devendo a tecnologia estar a serviço da aprendizagem e não o contrário. O que demonstra a compreensão de que aberta não equivale à distância, mas que educação a distância é uma modalidade operacional em que a aprendizagem aberta pode se encontrar pelos mais diversos meios, seja por correspondência, TV, vídeo cassete, DVD ou de forma digitalizada, independente da tecnologia, pois quem dá o tom é a episteme que sustenta esse tipo de educação e não apenas a aplicação maciça de tecnologia, como se evidencia no discurso da UAB.

De toda forma, esta aplicação maciça da tecnologia digital como pressuposto da formação de professores reflete o percurso da política educacional nesta modalidade no Brasil, institui práticas, forma sujeitos e identidades docentes, cria metodologias, diversifica as avaliações, requer apropriação de novas competências, sugere a reorientação dos currículos e produz modelos de formação docente. Este conjunto de mudanças aponta para uma transformação estrutural da universidade, em suas finalidades políticas e pedagógicas, que envolve todos os âmbitos _ ensino, pesquisa e extensão _, além do tratamento de temas constrangedores e espinhosos, como reordenação de regime de trabalho, já que a EAD passa a ser mais uma atribuição dos docentes, dentre as muitas que possuem; revisão de horas aula, salário e condições de trabalho, abertura de concursos. Para os atores que atuam nos cursos de formação docente, é necessário investigar como estão assimilando as múltiplas competências, subjetividades e identidades criadas a partir da flexibilização e fragmentação docente nas atribuições que a UAB cria, como tutor presencial, tutor a distância, professor conteudista, professor produtor de material, coordenação de curso, coordenador de disciplina; quais as orientações da UAB para o desenvolvimento de atividades nos campos de estágio supervisionado e nos laboratórios de práticas de ensino. Qualquer curso superior de formação docente desenvolve estudos sobre a prática pedagógica em laboratórios de práticas e pesquisas, o que requer um acompanhamento ostensivo dos discentes pelos docentes _ o que a modalidade de EAD não exclui _, mas desenvolve metodologias de educação a distância adequada para essa prática. Qual parte do

discurso da UAB demonstra um projeto pedagógico que articule o conjunto de elementos pedagógicos que caracterizam a formação de docentes para a educação básica e os dispositivos tecnológicos, sem que haja supervalorização da tecnologia digital sobre a pedagogia?

Na medida em que compreendemos cultura como uma rede neural que constitui e produz as relações sociais e educacionais, buscamos entender como os dispositivos tecnológicos, enquanto “textos” culturais, funcionam na formação docente como modeladores, produtores e reprodutores da cultura docente. Buscamos entender em que medida a cultura docente apreende a cultura digital a partir da UAB e o modelo de formação de professor a UAB propõe. Procuramos compreender como as diversas entidades representativas dos profissionais de educação, sindicatos da categoria e entidades representantes de alunos apreendem este discurso, como resistem, onde se encontram os discursos da resistência à hegemonia do discurso dominante.

A concepção de discurso desenvolvida por Michel Foucault orienta a análise da tese. A opção de utilizar a análise de discurso foucaultiana se dá por ser a tecnologia digital e a cibercultura aspectos da cultura que atualmente vem constituindo concretamente as políticas de formação docente em EAD. O discurso, da forma como é compreendido pelos estudos culturais, é nossa opção porque observamos práticas discursivas que tentam se imprimir culturalmente à formação docente e não estamos certos se a educação a distância, pela forma como está posta e pelas práticas por ele construídas, contribui para a melhoria da qualidade da educação básica, hoje razão fundamental dos cursos de licenciatura da UAB.

O campo da análise do discurso possui diversas correntes nas ciências humanas, mas escolhemos a foucaultiana pelo fato de estar por dentro dos estudos culturais como uma das principais formas de análise da cultura tecnológica, além de fornecer um “instrumental” que analisa as tecnologias desatadas das visões que as reduzem a mensagens ideológicas alienantes que reforçam a cultura vigente, sem resistências. Por outro lado, também não descarta o sentido negativo da ideologia e do poder, possibilitando releituras que apontam possibilidades e linhas de fuga do discurso hegemônico a partir das fraturas, dos “pontos cegos” deste discurso, podendo indicar caminhos de

mudança das condições do discurso hegemônico analisado. A concepção de discurso de Foucault, apesar de não ter as questões do poder como aspecto principal, mostra que a relação saber-poder é tão incontornável quanto necessária, pois o poder não apenas destrói o saber, como entendem os frankfurtianos, mas cria, produz, inventa, a partir de novos textos na cultura.

O recorte analítico inicia com o documento do Fórum das estatais pela educação, sugerindo criação da Universidade aberta do Brasil. Este documento data de 2005 e constitui o principal espaço onde o projeto atual da UAB foi lançado, vindo a concretizar-se no ano de 2006. O limite último da análise segue deste documento até a extinção oficial da Secretaria de educação a distância (SEED), em 2011. Dentro deste recorte, analisaremos os textos escritos e legais da UAB, na sua forma impressa e online, enfocando duas dimensões: 1) projeto pedagógico (concepção de aluno, professor, gestor, universidade e aprendizagem aberta, avaliação, currículo, PPPs,) e demarcaremos suas estratégias de circulação do discurso (fóruns, portal oficial, acesso aos cursos, processos de autorização e funcionamento institucional); 2) projeto político (função social, políticas a que se atrela, fóruns de discussão online, discurso das entidades de formação docente) e estratégias empregadas (fórum online, produção de material escrito impresso e online, livros publicados, instituições envolvidas).

O fato de estabelecermos um recorte significa que nosso enfoque substancial será o período acima dito, dando atenção a relação entre os dispositivos tecnológicos e a concepções de educação a distância. Contudo, mesmo não se encontrando no recorte definido, serão levados em conta os discursos que surgiram neste contexto de políticas de educação a distância da década de 1990 até janeiro de 2011.

Como para a UAB educação a distância quer dizer tecnologia digital, visamos descrever as condições de possibilidades políticas e pedagógicas em que o discurso da educação a distância se construiu a partir da história da inserção da tecnologia digital na formação docente. O discurso de EAD soa no campo da formação docente como dispositivo de poder porque se põe como alternativa eficaz com valor de verdade e pelo status que a tecnologia digital confere tanto à formação docente em nível superior, como à formação em EAD. Neste sentido, nossa hipótese é que a cultura digital como condição da formação em EAD, embora seja uma prerrogativa indispensável na prática, não se efetiva

basicamente sequer no nível do discurso.

Sem pretensão de completude, apresentaram-se as categorias de pensamento de Foucault que auxiliaram na conceituação e caracterização dos dispositivos tecnológicos inscritos em relações de força e permeados por relações de poder. Faz parte destas relações, a apreensão da analítica do poder como forma de realizar uma genealogia do poder inscrito no discurso oficial da Educação a Distância, através do discurso da UAB. À conceituação da analítica do poder, nos termos de Michel Foucault, estão atreladas as conceituações de biopolítica, biopoder, discurso e governamentalidade. Tais categorias de pensamento constituem o desenvolvimento da tese supracitada e serão melhor desenvolvidas no capítulos posteriores.

2.4 NOÇÕES PRELIMINARES DE ANÁLISE DO DISCURSO E NOSSO OBJETO DE PESQUISA

Encontramos perspectivas diferenciadas de formação docente, construídas anteriormente à UAB e que foram convenientemente assimiladas posteriormente à sua implantação, formando o que é hoje a mais ampla e hegemônica política de formação docente em EAD no Brasil, com foco no discurso das TDICs. A conveniência deste processo de apropriação permite perspectivas diferentes na análise dos programas de educação a distância que surgiram no Brasil a partir dos anos 1990, no que se refere ao foco adotado. Embora a UAB tenha sido criada e posteriormente tenha incorporado sob sua lógica de funcionamento diversos cursos do Pró-Licenciatura e da UNIREDE, nossa investigação aponta as discontinuidades entre esses discursos que moldaram, de certa forma, a constituição de práticas discursivas desfocadas do objetivo principal, que seria melhorar a qualidade da educação básica pela oferta de qualificação docente em cursos superiores, na modalidade de EAD.

A EAD passou a ser pensada inicialmente pela UNIREDE como modalidade educativa que seria um dos pilares da expansão do ensino superior porque, correspondendo à demanda social por uma educação mais flexível, proporcionaria uma formação docente de qualidade, sem sacrifício dos saberes pedagógicos junto à aplicação mediada de tecnologias digitais atuando nos

diversos espaços e tempos, onde a certificação seria uma consequência normal do processo e não o processo todo.

O contexto ora apresentado nos levou à investigação das perspectivas que se produziram no campo da formação docente em EAD, bem como aos aspectos que levaram o discurso da UAB se instalar como um regime de verdade na formação docente e como as condições de possibilidade deste discurso se orientaram para o determinismo tecnológico como elemento central de uma formação docente de qualidade. Segundo a UAB, a tecnologia integrada à educação atribui, praticamente por imanência, uma suposta qualidade que até o momento não se demonstrou sequer no nível tecnológico, muito menos no desenvolvimento de teorias e metodologias ancoradas ao conceito de aprendizagem aberta. Isto parece-nos curioso, sobretudo porque a denominação da universidade aberta do Brasil sugere o conceito de aprendizagem aberta, mas não utiliza-se dele em nenhum documento legal e online; em contrapartida, o argumento da tecnologia digital flutua nas práticas discursivas reificando o papel da educação, reforçando sua qualidade e atribuindo legitimidade ao argumento da distância, sugerindo que, tanto a aprendizagem a distância, como a qualidade, se mede pela inserção maciça da tecnologia digital.

O problema encontra-se no entendimento do contexto internacional em que a educação superior está inserida, considerando-se a disputa de poder e hegemonia entre os países no contexto da globalização neoliberal. Nesta conjuntura, se afirma que as tecnologias digitais são um dos principais motores do desenvolvimento científico e econômico, pelo seu poder de atribuir concretude àquilo que uma vez *desfeito no ar* _ a cultura capitalista _ poderia se tornar mais uma vez real e se manifestar pela fluidez dos espaços e mercados do nomadismo sócio-digital (PESCE, 2007).

Nesse cenário, uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EAD às políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, de modo a contribuir com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. (PESCE 2007, p.1)

Apesar de a constatação da autora ser pertinente, encerrar a discussão de “fora para dentro” _ ou seja, das determinações internacionais, de viés economicista e mercadológico, que fazem pressão sobre os modos, as instituições e o Estado a favor da expansão do ensino superior, principalmente na linha da formação de professores _ não é objetivo deste trabalho. Tais questões serão consideradas como questões de contexto que se articulam, mas não determinam de uma vez por todas, nem inviabilizam este estudo. São questões que se encontram no nível da episteme do discurso. O uso de episteme aqui não alude ao conceito clássico, mas se refere ao que é anterior ao discurso que circula em sua superfície, “tão secreta e originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente.” (1969, p. 27). Essa ordem secreta, embora não esteja escondida nas epistemologias, também não se evidencia de forma direta. É Necessário, mudar o olhar, problematizar objetos que, fazendo parte da ordem discursiva, encontram-se em níveis diferentes do discurso, fazendo parte dele, lhe atribuindo ou não valor de verdade e com isto o distribuindo ou não. Assim, a episteme do discurso da UAB abrange seu discurso oficial encontrado na legislação específica, materiais escritos dispostos no portal da UAB na web, notícias e textos impressos e online divulgadas nos fóruns das entidades de formação docente, como a ANDES, ANFOPE e ANPAE, vídeos oficiais apresentando informações sobre as políticas de educação a distância, enfim, todo tipo de material que circulou o contexto de criação da UAB, modelando e oficializando discursos conforme o que se considerava necessário na formação docente nessa modalidade. Conforme o autor do Vocabulário de Foucault,

existe, para Foucault, entre os 'códigos fundamentais de uma cultura e 'e as teorias científicas e filosóficas que explicam porque há uma ordem, uma 'região intermediária' ('anterior às palavras, às percepções e aos gestos que devem traduzi-la com maior ou menor exatidão [...], mais sólida, mais arcaica, menos duvidosa, sempre mais verdadeira do que as teorias'[MC, 12]), que fixa, como experiência da ordem, as condições históricas de possibilidade dos saberes. (CASTRO 2009, p. 40)

Para além da análise e interpretação dos documentos, a arqueologia do discurso visa captar os pontos de instabilidade e de descontinuidade do discurso, sem buscar uma origem, um período preciso ou um espírito do tempo que explique e unifique tudo de uma vez por todas; daí a explicação das

determinações neoliberais valerem mais como princípio heurístico ou *a priori* histórico na análise do discurso. Não consiste simplesmente em interpretar os documentos, fixos e dados como coisas evidentes com um passado preservado e representado, mas a dinâmica e as práticas que fluíram fora do discurso oficial, mas que mantém relações intrínsecas com o objeto do discurso, regulando e controlando seu aparecimento. Isto significa dizer que o discurso da UAB aparece na ordem do discurso da formação docente como único discurso possível que produz seus efeitos de poder, legitimado pela força das tecnologias digitais online em atravessar distâncias e tempos diversos. O discurso da UAB vem realizando a regulação do que deve ser dito e do que deve ser silenciado, mas que ainda assim aparece nas práticas discursivas de resistência. Não existe um não dito na análise arqueológica, o discurso sempre circula através de um jogo de forças e práticas discursivas, sempre inescapáveis em sua totalidade, mas bem específicas quando vistas formando-se do interior do discurso para sua exterioridade. Segundo CASTRO (2009), consiste num trabalho de desnudar a ordem exterior do discurso, mostrando, não o seu começo, mas como seu interior se organizou, dividiu, distribuiu, ordenou, repartiu em níveis, estabeleceu séries, distinguiu o que é pertinente e o que não é, o que merece estar na ordem do discurso, o que foi excluído, como foi excluído e por quê.

Nesse sentido, descrever o campo enunciativo e as condições históricas de possibilidade do saber pedagógico significa descrever os limites da fluência do discurso da tecnologia digital frente ao discurso do saber pedagógico, descrever ainda as práticas discursivas que possibilitaram o exercício do poder da tecnologia sobre o saber pedagógico, bem como as estratégias e técnicas de exclusão acionadas. Segundo Foucault, a análise da superfície do discurso demonstra suas técnicas de exclusão, inscritas no interior das práticas discursivas que contribuíram para a ausência de definição da universidade aberta como um projeto fundamentalmente ligado à formação de professores a fim de melhorar a qualidade da educação básica.

Foucault não define a arqueologia como uma metodologia no sentido tradicional, define-a como um jeito diferente de ver as coisas, partindo-se de outros objetos, sem pretensão de encontrar linearidades discursivas. No que diz respeito à formação docente em EAD na UAB, identificamos os programas Pró-Licenciatura e UNIREDE como o *a priori* histórico em que surgiu a UAB, momento

este em que o campo enunciativo de formação de professores em EAD se consubstanciou junto com a demanda por um formato mais flexível de formação, onde o discurso da tecnologia digital comportou-se mais como um contributo, menos como determinação de todo processo.

É perfeitamente possível afirmar que a história da educação a distância na formação de professores é a história das práticas discursivas e suas regras sobre a tecnologia digital na sua relação com o ensino superior, assim como é a história das técnicas e estratégias de regulação e controle social do discurso da EAD em nível superior, técnicas estas que produziram práticas enunciativas com efeitos de verdade “mais verdadeira” no discurso da UAB.

Sendo assim, o discurso da tecnologia digital é uma formação discursiva na formação docente de nível superior, na UNIREDE, no Pró-Licenciatura e na UAB, porém é na UAB que o discurso da tecnologia fala com maior intensidade. É imprescindível delinear, então, o campo enunciativo do surgimento da EAD no ensino superior a fim de encontrar pistas que permitam entender como se comporta o discurso da tecnologia relacionado à educação em cada política educacional. O recorte aqui se especifica pela regularidade com que o enunciado “tecnologia digital” aparece na formação docente, configurando regularidades enunciativas, ou seja, pontos de arremate com o saber pedagógico e como constitui relação com ele.

Partindo do pressuposto de que o discurso é uma formação de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva, descrever a história das possibilidades de saber geradas no contexto destes enunciados é tarefa fundamental, na medida em que permite apreender o discurso nas leituras que ele permite realizar. Nosso *corpus* é, portanto, recortado, sobretudo, pelas relações de saber que a tecnologia estabelece com a formação docente na UAB, de 2005 até janeiro de 2011, sabendo-se que o campo enunciativo em que a UAB emerge historicamente inclui o cenário de políticas públicas para formação docente, bem como as diversas posições de sujeito que dinamizaram objetivamente este cenário. O corpus de análise do discurso não resulta de um agenciamento por conhecimentos prévios _ individuais _ do analista. Trata-se da construção de um corpus que se liga não por fragmentos de texto, mas por um “trajeto temático” e na investigação de como tal trajeto se configura, sempre, contudo, circunscrito às condições dinâmicas e instáveis das múltiplas leituras possíveis de se realizar e à

posição de sujeito do analista do discurso. Os dispositivos tecnológicos, além de se integrarem ao discurso da UAB, instituem uma dimensão discursiva que, a depender de quem interage com eles, transgride, acomoda, resiste, modifica a ordem do discurso oficial da Educação a Distância. No *interior* dessas relações de força instituem-se relações de poder e formações discursivas que moldam/ressignificam práticas culturais e educativas mediadas pelas TDICs.

Para Foucault, a análise do discurso tem a finalidade de

apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui. Não se procura absolutamente, por baixo do que é manifesto, o falatório em surdina de um outro discurso. Deve-se mostrar por que ele não poderia ser diferente do que é, em que ele exclui qualquer outro discurso, como ele ocupa dentre os outros e em relação a eles um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão própria da análise do discurso poderia ser formulada da seguinte maneira: qual é essa irregular existência que emerge no que se diz – e em nenhum outro lugar? (FOUCAULT, 2008, p. 93).

Assim, é possível perguntar: quais os dispositivos que sustentam o discurso oficial da UAB? Quais suas estratégias de poder e de justificação inscritas nas suas práticas discursivas? Quais seus mecanismos de implementação e aplicação? Quais as condições de produção de outros discursos sobre Educação a Distância em relação à UAB?

Na medida em que Foucault concebe os discursos como elementos dispersos que não se ligam por nenhum princípio unificador e abstrato, a tarefa do analista do discurso é descrever essa dispersão do discurso a fim de identificar regras possíveis de reger formações discursivas. Encontrando essas regras, delimitam-se os elementos que compõem o discurso: a) os objetos que se conformam em um espaço comum discursivo; b) os tipos de enunciação, que permeiam o discurso; c) os conceitos, vistos na sua aparência e transformação no campo do discurso e d) os temas e as teorias, as relações entre múltiplas estratégias que configuram uma formação discursiva, incluindo ou excluindo determinados temas e teorias. Essas regras caracterizam uma “formação discursiva” e se apresentam sempre num sistema de relações entre enunciados, objetos, conceitos e estratégias. São essas regras que possibilitam ao analista do

discurso a passagem da dispersão dos elementos discursivos para a regularidade. Por isso Foucault (1969, p. 146) define discurso também como “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”.

Ainda recorrendo à formulação inicial de Foucault, discurso se define por meio das relações que o constituem, sendo uma prática que “se caracteriza por não aceitar nenhum 'discurso' fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem” (ROUANET, 1996, p. 71). Foucault, na obra *A ordem do discurso*, publicada originalmente em 1970 e traduzida e publicada em português no ano de 2002, afirma a questão do discurso da seguinte forma:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.(FOUCAULT, 2002 p. 8-9).

O autor afirma que a política é uma das regiões mais complexas em que se realiza o discurso, porque há um entrecruzamento de interdições no interior do discurso não permeáveis aos sujeitos. São elas: “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo de quem fala” (FOUCAULT, 2002, p. 9). É o discurso _ longe da neutralidade _ um lugar privilegiado para que a política pratique seu poder. De forma que as interdições discursivas revelam imediatamente sua relação com o poder. O discurso não só manifesta e representa desejos, mas é o objeto de desejo. Por isso, Foucault (2002, p. 14) afirma que “... o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Para Foucault (ibidem) o discurso é permeado por sistemas de exclusão. Estes sistemas são procedimentos de controle e de delimitação do discurso. São eles: 1) “a palavra proibida”; 2) “a segregação da loucura” e 3) “a vontade de verdade”. Por dentro desses sistemas de exclusão encontram-se procedimentos de controle e delimitação do discurso, que são também procedimentos de exclusão _ há nestes procedimentos externos e procedimentos internos ao discurso.

1) A palavra proibida é perpassada por procedimentos de interdição. Tal procedimento refere-se ao fato de que nem tudo pode ser dito, porque nem sempre se “domina” o objeto a ser falado, nem sempre as circunstâncias favorecem a que se diga o que se quer dizer e nem sempre quem quer falar ocupa o lugar e possui o direito da fala. Foucault (2002) diz que as regiões mais complexas em que esse jogo de interdições se multiplicam são a sexualidade e a política. Porque são nesses lugares discursivos que os poderes mais temíveis se exercem. Diante dessa característica do discurso, é possível investigar quais os lugares em que os discursos das tecnologias digitais e da EAD se construíram? A quem se filiam na teoria e na prática? De onde falam esses discursos? Quais as interdições que os fazem revelar e “fundar” verdades? Que procedimentos utilizam para que o poder sobre o discurso verdadeiro ocupe e emane sempre de um lugar específico? A UAB, certamente fala de um lugar, de um espaço discursivo não suficientemente claro a todos, sobretudo àqueles aos quais pretende responder as demandas enunciadas _ os professores e sua formação. Que lugar ocupa o discurso da UAB na formação de professores? E qual o lugar da formação de professores na UAB? O que, por fim, autoriza-a a ser uma universidade com foco a formação de professores?

2) A segregação da loucura vincula-se o procedimento da rejeição. Desta vez não se trata apenas de impedir o desenrolar de outros discursos possíveis, mas de isolar e separar um determinado discurso, como, por exemplo, a separação entre o discurso da razão e o discurso da loucura. Este via de regra não é ouvido, não lhe é dado o direito da escuta, seja porque fala do abominável, seja porque o que no fundo se investe de uma verdade e uma razão pueril que nos sufoca, o louco e seu discurso são, de várias formas, censurados. Diante desse discurso, o silêncio racional impera e resolve o problema. Certamente que não se trata aqui de tomar o que se opõe ao discurso da UAB como sendo um discurso da loucura. A questão é que a forma como a UAB concebe as tecnologias digitais e constrói seus discursos de justificação altamente racionalizados a partir delas, silencia outros discursos que poderiam romper com a hegemonia discursiva das TDICs. É preciso questionar, portanto, quais os discursos que são apartados do discurso das tecnologias digitais, uma vez que este parece ser o discurso que exerce mais poder.

3) A vontade de verdade é um procedimento de exclusão que se dá na

dimensão do discurso, apoiada num suporte institucional. Diante deste procedimento de exclusão, questionamos como o discurso da UAB se põe no contexto de formação de professores, como um regime de verdade que, apoiado no argumento das TDICs, promove a expansão qualitativa do ensino superior e da própria UAB. Como esse discurso está sendo “aplicado” na sociedade? Se esse discurso se dispõe como um regime de verdade que coloca o valor e a justificação da verdade mais no enunciado e no pronunciado (o discurso da educação de qualidade) do que na enunciação e na prática, quais os mecanismos e estratégias que o compõem? Como é possível ampliar esse discurso a fim de que favoreça aos que nele de algum modo se envolvem e se conectam (professores e alunos)? Foucault (2002, p.17) ilustra a importância de se revelar o funcionamento da vontade de verdade no discurso com um princípio grego: “que a matemática pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade”. Insere-se aqui também a questão do papel da Universidade Aberta do Brasil na formação de professores, na medida em que legitima a separação dessa formação em nichos de produção de conhecimento _ realizados através de todas as condições disponíveis na modalidade presencial em universidades _ e em nichos de formação de “trabalhadores da educação” (Decreto 5.800/2006) – formação realizada com priorização das tecnologias digitais em rede na modalidade a distância que, na prática, quando supervalorizam a técnica e o conteúdo parecem negligenciar o aspecto da formação humana de uma maneira integral. O que está em jogo no discurso da UAB não se as tecnologias digitais são melhores e mais verdadeiras para potencializar a educação a distância, mas por que a UAB as elege, as IES e o municípios as reconhecem como sendo melhores e mais verdadeiras? Contudo, se no interior do discurso a verdade, como afirma Foucault (2002) é disciplina, sua transgressão torna-se possível.

Contudo, o discurso é policiado, possuindo regras internas que o limitam, o identificam, o separam, o interditam. Segundo Foucault (2002, p. 37) “ninguém estará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Antes estar na ordem do discurso, mesmo que se limitando a um conjunto de regras, sabendo-se que só uns privilegiados têm acesso ao discurso, já que este é também objeto de desejo e de poder. Nesse

sentido o discurso possui dimensões impenetráveis, “algumas são altamente proibidas”, enquanto que outras ficam à disposição “de cada sujeito que fala”. Será o discurso da educação um discurso proibido, principalmente aos que dela participam na condição de executores? Por que as tecnologias digitais se articulam à prática educativa de maneira tão incipiente? Por que se sobrepõem como soberanas no discurso da UAB? É certo que o discurso das TDICs traz a possibilidade de aprisionar/silenciar outros discursos, mas também de criar sujeito no e pelo discurso. Contudo, onde não há divulgação/investigação do funcionamento do discurso _ a não ser a que sua aparência revela _ não há condições de o discurso expressar seu potencial criativo em que sujeitos se apropriam dos discursos formando seus próprios discursos. Trata-se de entender como os sujeitos podem atar os nós dos objetos, circulando discursos e os ressignificando.

Nesse sentido recuperar a trajetória discursiva da UAB desde suas primeiras articulações com a UNIREDE, sua coexistência com o Pró-Licenciatura e sua ruptura política e discursiva com ambas as políticas, além de sua inserção como política de educação a distância a partir da Nova CAPES é elemento essencial para o entendimento do campo discursivo de referência em que as condições de produção do discurso oficial da UAB foram forjadas.

Desse modo, o *corpus* da Análise do Discurso a ser desenvolvida neste trabalho apresenta-se a partir dos seguintes documentos e materiais:

- Documento A universidade virtual no Brasil: os números do ensino superior no país em 2002 – produzido a partir do Seminário internacional sobre universidades virtuais na América Latina (2003);
- Portal da UNIREDE, composto por histórico, missão, estatuto, cursos e instituições consorciadas;
- Projeto do Pró-Licenciatura – Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental (Anexo III / MEC);
- Documento do fórum das estatais
- Edital nº 1/2005 – **primeira chamada** pública para seleção de polos presenciais e IES para o sistema UAB (DOU, 2005, seção 3)
- Edital nº 1/2006 (republicação) – **segunda chamada** pública para seleção de pólos presenciais e IES para o sistema UAB (DOU, 2006, seção 3);

- Edital de resultado do processo seletivo da primeira chamada pública para articulação de polos presenciais e IES para o sistema UAB (DOU, 20 de maio de 2008, seção 3);
- Edital de resultado do processo seletivo da segunda chamada pública para articulação de polos presenciais e IES para o sistema UAB (DOU, 07 de maio de 2008, seção 3);
- Portal na internet da Universidade Aberta do Brasil (até esta data único espaço que disponibiliza informações a respeito)
- Documento: indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância (documento que a UAB indica em seu portal para orientação das IES no que respeita à produção de seu projeto pedagógico a ser submetido à seleção).

A delimitação do *corpus*, que busca descrever e problematizar como o discurso das políticas de educação a distância materializa suas intenções, formações discursivas e ideológicas, interliga-se à análise das relações de poder que se interpenetram no discurso oficial da UAB na perspectiva de perceber como os dispositivos tecnológicos impregnam os outros discursos que se entrecruzam na UAB.

A análise do discurso, na medida em que não se coloca como propriedade de nenhuma área do saber (embora tenha suas origens e filiações políticas e epistemológicas), permite e constitui inclusive as possibilidades de pesquisa em educação no campo dos estudos culturais, isto porque é os estudos culturais um campo em que os discursos diversos se articulam, se revelam, se escondem, silenciam e são esquecidos nos itinerários da história e da cultura.

3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: REGIMES DE VERDADE E DISPOSITIVOS DE PODER NA EAD

Este capítulo objetiva mapear o discurso da Universidade Aberta (UA) no Brasil em seu aparecimento em dispersão no cenário brasileiro e marcar os dispositivos por onde ele circulou produzindo efeitos de verdade. Começou a se falar em Universidade Aberta no Brasil quando muitas universidades abertas estavam se constituindo no mundo, mas o Brasil, em razão de seus condicionantes históricos, construiu um caminho que, embora parecido, tem suas especificidades. Uma destas foi aqui escolhida como critério de organização deste capítulo: são os dispositivos, ou seja, a maneira, as táticas e estratégias que foram geradas para dispor o discurso da Universidade Aberta (UA) de forma tal que produzisse efeitos, de verdade e de poder na educação superior. Inicialmente, como discursos dispersos, quase particulares, a UA circulou através de Projetos de Lei (PLs), sendo estes dispositivos que, de cima do que era considerado poder, o direito e a legislatura, tentaram produzir um saber. Embora tenha sido produzido muito saber e se tentado de muitas formas ligá-los a dispositivos de Lei como os PLs e os Grupos-tarefa criados na década de 1970 no Brasil, a estratégia não obteve o resultado esperado. A UA circulou dispersamente a partir de 1970 até 1990, quando a Secretaria de Educação a distância (SEED) foi criada e se começou a falar na possibilidade de criação de uma política pública para educação superior a distância, a fim de democratizar o acesso à universidade. Pensou-se então em reunir as práticas de EAD existentes na educação superior no país sob a insígnia de uma instituição, a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), que funcionou como uma Universidade Aberta que reunia e articulava experiências de EAD a partir de uma rede universitária de compartilhamento de informações, conhecimentos, metodologias, materiais, recursos humanos e infraestrutura a fim de potencializar os efeitos da EAD na educação superior. Sendo assim, a UNIREDE funcionou como um dispositivo, na medida em que cumpriu a função de ligar discursos e saberes dispersos sobre universidade aberta, produzindo como seu principal efeito a criação de uma política de articulação através da publicação dos editais do Programa Pró-Licenciatura.

Estranhamente e quase ao mesmo tempo, outro programa de EAD na educação superior começou a funcionar à revelia do Pró-Licenciatura¹⁴, quando este já se encontrava estruturado, O sistema UAB.

O argumento para a criação da UAB foi a ampla participação das empresas estatais com o incremento de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) pela EEs que, aliadas ao MEC, e a entidades representantes das Universidades públicas, a fim de constituir uma política pública para educação a distância no país. As TDICs funcionaram como um dispositivo de poder para implantar uma política pública, que seria o programa UAB.

Do ponto de vista metodológico, nossa proposta é analisar o discurso da UAB sob a perspectiva de que ele se constituiu como regime de verdade em razão de certos dispositivos de poder, que, conforme se reconfiguravam na ordem dos discursos, cada vez mais se torna sólido ao passo que se entrecruzava com o discurso as tecnologias da informação e comunicação (TDICs) na educação superior. Tal assertiva conduz a pensar que a tecnologia digital teve na EAD não apenas um papel de ferramenta ou puramente meio para se atingir um fim, mas um papel na constituição discursiva como discurso mais verdadeiro, excluindo outros discursos e, por conseguinte, nivelando e fixando o discurso atual da UAB como um dispositivo de poder, que invariavelmente também fixa a tecnologia digital numa hierarquia de poder tal que não permitisse que o discurso da educação encontre abrigo.

Nosso objeto de estudo define-se pela análise dos dispositivos tecnológicos, pela sua organização e estrutura no discurso da UAB, constituindo enunciados, donde emergem sujeitos envolvidos em relações de poder que se inscrevem e se interligam pelas relações que estabelecem com as tecnologias digitais. A forma como o enunciado desse discurso se dispõe permite a emergência de momentos específicos da EAD na trajetória histórica da UAB, conforme a posição que os dispositivos tecnológicos ocupam na produção deste discurso, hegemonizando um único modelo de educação a distância.

¹⁴ O Pró-Licenciatura programa do MEC que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. Trataremos especificamente deste programa em outra seção deste capítulo.

Nossas tentativas de mapear traços da história da universidade aberta *no* Brasil nos conduziu a realizar um levantamento de Projetos de Lei na câmara dos deputados, bem como analisar em que materialidade pretendiam se erigir. Esta dimensão da materialidade a partir da qual se propunha construir as bases da universidade aberta constitui a tese central deste trabalho: a Universidade aberta se constituiu como um espaço de educação superior cuja meta era a aprendizagem aberta e o estudo permanente, que constituiu sua história entrelaçada à educação a distância vinculada a dispositivos de poder, que depois se afirmou por dispositivos tecnológicos.

Portanto, a história da universidade aberta *no* Brasil se entrecruza com a história da EAD na educação superior e da diversificação de formas encontradas para fazer-se funcionar como espaço de produção de conhecimento _ também de certa forma de produção da/de verdade(s) _ e inserir-se como uma instituição em que funcionam saberes universitários e poderes a eles vinculados, condicionantes de uma forma de apresentação do discurso da UA que se instituiu ora mais ora menos como verdade, transfigurada em relações de poder.

Assim, pretendemos demonstrar como a universidade aberta do Brasil se constituiu na história do ensino superior a partir de sua relação com os dispositivos tecnológicos e os dispositivos de poder. A leitura do artigo “Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil”, de autoria de Ronaldo Mota e Hélio Chaves, que constitui capítulo do livro *Educação online*, de Marco Silva¹⁵, permitiu a percepção da existência de antecedentes históricos na história da universidade aberta, onde os autores afirmam que:

As concepções oficiais para a universidade aberta brasileira vinculam-se inicialmente ao paradigma inglês de educação a distância. De fato, o projeto de criação da primeira universidade aberta do Brasil, do então Ministério da Educação e da Cultura, foi elaborado a partir de relatório técnico daquele Ministério sobre a *Open University*. (MOTA e CHAVES FILHO, 2003, p. 461)

Mesmo antes da encomenda e elaboração deste relatório técnico¹⁶, no ano de 1986, de autoria do professor Newton Sucupira identificamos, em nossa pesquisa Projetos de Lei (PLs) dispendo sobre a universidade aberta desde 1972

¹⁵ SILVA. Marco. **Educação online**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

¹⁶ não encontramos o relatório em sua totalidade, mas apenas nos documentos legais elaborados por Arnaldo Niskier, como a Indicação 18 do Conselho Federal de Educação de 1986.

até 1991.

3.1 A UNIVERSIDADE ABERTA NO BRASIL E SEUS PROJETOS DE LEI

A formação histórica da UAB centrou-se inicialmente nos espaços institucionais onde se controlavam os discursos de educação a distância, prevalecendo desde a década de 1970, quando as primeiras universidades abertas começaram a ser criadas no mundo, um discurso de rejeição à educação a distância nos espaços políticos oficiais no Brasil. Via-se a educação a distância com um olhar de extrema desconfiança e reserva, sobretudo pelos representantes políticos nas comissões de educação da câmara dos deputados, estando a marca do preconceito à EAD nos nove projetos de Lei que tramitaram na câmara dos deputados entre 1972 e 1991 que foram apresentados, discutidos e silenciados, sem explicações convincentes.

Veremos que entre 1972 e 1991, os projetos de lei que tinham na ementa a criação da universidade aberta e aprendizagem a distância apresentados na câmara dos deputados, na medida em que eram espaços de regulação e controle do discurso da EAD, se constituíam em espaços de resistência cultural e política à possibilidade de criação de uma universidade aberta. É possível logo de início tecer algumas observações antes de descrever esse percurso entre 1972 e 1991.

O programa universidade aberta do Brasil, ao invés de lançar a formação em EAD como processual, radicalizou a tal ponto o discurso da tecnologia digital como sustentáculo da educação a distância que terminou por enclausurá-la em um só regime de verdade e num só dispositivo, que mostra lá no seu início enquanto era discurso dos PLs, condições de possibilidade teóricas e práticas que poderiam, quem sabe, libertar a EAD da articulação direta com qualquer tipo de tecnologia específica, pois o que estava em evidência eram as características da abertura da universidade e a possibilidade de práticas de aprendizagem aberta.

Desse preconceito cultural e acadêmico contra a educação a distância mediada por qualquer tipo de tecnologia, além do temor de esse tipo de educação só fomentar ainda mais uma tendência da educação ao tecnicismo, nasceu uma

dicotomia brutal não apenas entre educação e tecnologia, mas também entre universidade e trabalho, entre universidade e tecnologia. Esta dicotomia fez com que a universidade aberta sempre aparecesse nesses PLs entre aspas, como se fosse um objeto da discussão em suspenso, visto com reservas ou se estivesse referindo-se a uma realidade estranha à universidade tradicional. Não é de estranhar que o primeiro PL sobre a implantação de uma estrutura muito semelhante a uma universidade tratasse da frequência livre em cursos universitários.

Assim, o PL 962/1972, de autoria do deputado Alfeu Gasparini, do partido Arena/SP, consta como primeiro PL arquivado na mesa diretora da câmara dos deputados, depois de ter o parecer do relator aprovado com unanimidade pela comissão de constituição e justiça em março de 1973. Dispondo sobre a frequência livre em cursos de nível universitário, teve parecer contrário do relator pela comissão de educação e cultura em dezembro do mesmo ano, sendo arquivado na mesa da Câmara dos deputados. Como vimos, a ideia recebida com rechaça, entre nossos representantes, pelas políticas de educação e cultura. A ementa deste PL trata da frequência livre em cursos universitários, mas os cursos ofertados, além do nível acadêmico converge pra adoção de um princípio de aprendizagem aberta, como demonstrado abaixo:

Art. 1º o aluno universitário que trabalhe gozará de frequência livre nas escolas públicas, a fim de graduar-se em: administração, direito, ciências econômicas, atuariais e contábeis, pedagogia e ciências sociais.

Parágrafo único. A presença somente será obrigatória por ocasião das provas escritas para apuração de notas, na conformidade dos regimentos de cada escola. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1972, p. 5072)¹⁷.

Baseando-se nas experiências dos Estados Unidos, propunha como fator que supriria o tempo de estudo e aprendizagem do aluno a frequência livre aliada ao uso de meios comunicacionais como a imprensa falada, escrita e televisiva, na tentativa de instituir o que foi chamada de “Universidade Aberta” que segundo a justificativa do PL traria “benefícios incalculáveis a uma nação em desenvolvimento”. Apesar de instituir a frequência livre, há neste PL a tentativa de

¹⁷ Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>. Acesso em Abril de 2012.

contornar as possíveis e presumíveis falhas desse sistema, tendo o parágrafo único do artigo 1º a preocupação de atrelar a entrega de trabalhos das disciplinas à escrita de próprio punho, junto com a assinatura do aluno. Além disto, os estágios obrigavam os alunos de os cursarem, quando exigidos pelo regimento dos cursos. O PL 962/1972 inicia o debate no nível dos projetos de lei com uma justificativa arrojada e ao mesmo tempo ingênua por se tratar de um contexto político de instauração de um governo militar no Brasil:

Ainda recentemente, os jornais notificaram que o presidiário Vitor Laurence Taylor, condenado a 25 anos por assalto a banco, bacharelava-se pela universidade de Illinois nos Estados Unidos, com a média de 9,89 sem prejuízo do cumprimento pleno dos seus trabalhos forçados a que fora condenado.

Muito mais fácil aquele que fora da prisão, tem tudo para estudar. [...]

A imprensa falada, escrita e televisiva, utilizados em suas capacidades de penetração, se constituem num instrumento capaz de suprir a exigência de frequência às aulas em determinados cursos. (PL 962/1972).

Na citação acima, estão aí apresentados dois grandes prováveis inimigos dos educadores e políticos que já eram de antemão avessos à mudanças estruturais na educação que viessem beneficiar camadas sociais excluídas do sistema educacional, como os presidiários e incluir tecnologias que poderiam ser consideradas novas nas práticas educacionais no ensino superior. Além disto, o argumento compatível com a indústria cultural poderia aí ter funcionado contra uma educação mediada pela tecnologia.

O que foi apresentado à câmara dos deputados após o arquivamento do PL 962/1972 foi o PL 1878/1974 que dispunha diretamente sobre a instituição da universidade aberta. Este PL propõe a oferta de educação superior em Universidades Abertas, tendo como “instrumento básico da comunicação a distância a palavra escrita” (art. 2º do PL 1878/1974, Diário do Congresso Nacional, 1974, p. 1752). Este PL agrega como meio principal de comunicação a distância a palavra escrita e, em torno dela, devem ser adotados “fitas gravadas de som, som e imagem, dispositivos, televisão, rádio e cinema”. (art. 2º do PL 1878/1974, Diário do Congresso Nacional, 1974, p. 1752).

Havia a expressão de uma estrutura muito semelhante ao que hoje é o polo de apoio presencial, chamado Centro regional, definida como unidade integrante da universidade aberta, com funções que se aproximam atualmente dos polos presenciais, como: realização de matrículas e avaliações presenciais, acompanhamento da aprendizagem. Este PL revelou uma preocupação não contemplada no PL anterior, ligada à autorização, controle, regulação do funcionamento dos cursos, bem como a observância à legislação vigente do ensino superior. A preocupação com controle e regulação, explicitada no PL 1878 se revela no artigo 8.º que versa sobre a necessidade de revalidação de diplomas e certificados pelo Ministério da Educação e Cultura _ artigo que contradiz o artigo anterior que disciplina o acesso à UA pela exigência do cumprimento do ensino de 2.º grau, pois um princípio que rege a educação permanente nas universidades abertas é inexistência de critérios rígidos de controle e regulação.

Mais uma vez, o, tal como o anterior, apresenta argumentos sólidos, baseados num movimento internacional desenvolvido pela UNESCO, tratando de recomendações quanto à educação permanente:

“Prolongar a educação ao longo de toda a vida, sem limitá-la aos muros da escola, supõe uma reconstrução global no ensino. A educação deve adquirir as dimensões de um verdadeiro movimento popular¹⁸”. [...]

Eis uma característica da escola-nova: à escola-endereço, àquela escola considerada como prédio para o qual convergem todos os estudantes, sobrepõe-se à escola-função, a escola que está em toda parte, onde quer que chegue a informação. (PL 1878/1974)

Essa foi na época uma ideia bastante avançada do ponto de vista educacional e inclusive condizente com o movimento surgido internacionalmente nas universidades abertas, que era a abertura de educação superior para movimentos populares, pois, segundo o PL “o importante não é saber que caminho o indivíduo seguiu, mas sim o que aprendeu e adquiriu.” (PL 1.878/1974. Diário do Congresso Nacional). Este PL foi arquivado na mesa diretora da câmara dos deputados em março de 1975.

Contudo, o deputado Pedro Faria insistiu na ideia de instituir uma

¹⁸ Trecho da justificativa do PL 1.878/1974. A fonte não é indicada no documento. Diário do Congresso Nacional; Seção 1, p. 1752. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18ABR1974.pdf#page=24>>. Acesso em Abril de 2012.

universidade aberta e submeteu à apreciação do plenário da câmara dos deputados o PL 3700/1977 com a mesma ementa, com a seguinte explicação na ementa: ensino ministrado através de processos de comunicação a distância. A comissão de constituição e justiça aprovou o parecer do relator dep. João Gilberto por unanimidade e o PL foi encaminhado à comissão de educação e cultura, na qual teve parecer favorável do relator DEP. Daso Coimbra, com substitutivo. Apesar da aprovação e sem razão aparente, o PL 3700/1977 foi arquivado. O texto deste PL é praticamente o mesmo do PL 1878/1974, acrescido da justificativa do deputado Pedro Faria explicando alguns momentos dos trâmites da apresentação o PL 1978 na câmara, bem como sua estranheza¹⁹ em relação ao arquivamento, em março de 1979, sem nenhuma explicação, deste PL pelo parecer contrário do Conselho Federal de Educação. O DEP Pedro Faria expressou, na justificativa do PL 3700, tanto sua estranheza com um suposto preconceito contra a instituição de uma universidade aberta no Brasil, bem como promoveu uma discussão sobre a constituição de uma universidade aberta e a existência de processo seletivo ou vestibular para se ter acesso a ela. Pedro Faria argumentou que uma universidade aberta prescinde de qualquer tipo de processo seletivo, mas que por ser uma experiência pioneira no Brasil, o PL 3700 propunha o exame vestibular, permanecendo ainda assim a rechaça à universidade aberta. O DEP. Faria anexou ainda ao PL 3700 uma explicação de autoria própria, em que afirmava ter sido autor do PL anterior, do qual não obteve resposta alguma, argumentando:

Que razões existiriam para se recusar o projeto? Pretender recusá-lo sob alegação de que o conteúdo de ensino não será equivalente ao da universidade é um argumento especioso. Em primeiro lugar, o conteúdo de ensino não é o mesmo em todas as universidades do país: sabemos que algumas universidades são melhores que outras, e nem por isso proibimos o funcionamento destas. Em segundo lugar, o conteúdo não depende do tipo de ensino ministrado, mas, ao contrário, da seriedade com que as pessoas e instituições envolvidas conduzem o trabalho: é um problema de fiscalização, tarefa, pois, da alçada do ministério da educação e cultura. Na Inglaterra, por exemplo, o processo de verificação do aprendizado na Universidade Aberta é tão rigoroso quanto em qualquer outra universidade.

¹⁹ Ver p. 4467, título Subsídios anexados pelo autor, do Diário do Congresso Nacional, Seção 1. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=256369>>. Consulta: Janeiro de 2012

Outro pretexto que poderia ser apresentado para não se admitir a instituição da Universidade Aberta seria a afirmação de que só alunos superdotados e com bastante tempo poderiam fazer seus cursos. Contudo, é fato incontestável que a maturidade do aluno que trabalha é geralmente maior que a do aluno que não trabalha. O aluno que trabalha não apenas sabe valer e utilizar melhor o tempo de que se dispõe, que só quem não tem tempo é quem arranja tempo. (PL 3700/1977);

Acreditamos que, como resultado dessa discussão feita e cautela em relação à criação de uma universidade aberta, tenha resultado na apresentação tímida do PL 4576/1981 pelo Dep. Carlos Santos. Este PL teve uma ementa menos audaciosa, pois tratava da reserva de cinco por cento das vagas em universidades aos candidatos que menciona; sendo a explicação da ementa “os dispensados de comprovação de escolaridade de qualquer grau”²⁰. O PL 4576 foi apresentado ao plenário da câmara dos deputados em maio de 1981, aprovado por unanimidade pela comissão de constituição e justiça e pela comissão de educação e cultura. No entanto, sem explicação aparente, foi arquivado em maio de 1982, apesar de ter sido aprovado nas comissões em que tramitou. Em resumo, o PL 4576 consistia numa reserva de 5% das vagas em vestibulares de universidades públicas para alunos sem comprovação de escolaridade de qualquer grau. (art. 1.º, PL 4576/1981, Diário do Congresso Nacional, p. 4258). Conforme a justificação desse PL, uma vez aprovado significaria aprovação da “versão brasileira da universidade aberta inglesa”. Este PL foi uma tentativa de iniciar em alguns cursos este princípio que, segundo o autor, funcionaria como uma versão brasileira da universidade aberta inglesa.

Em agosto de 1983, o deputado Clarck Platon apresentou ao plenário da câmara dos deputados o PL 1751 que autorizava “o poder executivo a instituir, na educação brasileira, o sistema de *universidade aberta*”²¹. Este PL tramitou na câmara por aproximadamente seis anos, tendo sido aprovado nas comissões de constituição e justiça e de educação e cultura; sendo que no último ano houve um pedido de vista do PL pelo deputado João Herculino, que decidiu por voto contrário ao projeto de lei. Mesmo aprovado, o PL 1751 foi arquivado nos termos

²⁰ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222652>>. Acesso em Janeiro de 2012.

²¹ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=195773>>. Acesso em Janeiro de 2012

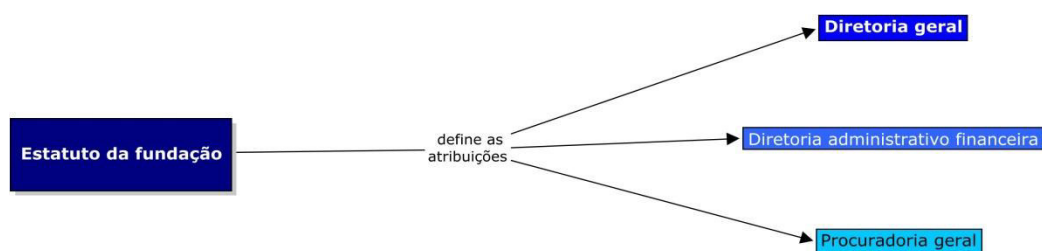
do artigo primeiro, alínea 'a', da resolução 6/89²² da câmara dos deputados. (dc1s 11 04 89 pág. 0020 col. 02)²³. Interessante é que o Dep. Planton decidiu apresentar o PL retomando com clareza o tema Universidade Aberta e o texto do PL indica que o deputado já entendia que a universidade aberta era assunto amplamente debatido e que consistia numa questão de execução, segundo diz o art. 1.º: “É o poder executivo autorizado a instituir, na educação brasileira, o sistema de *Universidade Aberta*”. (Diário do Congresso Nacional, p.7082). Apesar da aprovação nas duas comissões, o PL 1751 foi arquivado em abril de 1989.

O PL seguinte, 8571/1986, de autoria do deputado Paulo Lustosa, do PFL/CE foi apresentado quando o PL 1751/1983 ainda tramitava na câmara dos deputados e foi de todos os projetos de lei que tinham em sua ementa a universidade aberta como mote, o mais fundamentado do ponto de vista acadêmico e pedagógico. Sua ementa visou autorizar o uso da designação ‘universidade aberta’ à instituição que indica. Esta se tratava da Fundação Instituto de Ciências Puras e Aplicadas - FUNCEVE, uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, com foro e sede na cidade de Fortaleza/CE, conforme art. 1º do referido PL. Seguindo a linha do PL anterior, tentava aprovar uma definição para uma instituição que não carecia de mais discussão frente ao histórico acumulado de PLs que tinham a UA em sua ementa. Ao contrário, o PL 8571/1986 pretendeu criar institucionalmente e executar uma universidade aberta a partir de uma universidade tradicional já existente. Neste sentido que o PL supracitado quer instituir a FUNCEVE como universidade aberta, com uma organização administrativa já definida, conforme Figura 1:

²² Segundo a Resolução da Câmara dos Deputados nº 6, de 1989, Art. 1º Das proposições que se encontravam em tramitação no dia 4 de outubro de 1988, ficam arquivadas as seguintes, tenham ou não parecer:

a) as de iniciativa de deputados ou de Comissão Permanente; e
b) as que, iniciadas na forma da alínea a, foram emendadas no Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/rescad/1989/resolucaodacamaradosdeputados-6-4-abril-1989-448947-publicacaooriginal-1-pl.html>>

²³ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=195773>>

Figura 1 - Organograma da Universidade Aberta

Fonte: PL 8571/1986

Autoria: própria

O PL 8571 apresenta três capítulos. O primeiro propõe uma estrutura administrativa (Figura 1), o segundo trata da conceituação, regulação e controle dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros da universidade aberta em 17 artigos. A figura administrativa diretamente ligada à universidade aberta é o Conselho Estadual de Educação do estado do Ceará, podendo a UA ofertar cursos com diplomas e certificados válidos em todo território nacional, desde que não sejam profissões regulamentadas. As seguintes faculdades poderão estar agregadas: Faculdade de Ciências Criminológicas; Faculdades de Ciências Teológicas; Faculdades de Ciências Teológicas; Faculdades de Ciências da Administração; Faculdades de Ciências Astronômicas. Além destas faculdades, a UA poderá criar outras faculdades, desde que obedecidos os termos da lei. Conforme o art. 5.º do cap. II, a universidade aberta se caracterizava como uma instituição de ensino superior, tendo o ensino ministrado preferencialmente através de processos de comunicação a distância, tendo como instrumento básico de comunicação a palavra escrita, (conf. Parágrafo único do art. 5.º). Apesar deste PL apresentar uma consistência acadêmica interna relevante em relação aos anteriores, sua tramitação durou apenas dois meses entre apresentação e arquivamento, não havendo no portal da câmara dos deputados registro de sua tramitação nas comissões de constituição e justiça, educação e cultura e de Finanças; apenas está registrado o despacho a ambas. O ponto mais polêmico, talvez tenha sido o que amparava a criação da Universidade Aberta a partir da Fundação de Direito privado Instituto de Ciências Puras e Aplicadas - FUNCEVE. O PL 8571 sequer fala da forma de ingresso dos alunos, possivelmente porque a FUNCEVE já existia juridicamente como instituição e ser mantenedora “Universidade Aberta”, conforme artigo primeiro. A FUNCEVE gozava de

autonomia didático-científica, administrativa e financeira, de acordo com o artigo 8.º, tendo que responder por questões específicas²⁴, detalhadas no PL, ao Conselho Federal de Educação.

Em Março de 1987, o DEP Lúcio Alcântara, do PFL/CE apresentou à câmara o PL 203 com a ementa que dispunha sobre a criação da universidade nacional de ensino a distância. Não há registro no portal da câmara dos deputados a respeito da tramitação deste PL. O que há são os registros dos despachos às comissões de constituição e justiça, de educação e cultura e de Finanças e o arquivamento em abril de 1989. Este PL, ao contrário do anterior, propunha a criação da universidade Nacional de Ensino a Distância – UNED, uma fundação com foro e sede na capital federal e, ao invés de tratar de educação a distância, trata de educação, ensino, conhecimento e divulgação científica, iniciando suas atividades a partir da oferta de cursos de extensão, devendo a criação de cursos passar pela regulação do Conselho Federal de Educação. A UNED ainda centrava-se no modelo de ensino por correspondência e tinha a *open university* americana como inspiração e seus êxitos na educação a distância. Este PL foi mais um documento que, sem explicação, foi arquivado, apesar de agregar elementos dos PLs anteriores na perspectiva de apresentar uma proposta relativamente bem fundamentada academicamente, no entanto ainda insistindo no amparo financeiro de uma fundação de direito privado e autonomia administrativa e financeira.

Entendendo que o assunto em tela já vinha sendo abordado por vários anos na mesa do plenário da câmara dos deputados, o poder executivo assumiu a autoria do PL 4592/1990 dispondo na ementa sobre a universidade aberta do Brasil. Em março do mesmo ano foi realizado o despacho para as comissões de constituição e justiça de cidadania, de Finanças e Tributação e de educação, cultura e desporto, onde prevê aprovação dos relatores, sendo agregado um substitutivo ao parecer do DEP Jorge Hage da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. No entanto, o projeto foi retirado novamente sem explicações plausíveis.

O último projeto de lei apresentado à câmara foi o PL 62/1991²⁵, pelo DEP

²⁴ Consultar, disponível em: <[http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06DEZ1986 .pdf# page=160](http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06DEZ1986.pdf#page=160)>, p. 11910. Acesso em abril de 2012.

²⁵ Embora este PL se encontre no conjunto de arquivos ppt que apresenta a Diretoria de Educação a Distância (DED), o mesmo não faz menção à EAD.

Antônio Britto, do PMDB-RS, que dispõe sobre a organização da seguridade social e instituía o plano de custeio. A tramitação deste projeto foi muito breve, durando de fevereiro a maio de 1991, apresentando despacho apenas na comissão de constituição, justiça e cidadania, em que não foram apresentadas emendas, sendo arquivado por solicitação do autor.

A seguir, um quadro comparativo, indicado pela Tabela 1, resumindo as orientações nos PLs apresentados à câmara dos deputados, levando em consideração a ementa, o acesso, o discurso sobre UA, a metodologia, filosofia, certificação e ano de arquivamento.

Tabela 1 Quadro comparativo dos PLs de 1972 a 1991

PLs AND	Ementa	Acesso	Discurso	Principal metodologia	Filosofia	Organização e funcionamento	Certificação	Arquivamento
PL 1752 05/10/1972	Frequência livre	- Maior de 18 anos - Ativo	"Universidade Aberta"	Palavra escrita de próprio punho	Educação permanente	Centros Regionais	Submissão à certificação ao MEC	06/05/1974
PL 1878 25/06/1974	Universidade aberta	-Comprovar que cursou o 2º grau	Universidade Aberta	Palavra escrita	Educação permanente; escola-função; UNESCO - democratização da educação superior	Centros Regionais	Expede diplomas e certificados	08/03/1975
PL 1905/1977	Ensino ministrado através de processos de comunicação a distância	-Comprovar que cursou o 2º grau	Universidade Aberta	Palavra escrita	Educação permanente; escola-função; UNESCO - democratização da educação superior	Centros Regionais	Submissão à certificação ao MEC	02/03/1979
PL 4576 14/05/1981	Reserva cinco por cento das vagas em universidades aos candidatos que menciona	5 % das vagas do vestibular a candidatos dispensados de comprovação de escolaridade em qualquer grau	- Reserva de 5% vagas do vestibular a candidatos dispensados de comprovação de escolaridade - Universidade aberta	Palavra escrita	- autodidatismo; - ensino a distância - abandono da tese da democratização da educação superior	-----	-----	14/06/1982
PL 1751 03/08/1983	Sistema "Universidade Aberta"	-----	Sistema "Universidade Aberta"	- EAD Cursos de verão - meios de comunicação de massa	- Auto-educação - <i>Open University</i> - Educação permanente	Centros Regionais	-----	05/04/1989
PL 8571 04/12/1987	Autoriza o uso da designação	-----	Autoriza a designação 'Universidade Aberta'	Palavra escrita	Autoeducação	O CEE do Ceará cria as normas	Só para profissões sem regulamentação	01/02/1987

6	'Univ. Aberta' a inst. que indica							
PL 203/1987	Universidade Nacional de ensino a distância	Sujeito ao Conselho Federal de Educação	Universidade Nacional de Ensino a Distância - UNED	Corresp., reuniões orais, Rádio, TV, fita magnética	Ensino a distância	-----	- Iniciar com cursos de extensão; - Graduação: submissão ao CFE	05/04/1989
PL 4592 12/03/1990	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil	_____	Universidade Aberta do Brasil	Corresp. V, RÁDIO, satélite, telefone	Educação a distância	INEP	INEP/MEC	06/07/1993
PL 62 12/02/1991	Organização da seguridade social	_____	_____	_____	_____	_____	_____	27/05/1991

Fonte:
PLs de

1972 a 1991

Autoria: própria

Essa breve história dos PLs que, de alguma forma, trataram como ementa a universidade aberta, demonstra que esta teve um início conturbado enquanto foi proposta desde a década de 1970 na forma de projeto de lei. Observamos tentativas, desde instituir diretamente a universidade aberta até tentativas de camuflagem do assunto universidade aberta no interior dos artigos, dispensando sua menção nas ementas, até projetos muito bem apresentados e fundamentados como o PL 8571/1986, respaldado não apenas pela experiência dos PLs anteriores, mas de comissões e Grupos de trabalho que foram criados exclusivamente para estudo e investigação *in loco* de universidades abertas em outros países. Para Niskier, esse evento não ocorreu aleatoriamente, mas para que fosse implantado um Sistema Nacional de Ensino Superior Aberto e a Distância no Brasil contribuíssem,

decisivamente a existência de um amplo parque editorial, de inúmeras emissoras de rádio (mais de mil) e de televisão, além de uma excelente rede de comunicação postal, telefônica e via satélite. Não foi por outra razão que o Congresso Nacional recebeu em 1972 o primeiro Projeto de Lei, criando a universidade aberta, o que se repetiu em 1987. (NISKIER, 1996, p. 52)

Enquanto discurso acadêmico e pedagógico a universidade aberta avançou sensivelmente nos PLs apresentados entre 1972 e 1991, porém enquanto circulou entre os projetos de lei, os avanços são marcados quase sempre por retrocessos políticos quase inexplicáveis, como, por exemplo, a não publicação em meio digital, no portal da câmara dos deputados, da tramitação completa ou mesmo, em certo momento – quando apresentado o PL 62/1991 – o não envio do projeto à comissão de educação e cultura. Fato é que as diferentes comissões ao longo da história demonstraram um juízo contrário à universidade aberta desde quando esta passou a ser ementa dos PLs; os maiores conflitos se apresentaram nesta comissão que, ora deu parecer contrário à universidade aberta no Brasil ora sequer dedicou maior tempo para analisar as propostas, mesmo que estas não ferissem a legislação de educação vigente, conforme as normas da comissão de Constituição e Justiça. Fica demonstrado que o tema universidade aberta no Brasil, apesar do avanço como discurso acadêmico e pedagógico, demonstrado nos PLs, não se sustentou como discurso político que buscava a abertura à livre

aprendizagem e à democratização da educação superior, ao menos nas diversas comissões de educação e cultura organizadas para avaliar o tema, comissões em que sempre eram desencadeados conflitos de diversas ordens do discurso, infelizmente não divulgados nem explorados nos PLs posteriores, mas perceptíveis pelos esforços empreendidos nestes PLs ao mostrar avanços no discurso educacional que, a contar, pelo resultado, não tiveram efeito positivo. O discurso sobre universidade e aprendizagem aberta quase sempre estagnou na comissão de educação e cultura da câmara dos deputados, demonstrando que ter a educação superior a distância como discurso circulante através de projetos de lei não constituiu uma estratégia consistente para que fosse possível este discurso instaurar um regime de verdade sobre educação superior a distância no país. A política geral da verdade que imperou nos PLs de 1970 a 1991 era a do ensino presencial que olhava o ensino a distância como uma experiência de transmissão de conhecimento sem a presença supervisora, avaliadora, classificadora e criteriosa de um professor que, transferindo suas funções para algum meio, como correspondência, vídeo ou TV, estaria outorgando a estes a tarefa de regular e controlar todo o processo de aprendizagem, dispensando a presença do educador. Conclusão esta debatida por NISKIER (1996), a perda de consciência ou a não existência de um professor como o mediador do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a perda de controle de todo o processo, o que poderia fazer desandar uma suposta autonomia perdida do educador diante do domínio dos meios e estratégias de aprendizagem. A História da Universidade Aberta no Brasil avança enquanto discurso, mas perde força quando este discurso se torna mais denso, mais complexo e esbarra nas tecnologias como estratégia de mediação da aprendizagem, quando elas passam a margear e apurar o discurso pedagógico sobre educação superior nos PLs. Estes terminam por funcionar como dispositivo de poder freando, dentro das possibilidades, o discurso da tecnologia como adequado à educação, impondo-lhe limites, reduzindo seu exercício e raio de ação, impedindo-o de instaurar sua verdade.

A apresentação, disposição, sistematização, tempo, espaço de eleição de certos temas e informações nos PLs não é aleatória, mas possui sim uma racionalidade, que seria chamada por Michel Foucault de um conjunto de relações de força que se articulam para fazer emergir um poder, que, também é um saber, ou seja, um dispositivo. Tal dispositivo, não sendo aleatório, move e se move

dentro de um jogo de poder, que possui mecanismos, efeitos, relações e dispositivos. Nosso objetivo neste capítulo é olhar e compreender a fluência desse jogo de poder que se dá no nível dos dispositivos e como eles criam estratégias e táticas de poder para, enquanto dispositivo de poder, produzir efeitos de saber que funcionam como dispositivos de verdade. No caso dos PLs, eles foram organizados de uma forma tal, desde sua apresentação até o parecer final, que por mais que se tentasse apresentar novos PLs, a partir do conhecimento dos PLs anteriores, mais eram criadas condições de resistência à Universidade Aberta. As condições de possibilidade de produzir saberes sobre a universidade aberta apareciam na mesma proporção que o aparecimento de resistências. A descrição histórica dos PLs é marcada por descontinuidades, entre as quais se mostram níveis diferenciados de saberes sobre UA, que, ora aparece beneficiando presidiários dos EUA, ora clama por uma universidade para todos e pela democratização da educação superior, ora potencializa o autodidatismo.

Ainda no ano de 1974, o departamento de ensino supletivo do Ministério da Educação e Cultura publicou o documento projeto 21 – universidade Aberta, que resultou de um relatório técnico elaborado pelo professor Newton Sucupira denominado “uma nova experiência de ensino superior na Inglaterra: a Universidade Aberta” (MOTA e CHAVES FILHO, 2003). Parte deste relatório foi publicado em 1988, onde professor Niskier foi relator da Indicação Nº 18/86 no Conselho Federal de Educação, órgão do MEC, com parecer nº 263/88. Conforme este parecer, Niskier propôs que fosse criada uma comissão especial composta por sete especialistas, indicados pelo ministério da educação e pelo conselho federal de educação, a fim de estudar “as virtualidades do ensino” e técnicas correlatas com vistas a seu aproveitamento na Universidade Aberta. Esta foi a proposta mais consistente, publicada originalmente em 1974, na ocasião da apresentação do PL 1878/1974, também bastante estruturado jurídico e academicamente. É evidente que o parecer do relator, Arnaldo Niskier, contribuiu consideravelmente com a qualidade dos projetos de lei posteriores, conforme descrevemos acima.

O professor Niskier elaborou um relatório consistente e bem fundamentado no qual relata sua visita *in loco* na *Open university* britânica que, segundo ele:

Apresenta a primeira experiência de aplicação sistemática e

institucionalizada dos meios de comunicação de massa, concebidos com os mais variados processos de instrução, com o objetivo de proporcionar formação universitária para grande contingente da população acima de 21 anos que não tem condições de frequentar uma universidade convencional²⁶ (MOTA e CHAVES FILHO, 2003).

Niskier relata o levantamento que fez sobre as universidades abertas no mundo e afirma no Projeto 21:

Universidade Aberta, da Inglaterra, Universidade a Distância, da Espanha, Universidade sem Paredes, dos Estados Unidos, Universidade do ar, do Japão, delineando-se uma “universidade popular, sem a conotação de universidade populista” [...], que há de conferir graus com a mesma validade de uma universidade convencional, cuja originalidade há de repousar não na aplicação de novos processos e conteúdos tradicionais, mas na organização de novos tipos de cursos e novos padrões de aprendizagem, mas na organização de novos tipos de cursos e novos padrões de aprendizagem, na mais íntima integração e articulação²⁷ (MOTA e CHAVES FILHO, 2003).

A fundamentação de Niskier (1996) ressaltou um item relevante e comum às universidades abertas: a educação permanente levantou a possibilidade de esta universidade aberta ser implantada no Brasil, porque, segundo ele

Só teria a lucrar o sistema educacional como um todo e sob múltiplas formas, em um país que se moderniza, mas que ainda não dispõe de recursos humanos qualificados em muitos setores, além de permitir a muitos o aperfeiçoamento e a reconvenção de profissão. (INDICAÇÃO N.º 18/86/ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO/ MEC, p. 2).

Baseando-se no argumento acima, o conselheiro Arnaldo Niskier presidiu a comissão especial de conselheiros no Conselho Federal de Educação, que se instalou dia 10 de outubro de 1986, com os conselheiros: Leda Maria Tajra, Walter Costa Porto, Paulo Nathanael Pereira de Souza, Newton Lins Buarque Sucupira e Rosa Maria Monteiro Pessina. Durante o funcionamento desta comissão foram realizadas cinco reuniões nas quais ainda foram ouvidos representantes de vários segmentos educacionais brasileiros. Foram eles:

²⁶ “Trecho extraído do relatório técnico ‘Uma nova experiência de ensino superior na Inglaterra: a Universidade Aberta’, elaborado pelo prof. Newton Sucupira e que serviu de base para a elaboração do Projeto 21 – Universidade Aberta do Departamento de ensino supletivo do Ministério da Educação e Cultura”. (MOTA e SILVA, 2003).

²⁷ Trecho extraído do Projeto 21 – Universidade Aberta do Departamento de ensino supletivo do Ministério da Educação e Cultura”. (MOTA e CHAVES, 2003).

Francisco José da Silveira Lobo – Associação Brasileira de Tecnologia - ABT

Regina Cardoso de Souza – Centro de Ensino Técnico de Brasília CETEB

Leda Maria Chaves Tajra – Fundação EDUCAR

Arivaido Fontes – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI

Abram Szajam – Serviço Nacional de Aprendizagem comercial - SENAC

Carlos Henrique Cadim – Universidade de Brasília - UnB

Os profissionais acima foram convidados a apresentar a experiência de seus respectivos espaços de trabalho e a contribuição do ensino por correspondência na formação de muitos cidadãos brasileiros no atendimento a profissionais de empresas dos setores público e privado. Nessa efervescência de experiências de educação a distância foi criado o projeto Logos II²⁸ (*lato sensu*) para atender professores leigos em exercício. Além do Logos II foi proposto o Plano de Valorização do Magistério, de iniciativa do próprio CETEB, como objetivo de atualizar especialistas e pessoais administrativos que atuam nos sistemas de ensino. Estas experiências marcam a história da EAD na educação superior como prática possível de ser utilizada na formação de professores no Brasil²⁹.

Assim como em outros países, o início da década de 1970 no Brasil marcou um período de efervescência no que diz respeito a promover a educação mediada por tecnologias aliada a processo de aprendizagem flexível, permanente e aberta, junto a demandas políticas por democratização do acesso à educação superior. Em conjunto, estas necessidades agregaram-se para constituir um conjunto de documentos legais que compuseram um arrazoadado relativamente farto composto por projetos de lei apresentados ao ministério da educação e cultura; indicações, portarias e decretos do conselho federal de educação. Estes dispositivos legais foram a culminância de grupos de trabalho formados para fomentar o debate, levantar experiências exitosas no Brasil e no mundo e elaborar leis e decretos a fim de implantar e/ou regulamentar algum dispositivo legal. A Lei 5.692/71 inclusive enfatiza o ensino por correspondência no campo do ensino supletivo, quando afirma que

Para dar a todos – crianças e adultos - condições de receber a

²⁸ Logos II foi um projeto em convênio com o MEC que objetivou habilitar professores leigos em exercício docente e teve sua primeira turma funcionando em 1978.

²⁹ Nos anexos dessa indicação, estão listadas diversas experiência de formação de profissionais em educação superior. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3497533/dou-secao-1-04-04-1988-pg-37>>. Acesso em Dezembro de 2011.

instrução que lhes é indispensável, devem ser concentrados esforços no desenvolvimento de tecnologias educacionais voltadas para todos os níveis. A este imperativo responde com efetividade o ensino por correspondência. Com o concurso de meios atuantes de comunicação de massa, como o rádio, a televisão e o cinema, veiculando informações educativo-culturais, nas suas mais diversas formas, torna-se mais ampla a perspectiva deste tipo de ensino, que, por suas características, é método único de levar instrução àqueles que de outras formas a ela não teriam acesso. (PASQUALOTTO, 2012, p. 4)³⁰

O ensino supletivo se tornou na década de 1970 o passaporte vivencial para se pensar a universidade aberta a distância, pois as experiências com ensino supletivo a distância vinham ganhando espaço pela quantidade de projetos existentes para este fim, criando forte debate entre as empresas, principalmente, na formação básica (ler, escrever, realizar operações matemáticas básicas) de seus quadros de trabalhadores. A mediação tecnológica, nesta época, já era tônica de muitos debates e críticas no campo da educação; a maior crítica, persistindo até hoje é que na medida em que a tecnologia poderia otimizar os processos de aprendizagem, tornando-os mais velozes e eficientes, se estaria inaugurando na educação uma tendência tecnicista e pragmática, que visava, no final das contas, a implantação, por meio da educação, do liberalismo político e do pragmatismo educativo e social _ filosofia de um país subdesenvolvido tentando reestruturar sua economia para equiparar a dos EUA (Sousa, 1996). Esta crítica, junto as que acusavam esse modelo de antieducativo e formador simplesmente de capital humano³¹, constituíram-se em parte dos bloqueios às tentativas de se implantar um modelo de educação aberto mediado por tecnologias na educação superior.

Apesar das múltiplas tentativas de barrar o ensino supletivo por meio de táticas fadadas ao fracasso como os PLs, foi criado um Grupo-Tarefa no

³⁰ PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. DELINEAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA. UNIOESTE, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis14/art12_14.pdf> . Acesso em: 2012.

³¹ Souza(1996, p. 9) publicou artigo na Revista em Aberto, nº 70 chamado PANORAMA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, onde dizia que “Especialistas como Michael Moore, da Universidade Estadual da Pensilvânia, sugerem que grandes mudanças serão feitas na entrada do próximo milênio; entretanto, a principal delas terá a nova concepção de educação como um processo cuja ênfase estará na aprendizagem. Os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas terão funções diferentes das que têm hoje em dia. Os currículos serão centrados nas necessidades dos alunos, e as atividades de ensino serão desenvolvidas para atender a essas necessidades. Este final de século está aumentando a crença dos administradores da educação no fato de que o intercâmbio e a cooperação, nacional e internacional, são fundamentais para o sucesso dos cursos, projetos e programas, e de que a troca de materiais instrucionais e de experiências, entre os diferentes países e instituições, em muito colaborará para diminuir os custos dos mesmos”.

Departamento de ensino supletivo com a finalidade de indicar diretrizes e bases para organização e funcionamento da “Universidade Aberta”, no Brasil, através da Portaria Ministerial no 96/74 (NISKIER, 1996).

Interessante que nesta época um dispositivo considerado importante para instituição de minutas de decretos e projetos de lei era os debates travados no âmbito dos Grupos-Tarefa criados para fins específicos, regulados pelo Decreto 66.967/1970, que dispunha sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Segundo o art. 9.º do referido decreto:

Os programas de trabalho dos Órgãos incumbidos das atividades-fim do MEC poderão ser executados por Grupo-Tarefa, que atuarão sempre mediante administração por objetivos, cuja regulamentação será feita por ato do Ministro de Estado.

§ 1.º Os Grupos-Tarefa, organizados e constituídos por atos dos titulares dos Órgãos respectivo e integrados por técnicos e pessoal especializado ou administrativo, recrutados, de preferência, dentre servidores do MEC ou requisitados, terão sempre trabalho de natureza transitória ligado ao objetivo do projeto ou atividade; seus integrantes, bem como os das Assessorias Técnicas de que trata o § 1.º do artigo 1.º deste Decreto, poderão ser retribuídos em caráter eventual mediante recibo, na forma da legislação vigente. (DECRETO 66.967/1970)

Para o Grupo-Tarefa criado por meio da Portaria Nº 96 em 5 de Março de 1974 com o objetivo de indicar diretrizes e bases para organização e funcionamento da “universidade aberta” no Brasil. Foram definidas as seguintes atribuições:

- [...] a) indicar objetivos da “universidade aberta” no Brasil;
- b) Providenciar levantamento estatístico da clientela própria da “Universidade Aberta”;
- c) Estabelecer bases para estudos curriculares, bem como metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem;
- d) Propor estrutura Administrativa e Organizacional;
- e) Indicar áreas regionais a serem atendidas pela “universidade aberta”;
- f) Providenciar o estabelecimento de legislação estatutos e

regimento para a “universidade aberta”

g) Indicar o estabelecimento de permanente sistema de avaliação;

h) Estabelecer interfaceamento com organismos relacionados com a teleducação e com outros organismos a serem determinados, como Universidades, Empresa Brasileira de correios e telégrafos, Secretarias de Educação e outros;

l) Articular-se com o Conselho Federal de Educação, tendo em vista os pré-requisitos necessários à criação da “Universidade Aberta”.

m) prever instalações e equipamentos, bem como pessoal técnico pessoal técnico operativo e de apoio para a “Universidade Aberta”.
(PORTARIA Nº 96/1974)

Na mesma época no Brasil, marcada pela reforma da educação superior, a qual culminou na aprovação da Lei 5.5540/1968, foi também aprovado o Decreto 77.797/1976, que regulamentava a “universidade aberta”. Segundo o parágrafo primeiro do artigo um, a designação “universidade aberta” é de uso exclusivo dos projetos aprovados pelas autoridades competentes.

Segundo Arnaldo Niskier (1996) o início da década de 1970 pode ser considerada um marco no debate sobre EAD, principalmente a partir de março de 1972 em que o Grupo de Trabalho MEC/Uerj, presidido por ele e outros especialistas discutiram e levantaram diversas experiências do ensino por correspondência. Nessa ocasião, o professor Newton Sucupira, então coordenador de assuntos internacionais do MEC, visitou a *Open University*, em Londres, e criou uma comissão de especialistas para estudar uma possível implantação de uma universidade aberta no Brasil. Niskier (1996, p. 51) afirma que oficialmente os frutos dessa visita e formação da comissão de implantação da universidade aberta foi o embrião que atualmente vigora acerca de educação a distância na LDB atual que, segundo ele, “nada menos de nove artigos explicitam o que se deseja em termos de aplicação da educação a distância em nossos sistemas de ensino.

Em relação à rejeição ocorrida inicialmente demonstrada pelas idas e vindas dos projetos de lei sobre universidade aberta – denominada “atraso” por Niskier (1996) – ele afirma ter ocorrido processo semelhante quando tentaram implantar a *Open University*, em Londres. Segundo ele, a Rainha Elisabeth II

encontrou o que para a Inglaterra fora bastante simples:

"Contratamos os 500 melhores professores universitários da Grã-Bretanha. A eles entregamos não apenas a elaboração dos módulos (units), distribuídos pelo Correio, mas também o controle de toda a avaliação do processo, a fim de que não se corresse qualquer risco em termos de qualidade. O resultado não poderia ter sido mais auspicioso." **Disse o diretor da Open University** (NISKIER, 1996. p. 51, grifo nosso).

Niskier (1996) assinala que a preocupação com a qualidade levou o Brasil a um atraso numa área estratégica para o país, além de que fez com que todo trabalho realizado principalmente por ele como coordenador do Grupo de trabalho³², que produziu o documento Por uma "Política Nacional de Educação Aberta e a Distância", em fevereiro de 1989 tenha sido praticamente perdido. Neste Grupo de Trabalho, foram sistematizadas praticamente todas as propostas provindas de grupos de trabalhos e projetos de lei, em que foram estabelecidas estratégias de implantação, acompanhamento e avaliação resumidas por Niskier no artigo "Mais perto da educação a distância", publicado na revista Em aberto³³, nas quais reproduzimos a seguinte síntese feita pelo autor:

Proceder ao levantamento da demanda real de necessidades, a ser atendida pela metodologia de EAD; promover a formação de equipes multidisciplinares para a produção de programas; ampliar o acervo das bibliotecas escolares, de modo a incorporar também vídeos, disquetes e outros materiais; incentivar a produção de programas locais de rádio e televisão; apoiar técnica e financeiramente programas e projetos de EAD promovidos por instituições públicas de ensino e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação de programas e projetos da EAD; aproveitar a infraestrutura de instituições de ensino de nível médio e superior, para torná-las centros de EAD regionais e/ou estaduais; incluir a metodologia da EAD nos currículos dos cursos de educação e de comunicação; oferecer, nas universidades, cursos de especialização em metodologia de educação à distância; oferecer cursos de especialização para professores e outros profissionais de ensino superior, em face da carência de recursos humanos com titulação adequada e formalmente exigida etc. (NISKIER, 1996, p. 53).

Ao levantar esse e outro conjunto de ações para se implantar educação

³² Portaria Ministerial, número 418, de 10 de novembro de 1988 (NISKIER, 1996).

³³ Esta Revista, que foi uma publicação do INEP, publicada pelo INEP no ano de 1996 fez um balanço geral das pesquisas e iniciativas de educação a distância no Brasil e América Latina aproximadamente dos anos 1970 a 1980.

aberta e a distância no país, o próprio Niskier afirma no mesmo artigo que todos esses esforços empreendidos, se por um lado corroboraram nos 9 artigos da Lei 9.394/1996 sobre educação a distância, por outro lado, as ações propostas não foram consideradas entre os anos 80 e 90, suficientes para causar algum impacto no que foi o início de políticas sobre educação a distância no Brasil. Apesar desse clima de rejeição à educação aberta e a distância, iniciativas isoladas continuaram ocorrendo na educação superior até 1990, sem ser dada relativa importância. Para se considerar uma visão histórica que faz um mapeamento das práticas e experiências de educação a distância no Brasil, até a década de 1990, indicamos o artigo publicado na Revista Em Aberto, n.º 70, de autoria de Terezinha Saraiva, com o título EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: lições da história³⁴. Segundo a autora deste artigo

O governo brasileiro, através do MEC e do Ministério das Comunicações(MC), tomou, a partir de 1993, as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política nacional de EAD, para a criação, através do Decreto n.º 1.237, de 6/9/94, do Sistema Nacional de Educação a Distância, além de muitas outras. [...]

A partir de 1993, multiplicaram-se os congressos e seminários sobre EAD, atraindo grande número de pessoas, e o assunto passou a ser item obrigatório da agenda dos educadores. Inúmeras instituições mostram-se interessadas em utilizar essa modalidade educativa. Em 1995, o governo federal cria uma Subsecretaria de EAD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, responsável pelo Programa Nacional de EAD. Em 1996 foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância, assumindo as atribuições da Subsecretaria que foi extinta. (SARAIVA, 1996,p. 25)

Assim, no final da década de 1990 se desenhou uma demanda mais expressiva por melhoria da qualidade da educação básica a ser realizada pela qualificação dos docentes e melhoria dos processos de gestão pedagógica, sendo estes elementos postos no discurso da política educacional como estratégicos para o desenvolvimento econômico e cultural do país. A educação a distância, antes negligenciada pelas políticas de formação docente, passa a ocupar um papel de promotora desta formação em função das circunstâncias políticas e legais em curso. Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

³⁴ Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em abril de 2012. Acesso em Julho de 2011.

Nacional, Lei 9.394/1996, abre a perspectiva para formação docente em serviço, uma vez que foi instituída a “década da educação”, conforme art. 87, §4.º da lei supracitada. Até o fim década da educação, no ano de 2006, somente seriam admitidos “professores formados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Sobre esta demanda, Moran (2002) indica a abertura por de volta de 700 mil novas vagas para o ensino superior, sendo que 80% da demanda abrangiam cursos de graduação de formação de professores, sobretudo Pedagogia e Normal Superior, indicando uma intenção clara de ampliar a formação docente para a modalidade a distância, já que a educação superior tradicional não incorporaria no todo demanda tão ampla.

Moran (2002) afirma que os primeiros cursos a distância surgiram nas universidades como cursos de extensão, de curta duração, além de haver aproximadamente 20 cursos de especialização aprovados ou em fase de aprovação pelo MEC no final da década de 1990. Neste panorama, diversas empresas passaram a realizar treinamento em serviço na modalidade a distância, sem a exigência de certificação oficial e muito mais pela qualificação de seus funcionários. Destaque é dado para os cursos de administração e economia, como sendo os de maior ocorrência. A clareza sobre a viabilidade, tanto de custos, como de formação, em cursos superiores na modalidade a distância abriu novos nichos de formação em todos os níveis e mercados. As empresas, em busca de oferta de formação continuada, passaram a realizar parcerias através de convênios com as universidades que apresentassem as melhores propostas de formação/treinamento em serviço. Além de empresas, as secretarias de educação municipais e estaduais passaram a demandar das IES cursos a distância para formação/treinamento em serviço. Na verdade, a inserção inicial da modalidade EAD em cursos superiores foi marcada pela diversificação de cursos; no tocante a duração (curta e longa); quantidade de alunos (cursos com menos de 30 alunos e cursos com mais de 15 mil alunos), ao tipo de meio utilizado (totalmente online, por correspondência ou convergindo diversos meios); à interação proporcionada (cursos com poucos canais de interação, em geral, com pacotes de conteúdo ou cursos baseados em comunidades aprendentes, o que requeria muita interação (MORAN, 2003).

No cenário de ações de educação a distância no Brasil, algumas universidades destacaram-se como a UFMT, responsável pelo primeiro curso de

Pedagogia no Brasil que usou a modalidade EAD; o projeto Veredas, em Minas Gerais, elaborado pela secretaria estadual de Minas Gerais com base no consórcio entre a universidade estadual de Minas Gerais, universidades federais do estado e o governo de Minas Gerais, visando à formação inicial a distância de professores. O modelo de cursos a distância nas universidades públicas ocorreu principalmente por meio de acordos e consórcios e abrangeu majoritariamente a demanda por formação docente em serviço. Não quer dizer que antes não existissem iniciativas desta natureza, mas ainda não tinham se materializado na forma de uma demanda legítima de “formar professores em serviço em diferentes localidades do país”, fomentando “a implementação da modalidade a distância como alternativa para a execução das metas propostas pelo governo” (CARVALHO, 2009, p. 82)

O desenvolvimento da Educação a distância na dinâmica dos cursos de Formação docente a partir da década de 1990, mais precisamente a partir da criação da UNIREDE em 1997, contribuiu para consubstanciar modelos diversificados de formação docente vinculados ao desenvolvimento de cursos pautados na aprendizagem aberta. O conceito de aprendizagem aberta desenvolvido a partir da UNIREDE, além de ter partido de um processo amplo de discussão entre os educadores, visava a adequação de docentes e alunos às condições locais de desenvolvimento educacional e cultural, considerando não apenas a distância, mas a flexibilização do currículo acadêmico e dos planos de curso, reorientação teórico-metodológica das práticas pedagógicas para servirem às localidades atendidas. Neste contexto, foi imperativo a regulação dos discursos políticos, culturais e educacionais não apenas pela renovação de conteúdos e metodologias pedagógicas, mas pelas tecnologias digitais, constituindo modos diferentes de educar via *online* que atualmente vêm sendo absorvidos pelo modelo de formação do sistema UAB.

Observamos que a definição de EAD norteadora do projeto UAB tem, desde seu início, um segundo ponto central _ depois do moodle _ as políticas de articulação, materializadas na publicação de editais, os quais cumprem o papel de pré-definir os sujeitos do financiamento e as instituições universitárias que irão participar dos acordos de articulação, juntamente com os estados e municípios. Como já mencionado, segundo Hélio Chaves, representante da SEED, afirmou em 2006, em videoconferência, que a tecnologia digital seria representada pelo

software moodle, responsável pelas demais articulações: entre coordenadores de curso e professores nas universidades; entre estes e tutores presenciais que ficam nos estados e municípios, entre tutores presenciais e alunos. Esta organização, aparentemente pedagógica, funciona como se os dispositivos tecnológicos efetivamente fizessem circular o que é pedagógico: os conteúdos educacionais dos cursos, as metodologias de aprendizagem, os modelos de currículo, os projetos político-pedagógicos dos cursos, os tipos de avaliação, as abordagens e teorias educacionais; além do mais, o moodle, na medida em que ocupa a responsabilidade por todo processo acadêmico, teoricamente, deveria dar conta de resolver questões que fazem parte do cotidiano pedagógico, decisivas para a aprendizagem, como relação professor-aluno, relação entre professores e coordenadores dos cursos, relacionamento entre os profissionais em geral, problemas de plágio na realização de atividades, *feedbacks* por parte dos professores, enfim, há uma série de questões incluídas nesse cotidiano que o moodle definitivamente nunca poderá resolver muito menos uma pessoa com qualquer formação superior que utilize tal dispositivo digital. Partimos da constatação que, por funcionar conforme este modelo de educação a distância, o Sistema UAB secundariza o discurso pedagógico em nome da instalação de seu regime de verdade. Michel Foucault define regime de verdade como:

uma política geral de verdade, isto é, tipos de discurso que ela acolhe e que faz funcionar como os verdadeiros mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos e a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1985, p.12)

A identificação de princípios e aspectos de uma aprendizagem estruturada com base na EAD não apresenta solidez nos diversos discursos legais da universidade aberta, indicando talvez que o saber pedagógico cederia lugar aos dispositivos tecnológicos, embora o material online disponibilizado por políticas anteriores, a saber: as políticas públicas implantadas pela UNIREDE e Pró-Licenciatura indicam um caminho bastante diferente do discurso assumido pela UAB desde que se assumiu oficialmente como Sistema implementador de uma política pública de educação a distância.

Antes da criação da UAB como Sistema, havia uma política, ainda que

tímida, de formação docente de nível superior em EAD, delineada a partir da UNIREDE. porém, não se observa a UAB como um desdobramento possível no contexto das políticas públicas, mas como um evento abrupto e inesperado nos rumos tomadas pela EAD, para muitos educadores no país.

Identificamos, portanto, uma descontinuidade no discurso da formação docente em EAD, deslocando seu objeto para o incremento de tecnologia digital como sinônimo de globalização, inserção no mercado de trabalho e de informação, popularização da tecnologia digital por meio da telemática; todas estas proporcionadas pelas tecnologias digitais online, deixando em segundo plano a formação de professores para a educação básica e a educação básica e sua especificidade. Esta descontinuidade no discurso da EAD, desenvolvida pelo Sistema UAB, e a assunção e supervalorização de um novo objeto no debate, abriram novas perspectivas no cenário da EAD no ensino superior que caminham para alguns desencontros conceituais e legais no nível do discurso da UAB. Estes desencontros não apenas colidem com as perspectivas de EAD no ensino superior anteriores, mas aproxima-se de uma espécie de sistema de saber, legitimado pela busca desenfreada por certificados, o qual desconsidera os conteúdos e os métodos da formação docente; cria-se um regime de verdade que conforma a formação docente como necessidade de certificação para o mercado de trabalho, desconsiderando que esse mercado demanda uma formação que tenha por base conteúdos pedagógicos vinculados à formação docente Para a educação básica.

3.2 PERSPECTIVAS DE EAD E SEUS REGIMES DE VERDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR

3.2.1 Dos Projetos de Lei (PL) Sobre Universidade Aberta No Brasil à UAB

Tal como Michel Foucault tenta realizar em suas obras tidas como arqueológicas _ que foi desmitologizar a ideia da linearidade histórica, da qual cada etapa posterior se dirige a um progresso _ tentaremos marcar as descontinuidades na história da universidade aberta no Brasil, demonstrando que

não obstante seu início tenha sido muito frutífero, em termos de produção de propostas político-educativas, passou por momentos históricos de total silêncio como discurso verdadeiro a discursos que tentavam se fundamentar numa proposta originalmente pedagógica, como o Pró-Licenciatura e a UNIREDE, a discursos totalmente ocupados pelo conteúdo da tecnologia digital, como é o discurso do Sistema UAB desde o Fórum das Estatais pela Educação, enquanto a UAB ainda apresentava-se como programa de governo, até a entrada legal da CAPES no cenário da UAB. Esta, curiosamente, passa a retomar o discurso da década de 1970, realizado nos PLs e empreende algumas ações nestas propostas, o que uma visão tradicional de história diria que seria um retrocesso, no entanto, a década de 1970 no Brasil é marcada pelas produções mais consistentes e fundamentadas sobre educação aberta e a distância como sustentáculos de uma Universidade aberta *no* Brasil. No entanto, essas produções, acima abordadas, foram politicamente organizadas de tal modo que foram duramente silenciadas por dispositivos políticos, os quais excluíram esse discurso do cenário da educação brasileira ao mesmo tempo em que a universidade era legitimada como lócus de formação superior na Lei 5.540/1968. Talvez não seja possível ainda falarmos de um movimento histórico de zigue-zague na história da UAB, tampouco podemos afirmar que a UAB é hoje um empreendimento mais desenvolvido do que antes só pela inserção maciça de tecnologias digitais no âmbito do Sistema UAB. Mas foi essa tecnologização da educação a distância ou como Sommer (2010) chama, esse tecnologismo na EAD, o que há de mais incômodo na história da UAB, no qual nos deteremos a partir de então.

Diferente do que pensamos, a Universidade Aberta *no* Brasil não é advento recente mas, surgida na década de 1970, foi assunto comumente abordado na câmara dos deputados, que apresentaram diversos projetos de Lei. Estes PLs funcionaram como um dispositivo, como uma maneira escolhida por eles de apresentar as relações de poder-saber, de apresentar como o assunto educação aberta e a distância fundamentava a discussão de universidade aberta e a constituía substancialmente. Universidade Aberta era nesses PLs antes de tudo uma maneira de abrir a universidade para todos, indiscriminadamente, desde pessoas que estivessem na prisão a pessoas que por algum motivo não

participavam do processo educacional, como defendia o PL 1752/1972³⁵. Realizou, com todas as dificuldades da prisão, os estudos universitários pelo método de ensino por correspondência, sem necessidade de contabilizar frequência. Com isso, o PL 1752 pretendia mostrar que a Universidade Aberta, em que um de seus princípios seria a frequência-livre, era concretamente possível, desde que mediada pelos recursos disponíveis, como correspondência, rádio e televisão. Essas experiências já existiam e são bem documentadas por MOORE (2003), mas a forma como o este PL e outros sobre Universidade Aberta no Brasil foram apresentados e debatidos talvez tenha criado a possibilidade de sua não aprovação.

O procedimento geral para submissão dos PLs desenvolvia-se da seguinte forma: conforme o Decreto 66.667/1970 montava-se uma comissão de especialistas em educação para estudar as experiências de educação aberta e a distância ocorridas nas universidades abertas no mundo; estas experiências originaram Grupos de Trabalho, a exemplo do Grupo “Por uma política Nacional de Educação a Distância”; o Conselho Federal de Educação produzia indicações, documentos oficiais, cujo relatório era submetido a um parecerista, conselheiro do CFE, a fim de que a indicação pudesse corroborar um Projeto de Lei. O PL sobre UA era apresentado à câmara dos deputados, que, quando submetido à Comissão de educação e cultura, o parecerista sempre dava parecer contrário à proposta apresentada, sem maiores explicações. O tópico anterior procurou brevemente demonstrar esse cenário. Dito de outra maneira, Os PLs que assumiam a ideia de Universidade Aberta eram produzidos e estudados antes em Grupos de Trabalho, indicados à projetos de Lei, os quais, quando a comissão de educação e cultura da câmara dava parecer contrário ao PL ou o a tramitação de alguma forma não apresentasse respostas suficientes, o próprio Conselho Federal de Educação se reunia para reavaliar o PL em questão, o que culminava num parecer contrário. Esse processo ocorreu na submissão de todos os PLs que vinham propor a Universidade Aberta no Brasil, de variadas formas _ o comum a todas elas foi o resultado.

A leitura deste resultado é que de uma comissão de especialistas em

³⁵ O PL 1752, inclusive utilizou como exemplo em sua justificativa a história do presidiário Victor Laurence Taylor, condenado por assalto a banco, que se bacharelou pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos.

educação surgia a proposta da universidade aberta no Brasil que era freada no âmbito da política, no poder executivo, pelos grupos representantes das ações sobre educação na câmara dos deputados ou então, quando tudo era aprovado, o CFE decidia pela não aprovação. O PL logo agia como dispositivo de poder que, agia instituindo e legitimando o regime de verdade que se pretendia instalar, no caso, a consolidação da universidade presencial que a Lei 5.540/1968 pretendia. Acreditamos que apesar de a ideia de uma universidade aberta se mostrar como uma proposta bastante vantajosa, se o objetivo era consolidar a universidade, por outro lado, lançar mão dessa estratégia também era bastante temeroso se já se pretendia consolidar um modelo de universidade pautado no ensino presencial. É possível que este tenha sido um dos motivos a dividir os setores políticos e educacionais e a estabelecer, como política geral da verdade, no interior da universidade no Brasil a educação presencial vinculada a métodos exclusivamente presenciais, pautados em meios exclusivamente escritos.

Assim, o PL foi um dispositivo produtor de saber sobre a universidade aberta, que sistematizou esse saber nos grupos de Trabalho compostos por especialistas interessados nesse saber, mas o lançou no jogo de poderes políticos para ser debatido (quando houve debate) em meio a relações de força em que o dispositivo pedagógico universidade tradicional tinha efeito de verdade última nessa conjuntura política. Michel Foucault (1979) chama atenção para isso quando fala em “A Microfísica do poder” em “verdade e ideologia” que, para efeitos de verdade, são produzidos no interior de discursos que não são necessariamente verdadeiros ou falsos. Acreditamos ter sido este o caso da apresentação dos PLs, no jogo saber – poder, as duas partes nem ganharam nem perderam totalmente, pois o próprio Arnaldo Niskier, que presidiu e participou de diversos grupos de trabalho sobre o tema, reconhece a proficuidade do saber produzido no período em que os PLs foram lançados que, segundo ele são responsáveis pela abertura ocorrida na LDB atual à educação a distância. Segundo Foucault (1979, p. 8) “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Isto porque o poder para Foucault, não apenas oprime e silencia, mas também é produtor de novas e outras ordens de saber, que já trazem, como condição de possibilidade, novas configurações do poder-saber. O poder é uma

rede produtiva que atravessa todo corpo social, circulando através de táticas, técnicas e dispositivos de poder que tentam se arranjar para consolidar políticas de verdade.

Concretamente, os especialistas em educação dos grupos de trabalho que foram formados realizaram suas pesquisas sobre Universidades Abertas, tiveram apoio do governo federal para realizar visitas *in loco* na *Open University*, em Londres, produziram um material em formato de relatório, bastante informativo, fizeram o levantamento de experiências de educação aberta e a distância no mundo e no Brasil³⁶. Como concretização quase imediata do empenho dos grupo de trabalho, o Presidente da República, Sr. Ernesto Geisel, aprovou a portaria Ministerial Nº 96 de 5 de Março de 1974, que resolvia criar no Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura um Grupo Tarefa, com o objetivo de indicar as diretrizes e bases da “Universidade Aberta”. Embora este grupo tarefa não tenha produzido frutos imediatos, como afirmou seu próprio presidente, professor Arnaldo Niskier (1996), diversas foram as iniciativas documentadas em relatórios desses e de outros grupos e comissões que apontavam para experiências de educação aberta e a distância, entre as quais a que pode ter sido a última iniciativa configurada pelo mesmo grupo de especialistas³⁷ em educação que figuravam entre as diversas comissões criadas para fazer proposições sobre educação aberta e a distância, ainda na década de 1990, foram sistematizadas por Niskier nos seguintes pontos:

1. estabelecer a Política Nacional de Educação Aberta e a Distância, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, integrando o Plano Nacional de Educação;
2. **estimular o nascimento da Universidade Virtual**, com a oferta ilimitada de cursos não-presenciais e a ampla utilização de endereços eletrônicos (serão mais de um milhão, em 1998);
3. integrar os esforços das redes nacionais de rádio e televisão educativa, a fim de dar suporte aos projetos de treinamento de capacitação de profissionais, nos níveis médio e superior;
4. **criar a primeira experiência piloto na área do magistério, qualificando professores e especialistas, com ênfase no emprego da informática na educação**;
5. treinar profissionais de multimídia

³⁶ Ver Projeto 21: Uma nova experiência de ensino superior na Inglaterra: a ‘Universidade Aberta’, elaborado pelo prof. Newton Sucupira e que serviu de base para a elaboração do Projeto 21 – Universidade Aberta do Departamento de ensino supletivo do Ministério da Educação e Cultura

³⁷ Luiz Bandeira da Rocha Filho, com Arnaldo Niskier, Terezinha Maria Abranches Felix Cardoso, Maria de Lourdes Marques Bittencourt, Anna Rosa Bogliolo de Siqueira, Jane Maria Fantinelli Tomasini, Inês Bettoni e Marly Gonet Mourão Branco, Newton Sucupira, Anna Maria de Oliveira, Christiano Guimarães Hennig Heloísa, Maria Cardoso da Silva, João Artur Machado Zainko, Maria Amélia Sabbag, Zainko Marlene Montezi Blois, Solange Gerardin Poirot Leobons

(roteiristas, engenheiros de software, produtores visuais, animadores, produtores de vídeo, fotógrafos, locutores, dubladores etc, todos eles constituindo o que hoje chamamos de profissionais de newmedia); 6. Orientar a produção de CD-ROMs educativos no País, para distribuição nas escolas públicas, **com vista ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino (ênfase na educação básica)**, acompanhando o lançamento do Digital Video Player (DVP), previsto para 1997, em que a capacidade de armazenamento de dados será seis vezes maior, valorizando a multimídia; 7. elaborar uma estratégia nacional para o ensino por correspondência, baseada nos princípios da educação permanente e em perfeita consonância com a realidade brasileira, preservada a qualidade dos serviços a serem prestados; 8. criar, no Conselho Nacional de Educação, uma Comissão para acompanhar os experimentos de EAD, garantindo assim a sua avaliação continuada; 9. proceder ao levantamento da demanda real de necessidades a ser atendida pela metodologia de EAD; 10. promover a formação de equipes multidisciplinares para a produção de programas; 11. ampliar o acervo das bibliotecas escolares, de modo a incorporar também vídeos, disquetes e outros materiais; 12. incentivar a produção de programas locais de rádio e televisão; 13. apoiar técnica e financeiramente e programas e projetos de EAD, promovidos por instituições públicas de ensino e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; 14. estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação de programas de projetos de EAD; 15. **aproveitar a infraestrutura de instituições de ensino de nível médio e superior para torná-las centros de EAD regionais e/ou estaduais**; 16. incluir a metodologia de EAD nos currículos dos cursos de Educação e de Comunicação; 17. **oferecer, nas universidades, cursos de especialização em metodologia de educação a distância**; 18. oferecer cursos de especialização para professores e outros profissionais de ensino superior, em virtude da carência de recursos humanos com titulação adequada e formalmente exigida. (NISKIER, 1996, p. 54, grifo nosso).

Em relação a essas políticas e estratégias descritas por Niskier (1996) na década de 90 como resultado de todo trabalho empreendido pelos grupos tarefa entre 1970 e 1990, demos destaque para os pontos em negrito em razão de terem sido incorporados às políticas de educação a distância da UNIREDE e ao Pró-Licenciatura, que foram no final da década de 1970 as políticas mais significativas de educação a distância na educação superior, das quais falaremos a diante. Por ora, gostaríamos de destacar os pontos em negrito na citação acima a fim de ressaltar sua relevância e consciência para Niskier e para os especialistas em educação que os apontaram como pontos essenciais a serem considerados nos cursos de educação superior na modalidade a distância. Os itens mais importantes, sistematizados por Niskier e que foram decisivos para se

constituir um caminho para a UNIREDE foi o estímulo à criação de uma Universidade Virtual e a criação de uma experiência piloto na área do magistério. De fato, assim como as outras elencadas, as duas experiências foram criadas praticamente num mesmo momento histórico. Contudo, tomaram configurações totalmente diferentes, além de terem sido criadas a Universidade Virtual do Brasil (UNIREDE) (1998) e a UAB (2005/2006) de uma maneira que tentou contornar as possíveis rejeições e preconceitos que acompanharam desde 1970 as propostas de educação a distância. Além disso, a Universidade Aberta do Brasil se constituiu a partir do ano de 2005 de uma maneira bastante controversa, não apenas pela sua criação, que, na prática se deu em 2005 a partir do Fórum das Empresas Estatais; juridicamente, só passou a existir em 2006 pelo Decreto 5.800/2006, mas também pela forma como se posicionou diante das experiências existentes de educação a distância no ensino superior, lançando mão do discurso da tecnologia digital, restrita a um único Ambiente virtual de aprendizagem, o moodle _ como único sustentáculo.

Em acordo com a perspectiva da análise do discurso, de inspiração foucaultiana, a tarefa do analista consiste em mostrar os meios, os conceitos e objetos, as estratégias e mecanismos que põem o discurso numa determinada ordem e que, pela disposição da forma como se organiza, produz seus efeitos de poder ao mesmo tempo em que constitui seus regimes de verdade e se liga por dispositivos diversos. Descreveremos, portanto, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada e implantada como política de educação a distância e formação docente para a educação básica no ensino superior. Esta descrição consiste em demarcar as superfícies primeiras de sua emergência a partir da demarcação do contexto político, legal e histórico de sua criação que, embora seja marcado do ponto de vista legal pelo ano de 2006, resultou de um processo de discussão iniciado pela UNIREDE e pelo Pró-Licenciatura. A UAB, apesar de derivar de um processo de discussão sobre a implantação Licenciatura de universidades públicas para democratizar o acesso à educação, revela de antemão um rompimento político e epistemológico com as políticas de EAD anteriores, das quais a própria UAB se amparou.

Nessa perspectiva, consideramos que o campo de emergência do discurso da UAB passou por três momentos bastante específicos, que foram muito mais uma inflexão na história da UAB, do que necessariamente um desenvolvimento

da educação a distância por meio do discurso da UAB. São eles:

- 1) Um momento experimental, onde ainda era programa UAB (2005-2006): aqui, a UAB foi criada como projeto experimental, no âmbito do fórum das estatais pela Educação, com a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil e do Ministério da Educação, com apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), e participação das empresas estatais. Neste momento, a UAB surgiu a partir da criação de um curso-piloto, o Bacharelado em Administração Pública, criado em 2005; iniciou seu funcionamento no ano de 2006, juntamente com o início oficial dos primeiros cursos criados pelo Sistema UAB.
- 2) O momento oficial da criação (2006-2009): o programa UAB passa ao status de Sistema UAB sendo criada pelo Decreto 5.800/2006, lançando seu primeiro edital de articulação, o Edital UAB 1/2006. A SEED/MEC foi a responsável pelo edital. Nesta etapa, foi publicado seu segundo edital, Edital UAB 2. Ambos os editais, assim denominados pela UAB, constituíram na verdade duas chamadas de um mesmo edital, sendo a primeira chamada e a publicação de seus resultados assumida sob a responsabilidade da SEED/MEC e os resultados da segunda chamada, publicados em 2007, foram assinados sob responsabilidade da CAPES. Não havia sido divulgado ainda no portal da UAB, muito menos encontramos indícios de divulgação no Portal CAPES a respeito da aprovação do Decreto 6.316/2007, que alterou o regimento interno da CAPES, incluindo em suas diretorias a Diretoria de Educação a Distância (DED) e a diretoria de Educação Básica (DEB). Falaremos mais adiante, mas adiantamos que este decreto não acrescentou mudanças na estrutura do Sistema UAB, porém, conforme nossa observação, surgiu para criar um sistema informatizado, denominado GEOCAPES a fim de reorganizar os cursos UAB de forma a classificá-los, segundo as microrregiões _ organização já usada pela UNIREDE _ e por tipo de curso, na graduação, se bacharelado, licenciatura; na pós-graduação, se especialização ou curso sequencial; além de funcionar como um dispositivo sutil de conceder autonomia à CAPES ao mesmo tempo que a retira da SEED/MEC.
- 3) O terceiro momento é marcado pela incisiva atuação da CAPES que, por força do Decreto 6.316/2007, veio a tornar-se Nova CAPES. Sua atuação

se acentuou após a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto 6.755/2009, responsável pela Instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e por disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os três momentos acima citados correspondem ao desenvolvimento de um único e hegemônico modelo de educação a distância possibilitado pela configuração dos dispositivos tecnológicos na ordem do discurso do Sistema UAB; configuração esta disposta em perspectivas diferentes no discurso da UNIREDE e do programa Pró-Licenciatura, onde, nestas propostas, as tecnologias da informação e comunicação aportam a educação aberta e a distância, constituindo com esta as práticas e características das experiências educativas a distância, enquanto que na UAB as tecnologias digitais da informação e comunicação são elas próprias a aprendizagem, cumprindo o papel de fazer aprender.

É importante compreender as razões que levaram a Universidade aberta do Brasil a centrar-se na formação docente, quais caminhos se desenharam na instituição dessa denominação e na legitimação da EAD como modalidade na formação docente na UAB. Quais caminhos levaram a UAB a sedimentar o discurso da tecnologia digital como referencial de qualidade na formação docente? Quais sujeitos definiram esse cenário e quais enunciados possibilitaram estes sujeitos? Quais relações de força se compuseram no sentido de legitimar o formato UAB enquanto principal modalidade de educação a distância entre os modelos de formação docente existentes nesta modalidade? É importante ressaltar que a história das universidades abertas pelo mundo se entrecruza com conceitos e práticas de aprendizagem aberta (MOORE, 2003), pesquisados pelos grupos de trabalho oficiais que se formaram na década de 1970. Seria algo bastante plausível à UAB, na medida em que se define como universidade aberta, pudesse fazer cruzamentos no nível de suas práticas discursivas com uma cultura mais flexível de aprendizagem vinculada aos princípios recentemente traçados por Arnaldo Niskier e Newton Sucupira, principalmente porque se sustenta como alternativa de qualidade para a formação de professores da educação básica.

Contudo, se passou a fomentar o discurso que a flexibilidade de tempo, espaço e aprendizagem poderia ser constituída por uma plataforma de aprendizagem; um ambiente virtual de aprendizagem denominado moodle, que ocupa o lugar de principal estratégia de aprendizagem no discurso da Universidade Aberta do Brasil.

A Universidade Pública Virtual do Brasil foi criada com base no funcionamento de um sistema de consórcios, seguindo a mesma linha de organização de universidades em consórcios como o Consórcio CECIERJ, Fundação centro de Ciências e Educação Superior a Distância do estado do Rio de Janeiro, que mantém o Centro de Educação a Distância do estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). O CEDERJ foi criado principalmente para promover educação gratuita e de qualidade na modalidade à distância, promover a divulgação científica e formação continuada de docentes nos três níveis de ensino, além de promover a expansão e a interiorização de cursos gratuitos e de qualidade no estado do RJ, por meio de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. A fim de cumprir esses objetivos, as universidades públicas do Rio de Janeiro consorciaram-se ao CEDERJ e passaram a ofertar cursos superiores a distância com apoio de polos de atendimento presencial em vários municípios do Estado. Dessa forma, o CEDERJ, bem como suas parcerias passou a se constituir como microcosmo, ainda no estado do Rio de Janeiro, o que veio a se tornar o que é hoje o macrocosmo do sistema nacional de ensino superior, porém assegurado pela União e redutível aos cursos UAB. Sobre isto, Carvalho, acentua:

O modelo desenvolvido pelo CEDERJ influenciou profundamente todas as Universidades que desenvolveram os seus programas de educação a distância, não apenas no modelo pedagógico ou na gestão operacional, mas também no desenvolvimento de materiais didáticos, considerado por muitas instituições como o maior entrave na implementação dos cursos a distância. (CARVALHO 2009, p. 88).

Além dos cursos UAB, hoje funcionam outros cursos, como cursos de especialização na área de saúde pública, na modalidade EAD, porém sem a mesma notoriedade. Isto porque atualmente muitos cursos UAB – antes cursos integrados por programas de governo diversos _ passaram por um processo seletivo via UAB na tentativa de nela inserir-se, sendo os cursos não escolhidos postos de lado, para, sozinhos, sem uma rede de apoio nacional, fadarem-se ao

fracasso nas avaliações nacionais.

No âmbito federal, o MEC com apoio de algumas secretarias³⁸ e da UNIREDE criou o Programa de Apoio Presencial e de Apoio de professores na modalidade de EAD, o Pró-Licenciatura, com objetivo inicial de formar professores na modalidade EAD. A Pró-Licenciatura é um concurso público para selecionar instituições públicas de educação superior para provimento de vagas tanto para a concepção de cursos, como para sua execução. O Pró-Licenciatura já deixa explícita a ideia de formação de parcerias interinstitucionais entre as universidades e os governos federal e estadual. Dessa forma, as instituições públicas de educação superior assumiram com o MEC a elaboração dos cursos, contando também com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação (SILVA, 2006). No contexto de iniciativas como a do CEDERJ e capilarização de políticas pelo território nacional, o governo federal passa a promover a implantação de políticas de EAD no ensino superior que, cada vez mais se inclinaram a criação de um sistema público federal de formação de professores no ensino superior. A Figura 2 demonstra a remodelação dos cursos de formação docente em EAD conforme aumento quantitativo de cursos em função da demanda gerada a partir de 1990.

Figura 2 - Histórico da Educação a Distância no Brasil (a partir de 1990)

1991	Fundação Roquete Pinto – Programa - Salto para o Futuro – Destinado à Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental.
1992	UFMT/FAE/NEAD – Programa em Nível de Licenciatura Plena para a Educação Básica e Serviços de Orientação Acadêmica.
1993	SENAI – EAD – Oferece cursos sobre Qualidade Total para Empresas
1995	MULTIRIO – RJ – Cursos em nível fundamental e médio, através de programas televisivos e de material impresso.
1995	Início da Programação da TV Escola – MEC
1995/96	Formação do Laboratório de EAD do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.
1997	Escola Brasil – Programa de Rádio – Voltado para o Ensino Fundamental
1999	Curso de Atualização para Professores – Instituto de Geografia da UERJ
1999	UNIREDE – Consórcio de 70 Instituições Públicas de Ensino Superior

³⁸ Secretaria de educação a distância (SEED), da secretaria de Educação Básica (SEB), da secretaria de educação especial (SEEsp) e secretaria de educação superior (SESu).

2000	Consórcio CEDERJ – Parceria entre o Governo do Estado do RJ (Fundação CECIERJ) e a UFF, UENF, UNIRIO, UFRRJ, UERJ e UFRJ.
2005	Lançamento do edital 001/200 do Pró-Licenciatura.
2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB

Fonte: CARVALHO, 2009; adaptado de Berbat, 2008.

Tendo como pressuposto o contexto da demanda gerada por formação docente e a expansão do ensino superior público, apresentaremos uma caracterização geral da UNIREDE, do Pró-Licenciatura e da UAB, uma vez que estas políticas como políticas de formação docente desenharam um quadro histórico da EAD no ensino superior. Acreditamos ser de extrema importância mostrar, mesmo que em linhas gerais, a participação ampla, dialógica e democrática da UNIREDE como política pública que consubstanciou a formação do Pró-Licenciatura e da UAB e se constituiu plataforma de emergência sem a qual o discurso UAB não teria se instituído da forma como está.

A descrição que segue terá como foco os contornos que os dispositivos tecnológicos foram dando ao discurso da UAB, que, como dissemos, inicia-se quando a UAB passa a utilizar praticamente a mesma estrutura de organização adotada pela UNIREDE, aproveitando inclusive a rede de articulações formadas entre IPES e municípios, bem como suas divisões em microrregiões, conforme CARVALHO (1999) apresenta. Organização esta atualizada pelo Sistema Geocapes a partir de 2007 _ como se fosse uma grande novidade _ e posta em ação como política pública vinculada diretamente ao sistema UAB em 2009, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR quando o Decreto 6.755/2009 disciplinou as linhas de ação da nova CAPES, reestruturando e alocando funções relativas à educação a distância e educação básica, incorporando o programa Pró-Licenciatura como parte do Sistema UAB.

Observamos que o discurso da UAB disciplina objetos _ como a tecnologia digital; tipos enunciativos _ os PLs, o Fórum das Estatais, programas de governo; temas _ educação aberta e a distância e conceitos e estratégias _ dispositivos tecnológicos _ moodle; além de regular dispositivos de poder que coordenam dispositivos disciplinares, de verdade e de soberania. Tais elementos possibilitam a constituição dos dispositivos tecnológicos como elementos que circunscrevem,

delimitam e regulam grupos de enunciados (representados por pessoas, objetos, instituições e leis) expressos no discurso, constituindo-se como uma formação discursiva que funciona a partir de uma racionalidade orientada por dispositivos de poder (leis, instituições, vídeos, notícias, moodle, pessoas, programas de governo) que, mesmo dispersos, apresentam-se como dispositivos de poder. O item seguinte objetiva demonstrar que a formação discursiva da UAB não surgiu “por encanto”, mas foi se reorganizando no discurso da UAB à medida que dispositivos de poder, sobretudo os dispositivos tecnológicos, foram se dispondo em espaços antes ocupados pelos discursos educacionais nos enunciados da UNIREDE e do Pró-Licenciatura.

3.2.2 Da Unirede à Universidade Aberta do Brasil: Rede de Universidades Públicas

Em dezembro de 1999 foi proposta a criação da UNIREDE, denominada Universidade Virtual Pública do Brasil, tendo como objetivo principal “democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância” no ensino superior nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão sob a forma de ensino regular, gratuito e formação continuada”.(UNIREDE, 2009) ³⁹.

É importante registrar que a UNIREDE não se constituiu uma ação originada isoladamente por pequenos grupos interessados em criar essa demanda, mas desde seu início teve apoio de diversos grupos da sociedade, como a ação da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT que disponibilizaram bolsas DTI⁴⁰, como forma de apoio ao desenvolvimento da UNIREDE nos polos de apoio presencial. Além desses setores, o momento histórico como demonstrado no quadro do item anterior, era favorável a esta ação, que tinha como sustentação legal a criação oficial da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 27 de maio de 1996 e o art. 80 da Lei 9.394/96 que instituiu a educação a distância em todos os níveis e

³⁹ Disponível em: <<http://www.unirede.br/>>. Acesso em: março de 2009. Acesso em Julho de 2011.

⁴⁰ Bolsa DTI - Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (CNPq).

modalidades de ensino, e de educação continuada (UNIREDE, 2009).

Embora a EAD como modalidade educativa tenha sido criada em momento histórico anterior, é possível demarcar a criação da UNIREDE como iniciativa primeira que lançou cursos de formação de professores para a educação básica na modalidade a distância, acolhidos por um sistema interuniversitário baseado no modelo de consórcios, além de se mostrar como uma legítima ação política, resultado de um amplo processo de discussão entre universidade e sociedade (CARVALHO 2009).

A UNIREDE inicia o processo de implementação da EAD na educação superior brasileira no final da década de 1990, vinculada à pesquisas e às experiências que articularam EAD e o uso intenso de Tecnologias Digitais da informação e Comunicação. Desta articulação surgem práticas de EAD na educação superior em algumas universidades públicas, o conceito de Universidade Virtual e a denominação da UNIREDE como Universidade Virtual Pública do Brasil, que se organizou como um consórcio interuniversitário. A disseminação da internet nas instituições de ensino superior, a oferta de cursos de mestrado a distância por universidades públicas em parceria com empresas privadas, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, o credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em EAD, foram aspectos que marcaram os novos rumos da EAD no país, culminando na criação da UNIREDE.

A UNIREDE foi um consórcio formado por 82 universidades públicas e 7 consórcios regionais que visava lutar por uma política de estado capaz de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. A democratização do acesso passaria pela articulação entre a educação a distância e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), o que vinha abrir e ampliar novas iniciativas na implementação da EAD e provavelmente na criação de metodologias educativas que poderiam transformar profundamente não só a EAD, mas a educação presencial. É importante ressaltar que a iniciativa de fomento a modalidade a distância partiu, sobretudo, das universidades públicas tradicionais, de acordo com Vianney (2003), sugerindo a necessidade de mudança no modelo de universidade a partir da criação de oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior, através da inclusão de grupos sociais, até o momento alijados deste ensino.

É importante ressaltar que a demanda pela democratização de acesso á

educação superior foi provinda da sociedade civil e das instituições de ensino superior que desenvolveram diversas pesquisas sobre o uso das TDICs na tentativa de criar cursos a distância *online*. A partir de 1997, o resultado dessas pesquisas e de experiências exitosas _ em que houve o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem, o desenvolvimento de conteúdos e estratégias de mediação tecnológica e a produção colaborada de materiais didáticos _ conduziu as instituições à busca por credenciamento oficial a fim de atuar na educação a distância, como é mostrado no quadro a seguir. O número total de alunos alcançou por volta de 84.713 no ano de 2002, divulgados pelos órgãos oficiais; cerca de 67.200 estavam entre os diversos tipos de cursos de licenciatura, de graduação, extensão, especialização e complementação, de acordo com a figura a seguir:

Figura 3 - Cursos autorizados pelo MEC

Quantidade	Cursos autorizados pelo MEC	Alunos
09	Licenciaturas em Pedagogia; Normal Superior; Magistério e Educação Básica (programas par formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental)	44.174
01	Licenciatura em Matemática	600
01	Licenciatura em Biologia	200
04	Complementações pedagógicas em Matemática; Física; química e Biologia (Cursos para conferir licenciatura Plena a professores até então bacharéis)	1000
	Total de alunos em cursos autorizados pelo MEC	45.974
	Autorizações por Conselhos Estaduais de Educação	
02	Licenciatura em Pedagogia	9.857
01	Licenciatura em Telepresencial em Normal Superior	8.707
01	Licenciatura em Normal Superior	2.577
	Total de alunos em Licenciaturas autorizados por CCEs	21.141
01	Licenciatura complementar para bacharéis	225
	Total de alunos em cursos superiores de formação docente na modalidade a distância	67.240

Autoria: própria, adaptado de Vianney (2003)

A partir da UNIREDE, emerge um movimento bastante significativo ligado ao conjunto de políticas públicas implementadas principalmente pelo Ministério da Ciência e da tecnologia e o Ministério da Educação, que instituíram políticas de fomento para o desenvolvimento de tecnologias digitais para melhoria da qualidade da educação a distância apor meio de qualificação profissional dos docentes que nela atuam. Segundo Carvalho,

Apesar de o contexto neoliberal em que estavam inseridas as políticas educacionais no momento de formação do consórcio, houve uma mobilização no sentido de investir na pesquisa e desenvolvimento de ações voltadas para educação a distância por pesquisadores que integravam um movimento que visava garantir a estruturação de um modelo de política pública em educação a distância sob a perspectiva do interesse público. A justificativa para este movimento é a capacidade de mobilização e articulação política dos idealizadores do consórcio e o interesse do governo em realizar experiências em educação a distância com o aval acadêmico e científico dos professores pesquisadores das principais IES do país. (CARVALHO, 2009, p. 97-98),

A UNIREDE foi a iniciativa que no fim da década de 1990 buscou articular a maioria das experiências e pesquisas em EAD realizadas pelas instituições de ensino superior às demandas da sociedade civil e o apoio do estado no sentido de criar um sistema nacional de consórcio em rede entre as instituições de ensino superior.

O compromisso político assumido pela UNIREDE encontra-se na busca de apoio institucional de reitores e diretores das instituições públicas parceiras ou afiliadas no sentido de debater seus objetivos através de Fóruns de discussão, caracterizando um trajeto de construção livre, democrática e cooperativa. Como propostas dessas discussões consolidaram-se três eixos de ação em torno da garantia de qualidade acadêmica para os programas de EAD e da constituição de um sistema de rede entre as instituições acadêmicas a fim de expandir e consolidar as políticas públicas garantindo a qualidade na educação a distância. Os eixos são:

- a) avaliação e acompanhamento de processos e projetos de EAD, junto às instâncias do MEC;
- b) organização da Associação UNIREDE com caráter de sociedade científica;
- c) cooperação e interlocução interinstitucional visando contribuir com políticas públicas e com a filosofia do trabalho em rede⁴¹.

Além de articular pesquisas e experiências em EAD das instituições de educação superior, um dos principais papéis desempenhados pela UNIREDE foi fornecer suporte ao surgimento de Programas de educação a distância que se

⁴¹ Disponível em: <<http://www.uniredede.br/>>. Acesso em: março de 2009. Acesso em Abril de 2011.

encontram atualmente em funcionamento em todo país, como o programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio (Pró-Licenciatura), incorporado, posteriormente, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil.

O compromisso político-pedagógico da UNIREDE vinculou-se à proposta de construir uma rede pública de ensino superior que tem como foco a formação de professores para educação básica. Nessa rede interuniversitária, as universidades consorciadas têm o papel de cooperativamente produzir materiais didáticos, criar projetos político pedagógicos de cursos adequados às condições de ensino e aprendizagem via EAD/TDICs, democratizar o acesso ao ensino superior público e à formação continuada, desenvolver diálogo aberto na produção de materiais, considerando as diferenças locais em articulação com as demandas globais, desenvolver recursos multimídia e tecnologias digitais, entre outros (UNIREDE, 2009). Para Carvalho (2009, p. 98), a UNIREDE não se resumia a uma simples rede de influências, mas “na verdade, os editais, o modelo e a estrutura de educação a distância foram amplamente discutidas com o membros do consórcio”, revelando que o movimento tinha o engajamento de todos que se inseriam diretamente nessa política, como diretores e reitores de instituições públicas, no sentido exigir e lutar por uma educação pública de qualidade, além de fazer frente a interesses do setor privado, que via na EAD na educação superior mais um nicho de mercado.

A UNIREDE teve importante papel na consolidação de políticas de EAD em funcionamento no Brasil, foco da discussão neste capítulo:

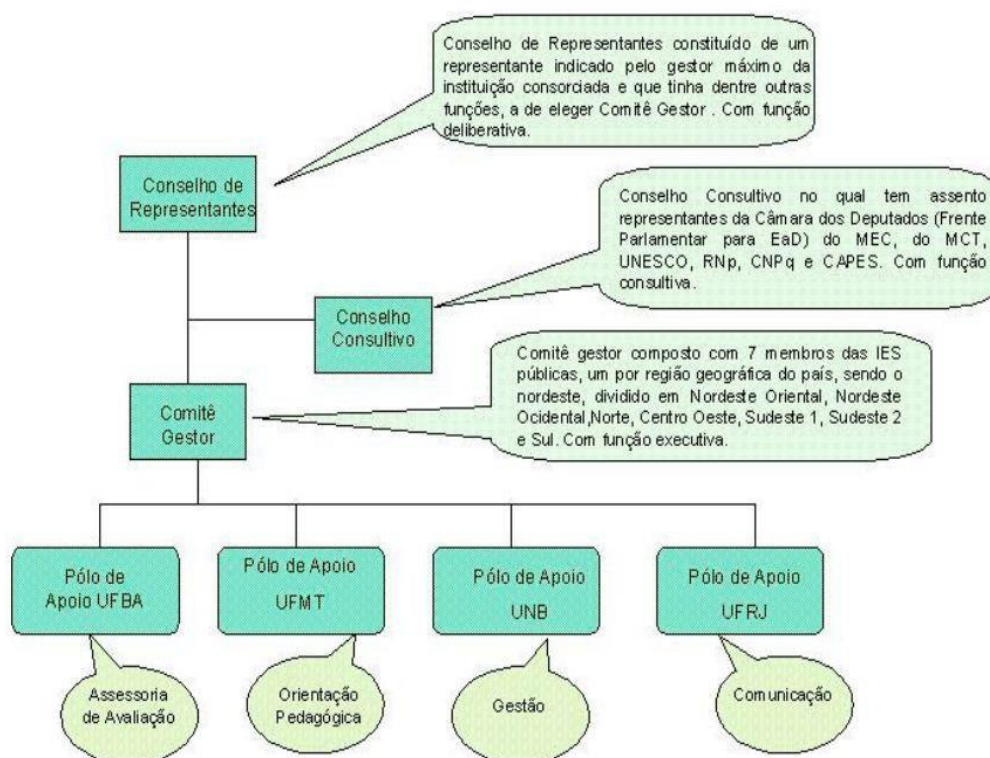
Um dos papéis importantes dos representantes da UNIREDE, foi a proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, como o Pró-Licenciatura 1 e 2 e a própria UAB – Universidade Aberta do Brasil, de cujo estudo e concepção de sua estrutura, contou com a participação ativa de representantes do Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UNIREDE (HISTÓRICO DA UNIREDE, 2007)⁴².

Apesar de a UNIREDE constituir um marco decisivo de início das políticas públicas de educação superior a distância, Carvalho ressalta questões

⁴² Disponível em: <<http://www.unirede.br/>>. Acesso em: março de 2009.

importantes com relação ao papel do Estado sobre isto, ao mostrar um papel assumido de maneira incipiente, o que se revelou na configuração da gestão da UNIREDE quando identifica “limites entre as atribuições do consórcio e a ação do Estado” (CARVALHO, 2009,p. 97). Estes limites podem ser vistos na figura 4, que apresenta a estrutura de gestão da UNIREDE.

Figura 4 - Estrutura de gestão inicial da UNIREDE



Fonte: CARVALHO (2009)

Desde seu início, a UNIREDE apresenta uma organização da gestão que aponta para a interlocução com várias instâncias da sociedade civil e com praticamente todas as instituições públicas de educação superior, interessadas em desenvolver experiências. A organização da IPES⁴³ pela UNIREDE acompanha a divisão regional do IBGE, podendo participar das instâncias de decisão política os representantes de cada região do país, o que fortaleceu o caráter dialógico e democrático da estruturação em consórcios, como demonstra Carvalho:

⁴³ IPES corresponde à Instituições pública de Ensino Superior, nomenclatura utilizada comumente pela UNIREDE, enquanto que IFES é a nomenclatura utilizada pela UAB, no Edital UAB1 e IFES e IPES correspondeu às instituições as quais o Edital UAB 2 ofertou cursos.

O diálogo entre os participantes das regionais nos primeiros anos de atuação do consórcio comprova que a configuração da UNIREDE como uma associação civil foi construída de forma coletiva, a partir da contribuição de todos. A participação dos integrantes dos Consórcios Regionais na discussão sobre o conteúdo do primeiro edital para EAD publicado pelo MEC, embora não determinante e nem sempre em consenso, indica que o caminho da interlocução estava aberto entre o governo (representado pela SEED/MEC) e os participantes. (CARVALHO 2009, p. 104).

Oficialmente a UNIREDE foi criada ancorada no conceito de Universidade Virtual. Por Universidade Virtual concebe-se um espaço de cooperação e colaboração acadêmica, tecnológica e comercial entre instituições de ensino superior e organizações internacionais a fim de firmar consórcios temáticos por afinidade regional (VIANNEY, 2003). Foi, portanto, uma iniciativa que partiu de ampla discussão política, sendo criada por dentro de uma rede de cooperação entre várias instâncias da sociedade. Foi o consórcio que obteve maior visibilidade, alcançando em 2002 a partir da participação de 70 instituições públicas federais, estaduais e municipais.

Como finalidade principal a UNIREDE visa “promover o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação a Distância”. Seus objetivos⁴⁴ são:

- a) desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação a Distância;
- b) promover estudos e pesquisas na área da Educação a Distância e suas relações com a sociedade;
- c) incentivar e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos relacionados à Educação a Distância nas suas mais variadas formas;
- d) difundir informações, experiências e projetos de Educação a Distância à sociedade;
- e) promover a interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores para a proposição de políticas públicas que

⁴⁴ Os objetivos, assim como outras proposições encontram-se no documento intitulado Estatuto Social da associação Universidade em Rede. Esse estatuto reflete o próprio processo de construção da UNIREDE, estabelecendo, na instância administrativa, níveis de decisão e execução das ações que vão desde o Diretor, secretários executivos, conselho de representantes, instâncias democráticas. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=53>. Acesso em: Agosto de 2010.

visem a democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância; e

f) atuar na melhoria dos programas e dos cursos ofertados pelas instituições associadas, no sentido de implementar medidas e padrões de qualidade em Educação a Distância.(UNIREDE, 2010).

Foi produzido, no âmbito da UNIREDE em 2003, um documento resultante do *Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe* que apontou prerrogativas a orientar a emergência de um novo paradigma para a educação a distância, o qual vincula-se exatamente a sua interligação com as TDICs. Destacam-se as premissas de cunho pedagógico e educativo que buscaram promover:

- a maior interatividade entre alunos, monitores, tutores e professores, garantida pela tecnologia que permite a comunicação bidirecional e multidirecional, estabelecendo, assim, possibilidades de enriquecimento da aprendizagem pelo uso de metodologias inovadoras;
- maior flexibilidade no acesso, permitindo a qualquer tempo e lugar conectado à rede;
- aumento da capilaridade para a oferta de cursos a distância, atendendo a alunos dispersos ou aqueles que se encontrassem afastados dos centros educacionais;
- a permanência do aluno em seu meio cultural, evitando a migração para grandes centros;
- a contratação dos melhores especialistas para elaboração dos materiais instrucionais para a mídia digital, o que possibilitaria a melhoria da qualidade dos conteúdos e materiais didáticos;
- acesso a bases de dados e a bibliotecas virtuais para todos os agentes envolvidos, contribuindo para a democratização da informação, base da nova sociedade do conhecimento;
- a individuação dos percursos de aprendizagem, personalizando o atendimento aos alunos, respeitando ritmo de aprendizado e outras características pessoais.
- O desenvolvimento no aluno da autonomia e da habilidade

para o trabalho em grupo, características desejadas pelo mercado de trabalho. (UNIREDE, 2003, p. 41-42)⁴⁵.

Observa-se que esse cenário aponta, tanto no campo das políticas públicas como no campo da educação, para o incremento de iniciativas que promovessem a inclusão digital, via universalização das TDICs, nas instituições acadêmicas respondendo, sobretudo às demandas das populações excluídas à formação superior de qualidade, além de buscar flexibilizar a aprendizagem a partir de princípios como individualização, personalização e autonomia na dimensão do aluno ao mesmo tempo explícita preocupação com a qualidade dos materiais didático-pedagógicos. Uma vez que a UNIREDE preocupou-se com a formação de professores da educação básica, as instituições consorciadas passaram a ofertar programas de licenciatura baseados no perfil dos alunos e das necessidades locais dos municípios. Era esse perfil que determinaria o modelo de curso proposto, o que revela uma preocupação já apontada no próprio discurso político-pedagógico da UNIREDE em considerar as peculiaridades da cultura local e a necessidade de atender aos alunos. Necessidade esta reforçada pela instalação, nos primeiros cursos de licenciatura, de unidades de apoio presencial nos municípios-polo, buscando atender de forma personalizada os alunos, proporcionando acesso a bibliotecas físicas, salas de estudos e de multimeios, acompanhamento por professores tutores, estrutura de apoio a serviços administrativos e acadêmicos, caracterizando uma integração entre educação a distância e educação presencial. Inclusive o hibridismo entre estas duas modalidades educativas foi ponto de discussão no âmbito da UNIREDE observados a partir dos seguintes aspectos: a) o incremento desenvolvimento tecnológico a partir de experiências concretas em EAD a fim de ampliar suas possibilidades de oferta de cursos prioritariamente com o suporte das TDICs; b) a produção de mudanças profundas nas concepções e práticas de ensino e aprendizagem e consequentemente modernização da educação presencial (VIANNEY, 2003).

Em 2002, os 60 cursos superiores a distância registrados nos órgãos oficiais contavam com 84.713 alunos, número considerável no âmbito da história recente da EAD no Brasil, que coincide e se inscreve também nas políticas de

⁴⁵Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139898por.pdf>. Acesso em: Maio de 2011.

expansão e interiorização da educação superior em que as instituições contavam já em 2000 com o funcionamento de mais de 1.200 instituições presenciais de educação superior cobrindo todo o território nacional. (VIANNEY, 2003).

Porém, Moran (2003), ao pontuar o potencial de iniciativas como esta no fomento a EAD na educação superior, assevera a dependência de financiamento como um entrave, sobretudo diante da competitividade das instituições privadas. No artigo Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior, Vianney, Barcia e Da Luz (2006)⁴⁶, da mesma forma, apontam a viabilidade econômica como uma ausência a ser considerada ainda na UNIREDE. CARVALHO (2009) também indica entraves de natureza financeira como questão relevante no prosseguimento das ações. Esta mesma autora, além de ter como fontes os documentos digitais do portal da UNIREDE, participou de uma lista de discussão na internet, o *Yahoo grupos*, em que todos os participantes discutiram o processo de articulação, formação jurídica, a elaboração das portarias e leis sobre educação a distância, o desenvolvimento de cursos, participação em editais, entre outros assuntos. Segundo a autora,

A relação de dependência está explicitada no trecho do documento onde a justificativa para a extinção dos polos de apoio criados em 2002, foi o fim das bolsas DTI-CNPq que financiavam o pessoal dos polos existentes na Universidade Federal do Mato Grosso (orientação pedagógica), Universidade de Brasília (Gestão), Universidade Federal da Bahia (assessoria em avaliação) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (comunicação). (CARVALHO, 2009, p. 102)

É importante lembrar que na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o então ministro da Educação, Paulo Renato, orientou os investimentos públicos em EAD para os programas TV Escola e PROINFO, executados pela Secretaria de Educação a distância (SEED), programas estes que englobavam incentivos ao ensino fundamental e médio. Segundo Vianney (2003, p.58), “não houve liberação de verbas federais para a criação da Universidade Virtual Pública, nos moldes preconizados pelo grupo de IES organizadas em torno da UNIREDE”. A dependência financeira começa a desenhar um cenário de fragilidade do modelo de consórcios para operacionalizar

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf>>. Acesso em: Julho de 2011.

a EAD em relação ao estado. Lembrando que a UNIREDE, embora caracterizada como uma entidade civil sem fins lucrativos, conforme seu estatuto, constituía articulações entre instituições públicas de educação superior, e na qualidade de um consórcio entre universidades públicas, requeria apoio financeiro do Estado. Carvalho (2009) aponta que a questão referente a financiamento foi muito debatida no consórcio e ocasionou divergências na sua execução, uma vez que algumas ações articuladas entre o governo e algumas instituições do consórcio sinalizavam privilégios financeiros para instituições que já possuíam antes vínculos provindos de financiamento com o governo federal, permanecendo sem financiamento as IES que já não possuíam antes nenhum incentivo financeiro. Sobre isto, afirma Carvalho:

A alocação de recursos para Universidades públicas no Nordeste sempre esteve aquém do solicitado e do necessário, política que se traduz no número de cursos, programas de pós-graduação etc. Não pretendemos analisar neste trabalho as disparidades regionais da política educacional, mas é necessário refletir sobre a importância da organização do consórcio regional nordeste oriental e suas demandas, colocadas em vários momentos de forma incisiva pelos participantes, para o recebimento de recursos através dos editais do governo federal. É possível afirmar que as universidades maiores e com mais prestígio político [...], não precisariam da organização em consórcios para garantir a distribuição de recursos para os seus projetos. Porém, no caso das universidades da região nordeste, notadamente as universidades que faziam parte do Consórcio Nordeste Oriental, a participação das discussões como um grupo organizado foi essencial para a conquista dos financiamentos públicos. (CARVALHO, 2009. p. 112)

Também nesta linha Barreto (2010) afirma que a UNIREDE, a despeito de um modelo de gestão arrojado porque altamente participativo e descentralizador, enfrentava internamente questões que minavam suas forças políticas e mostravam o que seria sua maior fragilidade:

A UNIREDE, criada em 1999, foi pioneira como consórcio de universidades públicas com um Comitê Gestor e conselhos, porém com estrutura fragilizada pela dependência do apoio da Comissão de Educação e da Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, dos Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) e **de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsas para apoiar o**

desenvolvimento dos polos. (BARRETO, 2010, p. 39, grifo nosso).

A política financeira da UNIREDE nacional indicava uma tentativa de beneficiar consórcios regionais em detrimento de outras regiões consorciadas a partir de estratégias criados em editais que contemplavam apenas cursos já credenciados e financiados pelo governo federal. Carvalho (2009) comprova isto ao destacar a fala de um dos participantes a da lista de discussão da *yahoo*:

A minha questão básica é: o que a UNIREDE Nacional tem a dizer daquele formulário que nos fez preencher e que serviria de subsidio para "negociações" de financiamento de infraestrutura???? O que a UNIREDE tem a dizer com relação ao seu discurso de abril, quando o MEC iria financiar justamente a implantação dos polos, onde houvesse abertura de novas vagas???? Novas vagas, essa era a palavra de ordem! Agora o que vemos é o financiamento de polos onde já ocorre cursos, e que não implica necessariamente em "novas vagas". Afinal, qual a política da UNIREDE??? Acho que temos que continuar denunciando essa exclusão (digital??). Acho que temos que continuar cobrando da UNIREDE Nacional a coerência do seu discurso. Se eles defenderam as posições que nos informaram e foram vencidos nas negociações, que nos digam. Ou vai ficar parecendo que "como consegui o meu quinhão, me calo". E parece que eles todos conseguiram seu quinhão. Aposto um picolé de limão como uma das que estavam com o pedido de credenciamento pronto em 18/07 era a UnB (Mensagem enviada para a lista de discussão em 5 de Julho de 2003, 3:59 pm apud CARVALHO, 2009, p. 109).

Como vemos, a UNIREDE lutava pelo direito à igualdade em várias frentes, e tinham espaço para isso. Embora suas reivindicações não tenham sido atendidas no todo, é possível dizer que os espaços de socialização, como a lista da *Yahoo grupos*, desempenharam importante papel na luta por democratização de recursos públicos financeiros, questão fundamental junto com os consórcios, para expansão de educação superior pública na modalidade a distância no país.

Como política pública para formação de professores e proposta voltada para a realidade desses profissionais, é lançado em 2004 um edital especificamente direcionado a formação de professores, através da chamada pública 01/2004 para o Pró-Licenciatura. Poderiam se inscrever IES que tinham interesse em ofertas cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia e Pedagogia.

É importante ressaltar que esse edital resultou de intensas discussões nas

listas de discussão das IES regionais, além de contar com a publicação prévia da minuta do edital no portal do MEC, a fim de recolher sugestões para a versão final, conforme divulgado pela imprensa, expresso pela Figura seguinte:

Figura 5 - Notícia publicada no portal da SEED/MEC

MEC recolhe sugestões para curso de graduação a distância
13/05/2004 16:11

A Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação publicará nesta sexta-feira, 14, na página eletrônica do MEC, minuta para recolher sugestões sobre a elaboração de edital para a contratação de consórcios de universidades públicas que queiram oferecer cursos de graduação a distância nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia e Pedagogia.

A Seed tem como meta a expansão da oferta pública de graduação visando à formação de professores. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam um déficit de cerca de 250 mil professores de ensino médio das disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia em todo o País.

Os cursos deverão começar no primeiro semestre do ano que vem e o financiamento será de R\$ 14 milhões.

Repórter: Luiz Motta

Fonte: [(CARVALHO 2009, FIGURA 5, p. 114). Notícia publicada no portal da SEED/MEC]

A tese de doutorado de Carvalho (2009)⁴⁷ retrata minuciosamente esse processo de implantação e implementação de uma política pública para formação docente na modalidade a distância na educação superior – o que não foi nosso objetivo neste trabalho. A intenção principal foi demarcar alguns momentos de construção dessa política de forma a mostrar que sua constituição, por mais conflituosa que tenha sido, foi tão somente a expressão de um processo livre, democrático e participativo.

Quando a UNIREDE já dava sinais de organização e consolidação política, principalmente através do lançamento dos editais do Pró-Licenciatura, projeto com propostas arrojadas no campo da formação de professores do ensino médio e fundamental (de 5.^a a 8.^a série), o governo federal criou _ à revelia de todo esse movimento da UNIREDE _ O programa Universidade Aberta do Brasil em 2006. O programa UAB trazia em seu discurso o compromisso com a formação de profissionais de educação básica, com objetivo de expandir e interiorizar a formação de professores via tecnologias digitais da informação e comunicação, com os mesmos objetivos da UNIREDE pavimentados em seu discurso, embora com outro formato, outro nome, outra perspectiva, outro modelo de formação

⁴⁷ CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais. **Tese (Doutorado)**, UFPB, CE, 2009.

docente, outra “cara”. Ora, se já havia todo um processo em andamento, amplamente discutido em suas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, já se tinha lançado os editais do Pró-Licenciatura, não seria mais racional, decente e democrático ampliar o Pró-Licenciatura para contemplar, além da formação para as licenciaturas do ensino fundamental de 5.^a a 8.^a e ensino médio, a formação para toda a educação básica? Quais os motivos de se abandonar o jogo quando o êxito parecia tão próximo?

Fato é que a UAB se apropriou da principal bandeira de luta da UNIREDE, assimilando inclusive cursos do Pró-Licenciatura, contudo, descontinuou os princípios políticos e pedagógicos capazes de fundamentar concretamente uma formação docente de qualidade, centrada na escola e na educação básica, em nome do incremento nos cursos da tecnologia digital, que trazia a promessa de resolver definitivamente as demandas por formação de professores.

3.2.2.1 UNIREDE: Genealogia do Discurso da UAB na UNIREDE

Demonstramos no início desse capítulo que a UNIREDE, antes de constituir o início da UAB, é o conjunto das descontinuidades ocorridas na história da UA no Brasil em relação a como o poder-saber se entrecruzaram. Principalmente porque, apesar de ter ocorrido uma intensa constituição de saber nas décadas de 1970 até 1990 no âmbito dos PLs e Grupos de Trabalho, o funcionamento e a configuração da política naquele momento, ao mesmo tempo em que organizou dispositivos de poder para produzir saberes e conhecimentos sobre universidade aberta, também produziu dispositivos de controle e até mesmo coerção para controlar o saber produzido sobre UA no Brasil. Desse modo, os PLs funcionaram como um dispositivo de produção de saber, mas também de regulação e controle, até mesmo de sequenciamento desse saber, na medida em o interior dos PLs funcionou táticas políticas que conseguiram efetivar a exclusão desse discurso e fazer valer o discurso da educação presencial a sustentar o modelo de universidade tradicional que ora nascia no Brasil. Nesse sentido, o que encontramos no início histórico da universidade aberta no Brasil não é necessariamente sua identidade, mas a negação desta, é o disparate desencontrado de discursos que ora são dispostos de maneira a auto afirmar-se,

ora assumem uma disposição estranha a si, de modo que escapa à compreensão linear e perfeita. O início da Universidade Aberta no Brasil é repleto de discórdias, de “traições” e incompreensões. Entretanto, como bem diz Niskier (1996) muito conhecimento se produziu nesse campo de lutas que corroboraram em indicações de estratégias para educação a distância na LDB atual e no plano Nacional de educação (2001-2011). Fazer a arqueologia de um discurso não significa reconstituir o que pôde ser pensado sobre universidade aberta no Brasil, o que foi desejado e experimentado pelos homens no momento mesmo em que produziram o discurso, o que se encontrava inalteradamente próximo de sua origem, identidade.” Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (1979, p. 161).o discurso como jogos de forças que se encontram em jogo na história, sem necessariamente obedecer a um destino, mas ao acaso da luta, com que e porque se luta. E Foucault (1979, p. 34) afirma: “a genealogia é a história de um carnaval organizado”.

A interseção truculenta entre a história da UNIREDE e da UAB ocorre desde a concepção primeira, constituindo a superfície de emergência do discurso da UAB desde a segunda, que, mesmo em certos momentos ambas se ignorando, de alguma maneira fomentaram o saber que estava quase congelado desde os grupos de trabalho do século anterior:

Um dos papéis importantes dos representantes da UNIREDE, foi a proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, como o Pró-Licenciatura 1 e 2 e a própria UAB – Universidade Aberta do Brasil, de cujo estudo e concepção de sua estrutura, contou com a participação ativa de representantes do **Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UNIREDE**. (Histórico da UNIREDE, 2009⁴⁸, grifo nosso)

É importante interpretar o papel do comitê gestor e do conselho de representantes da UNIREDE (FIGURA 4), que tiveram participação decisiva no surgimento da UAB, tendo o primeiro a função deliberativa e o segundo,

⁴⁸ <http://www.unirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=43>. Acesso em: Maio de 2009.

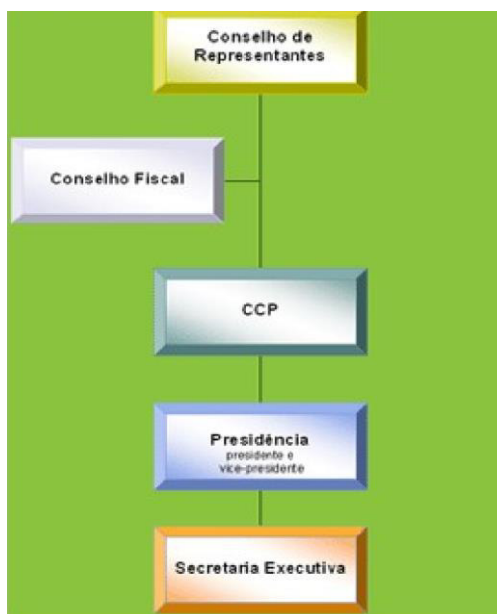
executiva, mantendo um canal de interlocução entre universidade, sociedade civil e os ministérios e poder legislativo, em matérias de interesse público, o que revela uma tentativa de divulgação e/ou compartilhamento de informações e decisões entre as instâncias de poder. Em 2005, o organograma da UNIREDE extinguiu o comitê e o conselho de representantes sob argumento da extinção das bolsas DTI-CNPq⁴⁹, que fomentavam projetos de pesquisa e inovação para o desenvolvimento científico e tecnológico. O argumento desta estrutura de gestão não é suficientemente claro no discurso da UNIREDE; Carvalho (2009) revela isto, sobretudo quanto à falta de clareza na distribuição de recursos financeiros entre as universidades consorciadas, divididas por regiões geográficas do país (Nordeste oriental; Nordeste ocidental, Norte, Sudeste 1, Sudeste 2 e Sul), estruturação política adotada pela UNIREDE e Pró-Licenciatura e aproveitada pelo Sistema GEOCAPES em 2009. O que parece é que o comitê gestor e o conselho de representantes já apresentavam seus pontos frágeis, que apontavam para questões de financiamento, como constatado também por Carvalho:

A dependência do financiamento público para o desenvolvimento de pesquisas e manutenção da própria organização pode ser compreendida como uma fragilização do consórcio, o qual ainda não consegue garantir a sua total independência do poder público. A relação de dependência está explicitada no trecho do documento onde a justificativa para a extinção dos polos de apoio criados em 2002, foi o fim das bolsas DTI-CNPq que financiavam o pessoal dos polos existentes na Universidade Federal do Mato Grosso (orientação pedagógica), Universidade de Brasília (Gestão), Universidade Federal da Bahia (assessoria em avaliação) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (comunicação). (CARVALHO, 2009, p.68)

Em meio ao que podemos chamar de crise financeira, em 2005, com a extinção das bolsas DTI-CNPq e do comitê gestor e conselho de representantes, a nova estrutura da UNIREDE se reduziu ao seguinte formato, indicado pela Figura a seguir:

⁴⁹ <http://www.cnpq.br/normas/rm_06_019_anexo1.htm>. Acesso em: Abril de 2012.

Figura 6 - Atual Estrutura organizacional da UNIREDE



Fonte: Estatuto da UNIREDE, 2006.

Com a extinção do comitê do gestor e conselho de representantes _ dimensões institucionais que oficialmente dialogavam com o Governo Federal _ surge em paralelo a iniciativa do Fórum das estatais pela Educação, que terminou por cumprir a função de diálogo com o governo _ principalmente financeiro _, restringiu a participação da UNIREDE _ o que foi reforçado pela sua própria estrutura adotada _ e criou a UAB a partir do curso-piloto de administração, ao que parece à revelia de todo movimento criado na UNIREDE e no Pró-Licenciatura, respondendo à dificuldade financeira antes instalada pela articulação de instâncias de alto escalão do governo com empresas estatais.

A observação desses condicionantes históricos nos mostra que o financiamento dos cursos a distância e a provável solução com a entrada de empresas estatais nesse cenário _ como novos agentes do financiamento - criou outros sujeitos em que o financiamento foi um enunciado que constituiu uma inflexão na história da UAB. A partir da entrada das Empresas Estatais (EEs), sobretudo o Banco do Brasil, que financiou maior parte do curso piloto da UAB, surgiram novos sujeitos do financiamento, novos temas e novos objetos no discurso, em que a universidade, os professores universitários e a elaboração de materiais pedagógicos para a EAD tiveram sua importância reduzida diante da urgência de financiamento e articulação com agentes passíveis de financiamento.

O papel da universidade pública com a sociedade estava sendo renovado com a ação da UNIREDE na medida em que se pretendia criar projetos de inovação tecnológica orientados por projetos pedagógicos para a educação superior a distância, o que foi inclusive considerado em sua denominação e nos programas que nasceram a partir dela: Universidade Virtual Pública (UNIREDE) e Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura). Estes, já traziam em sua denominação seus princípios: articulação de uma rede de universidades e formação de professores, no caso do Pró-Licenciatura. Enquanto que o programa Universidade Aberta do Brasil significa efetivamente o quê para a sociedade e comunidade universitária? Qual o significado de “Aberta” em seu nome? A universidade é aberta a quê e por quê? Acreditamos não está suficientemente claro. Soma-se a essa ineficiência em dizer a que veio a repercussão “insossa” da UAB na população universitária, a qual essa instituição soou aos alunos e muitos professores, como o impacto de um raio, dado seu aparecimento na universidade, como se brotasse de acontecimentos naturais e inexplicáveis que, ao mesmo tempo já fossem dados como aceitos e há muito praticados, quando na verdade constituía um evento novo sobre o qual pouco se sabia. Exatamente neste momento em que a UAB despontava na Universidade, financiada por sujeitos dos quais a universidade no todo ignorava, provindo do Fórum das EEs e definidos no âmbito dele, em paralelo inicia-se o programa Pró-Licenciatura.

Antes de apresentar as propostas do programa UAB, acreditamos ser importante mostrar o desenho do pró-Licenciatura como um projeto pedagógico, completamente lúcido em relação ao seu papel social; sua rápida, mas proveitosa existência paralelamente ao funcionamento da UAB; a integração posterior de alguns de seus cursos ao Sistema UAB até sua extinção/integração ao sistema UAB no ano de 2009.

Barreto (2010) acena para o fim do que seria uma boa proposta de formação docente no momento mesmo em que se consolidava como política estruturada por professores para formação de professores da educação básica em nome das tecnologias online, elemento central que deu origem ao programa UAB, no contexto da reforma universitária diante da crise das universidades federais brasileiras, crise esta que no discurso do governo se reduzia a duas questões: 1) disponibilizar vagas na educação Superior e 2) racionalizar custos a

partir do incremento de tecnologias digitais na educação superior. O trecho que segue demonstra o que podemos chamar de “sequestro” da Educação e da Pedagogia:

(A UNIREDE) não tendo logrado o êxito pretendido na expansão da oferta de ensino superior, foi promovida uma espécie de revisão pelo Grupo de Trabalho Interministerial, que formulou as Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira. Nesse documento, é reiterada a proposta de multiplicação das vagas oferecidas sem o aumento dos investimentos no setor, por meio de substituição tecnológica, justificada em nome da “realidade de um tempo onde o conhecimento se espalha no mundo, por internet, televisão e outras modernas formas de mídia, sem respeitar o tradicional *locus* histórico do aprendizado em sala de aula” (Grupo..., 2003, p. 14). (BARRETO, 2010, p. 39).

Mais um motivo para apresentar a contribuição do Pró-Licenciatura à formação de professores a distância, destacando seu teor fincado nas diversas práticas pedagógicas, que recebeu a caracterização em 2009 de “integração ao Sistema UAB”, como se fosse mais um programa lançado a partir deste eixo, com os mesmos princípios e orientações. A análise do discurso da UAB a partir do Pró-Licenciatura demonstra os pontos de arremate de ambos e sua distância inevitável, tendo em vista que o Pró-Licenciatura continua o projeto político da UNIREDE, mas se afasta da UAB no ponto em que as articulações para financiamento e o “sistema eletrônico de gestão, moodle”, desta têm mais força em relação à necessidade de desenvolver uma política pautada no diálogo com as universidades públicas com vistas à produção de recursos, projetos e materiais pedagógicos.

O Pró-Licenciatura, dessa forma, teve em seu funcionamento regulado por um dispositivo pedagógico de aprendizagem que em meio aos dispositivos tecnológicos, obteve maior poder à medida que produzia mais saber. Contudo, esse saber foi estranhamente reconfigurado pela emergência dos dispositivos tecnológicos do programa UAB, que, funcionaram, paralelamente, como dispositivos de poder em que seus efeitos de poder são visivelmente identificados no determinismo tecnológico que ocupou o espaço até do que não é tecnologia digital, ou seja, a pedagogia e teorias da aprendizagem.

O discurso da UAB seria para o Pró-Licenciatura, nas palavras de Foucault

(1979, p. 24), uma emergência, um ponto de surgimento, que não é de forma alguma o ponto final, significando “o fim dos tempos” para a EAD, mas, “não são nada mais do que o atual episódio de uma série de submissões: “o olho foi primeiramente submetido à caça e à guerra; o castigo foi alternadamente submetido à necessidade de se vingar, de excluir o agressor, de se libertar da vítima, de aterrorizar os outros” (FOUCAULT, 1979, p. 24). O Pró-Licenciatura se lançou num campo de lutas impiedosas, em que valia muito mais os dispositivos de financiamento que agiam fora da UNIREDE e do próprio Pró-Licenciatura e passaram a plasmar, porque era mais conveniente, o discurso em que prevalecia dispositivos tecnológicos. É neste sentido de buscar as inflexões na história da EAD que a genealogia nos serve, no sentido de restabelecer os diversos sistemas de submissão que se formam na superfície do discurso: “não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações”(FOUCAULT, 1979, p 24).

3.2.3 Pró-Licenciatura: Uma Política de Formação Docente com o Pé na Escola

Pretendemos demonstrar o jogo de forças traçado na superfície de constituição do discurso do Pró-Licenciatura que possibilitou ao discurso da UAB emergir como verdade incontestável na educação a distância. Queremos mostrar como no jogo de dominação e poder os dispositivos tecnológicos se sobressaíram, contribuindo para fundamentar o discurso da UAB e integrar o Pró-Licenciatura ao sistema UAB. Queremos ainda demarcar as estratégias utilizadas pelo programa UAB para deixar entrar em cena suas forças, saltando dos *bastidores para a cena principal*, interrompendo o programa Pró-Licenciatura.

Na mesma linha, continuaremos a demarcar as condições históricas de possibilidades do saber sobre a formação de professores para a educação básica a distância surgida a partir das práticas discursivas ocorridas durante o processo de formação de uma política nacional de formação de professores na modalidade a distância no país. Descrever o caminho dessa política, mostrando os pontos de estrangulamento de seu discurso e delimitar as regularidades discursivas utilizadas para justificar sua existência de um jeito e não de outro é fundamental.

Para Michel Foucault, analisar o discurso consiste em encontrar os nós que delimitam as descontinuidades do discurso, sem necessariamente recorrer às suas origens, independente de o fenômeno estudado _ no caso a educação a distância nos cursos de formação docente _ ter ocorrido no final do século passado ou na contemporaneidade, pois todo discurso, para além de ter sua suposta origem delimitada historicamente, é um acontecimento verdadeiro, ou seja, é um monumento, o discurso é. Sendo, escapa a toda determinação histórica de sua origem. Basta a nós, nessa perspectiva, analisar o discurso da UAB sobre o pano de fundo do qual é recortado, donde emergem todos os enunciados efetivos em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um, configurando uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2005). A nós, os enunciados que pretendemos recortar, em nossa análise, são os perpassados pelas tecnologias digitais, ver em que discursos se sustentam, como aparecem nas superfícies pedagógicas, qual sua posição e se são e porque funcionam como dispositivo de aprendizagem.

Dito isso, por ora é possível afirmar que a política de formação de professores na modalidade a distância via internet é uma formação discursiva no cenário contemporâneo da formação de professores para a educação básica, instituída desde a UNIREDE, embora o foco nas tecnologias online tenha emergido como mote principal no discurso do programa UAB. Se é uma formação discursiva adequada ou não, é preciso analisar de maneira mais apurada, mas sem dúvida consiste num conjunto de performances verbais que se ligam entre si pelos enunciados, embora não se liguem no nível sintático e semântico _ não à toa que o enunciado “aberta” não tenha relação direta com o moodle, que é o sistema eletrônico de gestão responsável pelas articulações interuniversitárias, segundo a SEED (vídeo ADI.parte2, 2006)⁵⁰. O fato de essa formação discursiva caracterizar e entrecortar a história da UNIREDE, Pró-Licenciatura e UAB, explica uma característica básica de qualquer formação discursiva, a dispersão dos enunciados captados em diferentes situações, independente das intenções.

A intenção do Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para

⁵⁰ Vídeo ADI.parte2 – Reunião de trabalho UAB 08/12/2006. Videoconferência de Hélio Chaves, diretor do Departamento de Pedagogia a distância/MEC. Disponível em: http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/videos_adi/ADI_20061228.wmv. Acesso em: Agosto de 2010.

Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Ensino Médio) se evidencia de imediato pelo nome atribuído ao programa que já indica compromisso com as licenciaturas. Além disto, explicita claramente na Resolução/CD/FNDE/n.º 34, de 9 de agosto de 2005, os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. O art. 2.º deste documento disciplina seu principal objetivo:

Art. 2.º Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. A implantação e/ou execução dos projetos aprovados na seleção se dará por meio de transferência voluntária de recursos financeiros ou de descentralização de créditos orçamentários às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais.

§ 1.º Apenas serão aceitos os projetos de cursos de licenciatura nas disciplinas que compõem a Base Nacional Comum dos Currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

§ 2.º Para cada curso ofertado, a IES deverá observar as especificações técnicas do Projeto, bem como as Propostas Conceituais e Metodológicas do documento Pró-Licenciatura descritas respectivamente nos anexos II e III desta Resolução. (MEC/FNDE, Resolução CD/FNDE n.º 34/2005).

O Pró-Licenciatura terminou por contemplar na educação superior o que professor Niskier (1996) havia antes prescrito em suas políticas e estratégias para educação a distância, que foi a exigência de criação da primeira experiência piloto em magistério e o apoio financeiro do governo federal caso a programa em EAD ocorresse em instituições públicas. As indicações de Niskier continuaram ressoando, tanto no âmbito da UNIREDE, como nos cursos do Pró-Licenciatura.

Salientamos que se encontra disponibilizada na web a tese de doutorado *A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais* da professora Ana Beatriz de Carvalho, que analisa minuciosamente o conteúdo da Resolução 34/Anexo III do Pró-Licenciatura e de outros documentos que podem ser considerados marcos regulatórios das políticas de educação a

distância na formação docente. De forma que, na ocorrência desta tese, iremos situar nossa investigação mais nos aspectos pedagógicos do Pró-Licenciatura, porque constituem elemento fundamental para entendermos o modelo de formação de professores e a concepção de universidade que pactua com os interesses da classe de professores, não se limitando ao discurso esvaziado da tecnologia digital, que pretende responder a interesses econômicos, encurtando o caminho, sem passar pelas questões que realmente abarcam uma formação de professores da educação básica de qualidade.

Conforme Carvalho, no trecho da Resolução 34, encontra-se afirmado:

Além da definição do público alvo, professores em exercício sem a formação na área em que efetivamente atuam, os critérios de elegibilidade das IES (públicas, comunitárias ou confessionais, pré-definidas pelo critério de descentralização orçamentária que proíbe a transferência de recursos públicos para instituições privadas através de descentralização), e a duração dos cursos (igual ou superior aos cursos presenciais), o documento já sinalizava nos seus objetivos que estaria blindado contra eventuais críticas das instituições privadas e dos detratores da educação a distância que viam como um “aligeiramento” dos cursos de formação de professores. (CARVALHO 2009, p. 116).

Nesse sentido, o Pró-Licenciatura, ocorreu no âmbito do Ministério da Educação, a partir das coordenações articuladas das Secretarias de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), apoiado pelas Secretaria de Educação Especial (SEEsp) e Secretaria de Educação Superior (SESu,) comprometido com a necessidade de combater os déficits de qualidade na escolarização _ identificados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) _ através do investimento na formação inicial e continuada para professores a fim de melhorar qualitativamente a educação básica.

Acentuamos que Barreto (2010), apesar de não falar explicitamente do Pró-Licenciatura no artigo intitulado “Configuração da política nacional de formação de professores a distância”, se refere à UNIREDE como marco regulatório de uma política nacional de formação docente a distância. Além de Mota e Chaves Filho (2003) explicitarem textualmente a criação do Pró-Licenciatura por meio dos consórcios firmados através da UNIREDE e sinalizarem a criação d UAB no ano de 2005. Embora o ano de criação da o programa UAB não tenha sido 2005, mas 2006, esse equívoco resulta da própria maneira equivocada em que a

Universidade Aberta se constituiu, questão que trataremos no próximo item deste capítulo.

O Pró-Licenciatura concretiza os pressupostos políticos e pedagógicos da UNIREDE, destacando-se pelo estabelecimento de um forte compromisso com as instituições educativas públicas federais e estaduais. Mantendo o princípio da democratização do acesso ao ensino superior, os cursos de licenciatura destinaram-se ao professor em exercício na educação básica, orientando-se ainda pela garantia de qualidade no ensino articulada à melhoria da qualidade da aprendizagem. Nesta linha, alicerça suas propostas nos seguintes eixos:

1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (MEC/FNDE, RESOLUÇÃO CD, Nº 34, ANEXO III, 2005, p. 3)

O documento que referenda o Pró-Licenciatura, o “anexo III _ Propostas conceituais e metodológicas” apresenta propostas que dizem respeito à qualidade da educação, conceito de escola, concepção de educação e de educação a distância, concepção de professor e de aluno, explicitação de metodologias para as modalidades presencial e a distância, reconhecimento da universidade como espaço público e democrático, valorização do profissional da educação. Além disso, temas como inclusão educacional, inclusão digital, cultura local, diversidade, identidade, Tecnologias digitais, currículo, gestão democrática, ética e cidadania integram transversalmente o programa como discurso legitimado e

disciplinado por lei.

Um dos pontos altos do Pró-Licenciatura é a forma de condução do programa que se dá através da articulação entre governo federal, instituições de Ensino Superior, estados e municípios, na perspectiva de uma gestão compartilhada:

As Instituições de Ensino Superior (IES) serão chamadas a participar do processo tanto para a concepção como para a execução dos cursos a serem oferecidos pelo Programa. São parceiras estratégicas nesse desafio, pois a elas cabe a formação inicial desses profissionais. [...] A parceria entre as universidades e o sistema público de ensino tem grande potencial de transformação sócio-educativa, contribuindo, inclusive, para que as IES avaliem e aprimorem constantemente seus cursos de licenciatura, a partir das demandas concretas da Educação Básica. (MEC/FNDE, RESOLUÇÃO CD, N.º 34, ANEXO III, 2005, p. 4).

Significa que a articulação entre as instâncias acima mencionadas ocorre de maneira cooperativa nos níveis de decisão e execução. Cooperação que se estende à participação dos gestores estaduais e municipais de educação que, junto com as IES contribui para a elaboração dos cursos. Isto porque faz parte das prerrogativas do Pró-Licenciatura que os cursos atendam a demandas locais, buscando a inclusão nos processos educativos e o respeito à diversidade. Assim, as propostas preveem inclusive o atendimento a professores que atuam no campo, articulação com movimentos sociais e organizações comunitárias na concepção e execução do programa.

Outra marca do Pró-Licenciatura que revela seu compromisso político com a sociedade é o reconhecimento da escola como um “agente transformador” e que, portanto requer um professor com o perfil de um profissional capaz de programar ações que contribuam para a transformação da escola. Nesta perspectiva, o perfil do professor que quer formar corresponde a:

1. formação teórica ampla e consistente, visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar;
2. formação ampla e consistente sobre educação e sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. compromisso ético e político com a promoção e o fortalecimento da cidadania;

4. formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional; 5. domínio das tecnologias de informação e comunicação; 6. frequente comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa, inclusive com professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior; 7. capacidade de se manter permanentemente atualizado tanto em questões educativas como as de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural; 8. visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola; 9. capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação); 10. compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes] (MEC/FNDE, RESOLUÇÃO CD, Nº 34, ANEXO III, 2005, p.9).

O centro da preocupação do Pró-Licenciatura volta-se, portanto para a o incremento na formação dos professores tomando como ponto de partida a reflexão sobre suas experiências, objetivando não apenas a diplomação dos professores das licenciaturas, mas “a melhoria da qualidade de ensino na escola em que atuam e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos”. (MEC/FNDE, RESOLUÇÃO CD, Nº 34, ANEXO III, 2005, p.10)

Foco na escola, no ensino e na aprendizagem, gestão compartilhada como política de articulação, incremento das metodologias da EAD e da educação presencial, identidade e valorização do professor, aprendizagem colaborativa, autonomia das IES na proposta de cursos de licenciatura a distância (conforme legislação vigente sobre autorização e reconhecimento de cursos pela SESu), são aspectos que permeiam o Pró-Licenciatura e lhe conferem um caráter de uma política afinada com os anseios da sociedade, as demandas do mercado de trabalho e os desafios e inovações da educação e cultura. Estes e mais outros motivos deram substância à tese de Carvalho (2009), permitindo um olhar na perspectiva dos estudos culturais. O sistema UAB, estranhamente, pouco aproveitou do Pró-Licenciatura em termos de aproveitamento de projetos, recursos e materiais pedagógicos, sendo sua rede de articulações, formada a partir da UNIREDE, junto com a infraestrutura tecnológica o elemento mais valorizado na ocasião de sua inclusão definitiva no Sistema UAB pelo Decreto 6.755/2009, decreto que altera o regimento da CAPES e inclui o Pró-Licenciatura como um dos programas da diretoria de educação a distância.

Interessante que enquanto os PLs sobre Universidade Aberta no Brasil não obtiveram sucesso a partir de sua apresentação como dispositivo de legislação nas décadas de 1970 e 1980, agora, no âmbito do Pró-Licenciatura, foi exatamente um dispositivo legal, praticamente desconhecido ao programa, à comunidade acadêmica em geral e mesmo à população, que fez com que este programa fosse extinto sem explicações plausíveis. Define-se de uma vez por todas o afrontamento em relações de força que se invertem a partir deste acontecimento singular, quando o Decreto que altera a estrutura da CAPES integra o Pró-Licenciatura. Com sua integração, há uma relação de forças que confisca o discurso pedagógico do Pró-Licenciatura em nome de um dispositivo de poder considerado bem mais eficaz, segundo o discurso da UAB: as tecnologias digitais – com o apoio financeiro das empresas estatais.

Foucault assinala que, em relação a uma concepção tradicional de história (teleológica ou racionalista),

a história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. (FOUCAULT 1979, p. 28)

De fato, um dos motivos levantados por alguns participantes do Sistema UAB foi o que apontava para ineficiência⁵¹ quanto ao modelo de formação e propunha em seu lugar, como substituição, a integração do Pró-Licenciatura ao Sistema UAB, com base no Decreto supramencionado instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, regulamentou a ação do Sistema UAB como controlado a partir de 2009 pela CAPES, disciplinando sua atuação no fomento a programas de formação inicial e continuada.

⁵¹ Segundo Nara Pimentel, coordenadora de Articulação Acadêmica da Capes/UAB/MEC, polos inativos; falta de identificação institucional tanto nos prédios quanto nos materiais didáticos; polos com infraestrutura inadequada; ausência de livros, computadores insuficientes; outros cursos no polo. Ex: IES particulares; pouco ou desconhecimento do programa no município/polo, entre outros, a serem abordados no capítulo quarto deste trabalho.

3.2.3.1 O Pró-Licenciatura: de Dispositivo de Aprendizagem na EAD à Biopoder

A questão central aqui é por que o discurso do Pró-Licenciatura, na medida em que mostrou ser um dispositivo de aprendizagem, não atravessou a prática de educação a distância no programa UAB, aos seus regulamentos e dispositivos? Por que, quando “integrado” materialmente ao programa UAB, não foi reconfigurado e tangenciado pela inovação das TDICs trazidas, fazendo as tecnologias não apenas uma máquina de fazer aprender, mas um aprendizado tecnológico da aprendizagem? Tecnologia digital e saber pedagógico compartilhando um mesmo dispositivo de aprendizagem? Em nossa visão, o Pró-Licenciatura foi interrompido e silenciado pelo Programa UAB porque taticamente manobrado por um conjunto de argumentos da ordem do financiamento público, por uma estratégia de reorganização da gestão da UNIREDE _ que impactou neste financiamento _ e por um corpus de manobras políticas que tornou a Tecnologia digital hegemonicamente definidora de todo o Sistema UAB, responsável pela formação de um corpo de aprendizagem de grande parte dos professores da educação básica. A tática principal utilizada foi primeiro reunir os coordenadores dos dois programas _ UAB e Pró-Licenciatura _ a fim de comunicar, segundo Carvalho (2009), a migração do Pró-Licenciatura para o Sistema UAB. Aqui, o agente de mudança foi a imposição de uma norma, apesar de não a considerarmos um “avatar” do marketing “comercial” da UAB: O Decreto 6.755/2009.

Na ocorrência do decreto 6.755/2009, que ao reestruturar a CAPES, estrategicamente dispôs o Sistema UAB na sua recentemente criada Diretoria de educação a distância (DED), transferindo do MEC/SEED o papel de fomentar o Sistema e com isso, alguma possibilidade de controle por parte da SEED sobre o sistema UAB, retirando-lhe definitivamente a autonomia. O argumento jurídico desta mudança é que a CAPES, como agência que já tinha tradição na área de formação continuada e preparação de pesquisadores para atuar na docência, estaria melhor habilitada para ser um agência que iria aglutinar, além de suas funções tradicionais, a de agência de formação inicial e continuada, presencial e a distância. Na medida em que agregaria, na DED, todos os cursos de EAD ocorridos em IES, sendo o modelo do Sistema UAB adotado para os cursos a

distância, adotaram-se como modelo de avaliação de cursos os critérios originados com base na estrutura da EAD, conforme observado na seguinte notícia divulgada no Portal da CAPES, às 15:05, no dia 02 de novembro de 2009:

A Universidade Aberta do Brasil vai efetuar uma avaliação dos polos do programa Pró-Licenciatura em todo o País. O objetivo é integrar esses polos ao sistema UAB. Os avaliadores visitarão 45 polos, onde verificarão aspectos como infraestrutura, corpo docente, projeto pedagógico, posição geográfica entre outros. Nem todos os polos do Pró-Licenciatura passarão a fazer parte do Sistema. A informação foi dada em reunião realizada nesta quarta-feira (1), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UAB/MEC, 2009)⁵².

Nesta reunião, ocorrida em Brasília, foi informado que a DED/CAPES ficaria responsável pelo gerenciamento do sistema UAB, em que, entre suas primeiras iniciativas, seria a criação de um grupo de discussão que definiria os critérios e parâmetros de avaliação dos cursos. Este grupo se formou com coordenadores UAB, estrategicamente dispostos. Vê-se que quem definiu o que seria considerado nas avaliações foi quem já estava na gestão do sistema UAB e, pela própria constituição dos sujeitos, já é possível compreender a que grupo os critérios favoreceram. Na prática, o decreto que reestruturou a CAPES funcionou como um dispositivo de poder que ordenou o sistema UAB numa outra ordem, em que ocupou a posição de sistema maior que iria controlar, regular e integrar outros sistemas em funcionamento, ditando regras e critérios avaliativos, tendo seus cargos ocupados por quem participava do sistema UAB. Temos aqui um exercício bastante particular do poder: o poder usado como lei e ao mesmo tempo como tática de guerrilha, pois foi por força de lei que o sistema UAB foi realocado para uma secretaria da CAPES, para, de cima de uma instituição que ocupa posição tradicional na produção de educação e pesquisa de qualidade no Brasil, poder funcionar com relativa tranquilidade acadêmica diante das IES. Daí essa necessidade da norma como imposição para validar a normatização jurídica do decreto supracitado, porque este decreto, tanto aplicou-se ao corpus de táticas de incorporação dos cursos e programas de EAD ao Sistema UAB, na forma de convocação por email para realização de reunião em Brasília, como também se

⁵² Disponível em: <http://www.ciar.ufg.br/v3_ant/index.php?option=com_content&view=article&id=393%3Aavaliadores-externos-da-uab-visitarao-polos-de-pro-licenciatura&Itemid=94>. Acesso em : Maio de 2012.

resguardou legalmente amparando-se num documento jurídico. Foucault afirma sobre a sociedade normalizadora _ a qual se ampara num tipo de poder que é o de fazer viver ou de criar e manter estratégias de controle da vida – que a norma e a normalidade “pode aplicar-se tanto a um corpo que se quer disciplinar como a uma população que se quer regularizar. [...] A sociedade da normalização é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação”. (FOUCAULT, 2008, p. 190). Esta forma de poder é uma característica fundamental do poder moderno _ o poder que individualiza e que também totaliza _ o que Foucault chama de biopoder.

Porém, o biopoder, é uma espécie de transfiguração do poder, de multiplicação e irradiação aleatória de suas forças, e, portanto, possibilita o funcionamento materializado do poder-saber de muitas formas. Devido a isso, afirmamos que o pró-Licenciatura é um dispositivo de aprendizagem, apesar de não se tornar discurso de verdade no contexto da UAB, porque buscou construir as etapas de implementação como política pública para a formação de professores da Educação Básica, para questões de aprendizagem e identidade docente, dialogando com as diversas entidades, instituições e representantes da rede pública de ensino. Sobre isto afirma ainda que

A complexidade do percurso pode ser observada na necessidade de relatar os movimentos dos sujeitos envolvidos e as suas estratégias que, em alguns momentos, se caracterizavam pelo apoio e colaboração e, em outros momentos, como resistência às propostas apresentadas. A análise desse movimento é fundamental para a nossa compreensão da EAD como uma estratégia governamental para promover mudanças na educação, mudanças essas que perpassam a questão cultural e que aqui foram sinalizadas, a partir das inovações das permanências em relação às categorias fundamentais para a reflexão no campo da EAD: tecnologias, avaliação, projeto político-pedagógico, tutoria e materiais didáticos. (CARVALHO, 2009, p. 138)

No entanto, na medida em que o Pró-Licenciatura dispôs articuladamente aprendizagem, docente, cidadania e cultura, o sistema UAB prometia ser mais, prometia funcionar como uma biopolítica, uma política que organiza de forma mais qualificada dispositivos, executando o que viria ser uma “verdadeira” aprendizagem, uma nova política que iria organizar todos os sistemas de EAD em funcionamento a partir da suposta garantia de fazer aprender a partir da tecnologia digital, considerada menos falível, mais eficiente. Buscando tornar-se

mais eficaz no atendimento de uma urgência – formação de professores em educação básica, o Pró-Licenciatura foi absorvido, segundo CARVALHO (2009) em sua estrutura física, pelo sistema UAB, dispensando-se sua estrutura pedagógica porque a tecnologia digital seria o maior articulador, responsável pela formação de professores da educação básica.

É este caminho, que não é linear, que pretendemos enfocar com a forte inserção das TDICs no centro de todo o sistema UAB e descrever seus efeitos.

3.2.4 Sistema UAB: Uma Inflexão na História da EAD no Brasil e a Tecnologia Digital como Modelo de Articulação na EAD

Conforme já dissemos anteriormente, formação discursiva é, segundo Foucault (2005), uma função do discurso que circunscreve, delimita e regula um grupo de enunciados a partir de níveis, do objeto, dos tipos enunciativos (posições de sujeito), dos conceitos e das estratégias. É nestes níveis que se dá o exercício da função enunciativa, portanto, é nesses níveis que descrevemos a formação discursiva da UAB a fim de demonstrar como esses níveis se organizaram e funcionam contornando os dispositivos tecnológicos, fazendo-os funcionar como sujeito, objeto, conceito e estratégia, ou seja, como modalidade enunciativa que assume toda superfície do discurso, permitindo a este discurso constituir uma inflexão decisiva na história da UA no Brasil, se levarmos em consideração a criação da Secretaria de Educação a distância no MEC, a posterior criação da UNIREDE e o lançamento dos editais do programa Pró-Licenciatura, vinculados diretamente à SEED.

Podemos considerar a criação oficial da Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Decreto n.º 1.917⁵³, de 27 de maio de 1996 e a promulgação da Lei 9.394/1996 e seu artigo 80, como marcos regulatórios da educação a distância na educação superior. A SEED foi criada com a finalidade de atuar

[...] como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas

⁵³ Reestruturado diversas vezes conforme endereço eletrônico no Planalto: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm>. Acesso em: junho de 2009.

de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (PORTAL DA SEED, 2009)⁵⁴

O artigo 80 da LBD atual expõe a preocupação com a criação de mecanismos de regulação e controle das experiências de educação a distância, além de externar preocupação com o credenciamento de instituições e registro de diplomas; o que indica uma tentativa de revestir a EAD contra possíveis preconceitos a esta modalidade, como sendo uma modalidade “aligeirada” e meramente emergencial.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1.º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2.º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.⁵⁵(LDB, 1996).

Nesse sentido, a SEED tem, entre suas primeiras ações o lançamento oficial do programa TV escola⁵⁶, em 1996 e do Programa Nacional de Informática na Educação⁵⁷ (Proinfo), em 1997. Orientando o formato de EAD a ser adotado, ainda no artigo 80 da LDB:

§ 4.º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

⁵⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: junho de 2009.

⁵⁵ Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: junho de 2009.

⁵⁶ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336&Itemid=823> Consulta: Março de 2011.

⁵⁷ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=823 Consulta: Março de 2011.

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas.⁵⁸ (LDB, 1996).

Esses dois parágrafos já sinalizam para o que será arrematado no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, quando afirma que a regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância. Paradigma mais afinado com as inovações tecnológicas do país e do mundo, então centrado no que se tornou praticamente uma marca nos argumentos governistas sobre educação a distância: a sociedade da informação. Além dessas prerrogativas legais, podemos destacar ainda o art. 87 da Lei 9.394/1996 que instituiu a Década da Educação, de 1997 a 2007. Neste sentido, o PNE 2001 orientava que se equipasse as escolas com multimeios, capacitasse os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos (PNE, 2001).

A partir desse contexto de criação de demanda para formar professores, a SEED passa a constituir a agenda de mudanças nacionais em sintonia com as exigências internacionais de qualificar os docentes, uma vez que investir na titulação docente era um indicador significativo para a elevação dos indicadores educacionais. (DOURADO, 2001 CARVALHO, 2009). Tanto é que uma das orientações do PNE 2001 foi “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”(BRASIL/PLANALTO, 2009)⁵⁹.

Não estamos afirmando que até a criação oficial da SEED, em 1996, não havia experiências legítimas de educação a distância no Brasil ou que não havia cursos a distância destinados a professores. Na verdade queremos acentuar e delimitar o surgimento de marcos regulatórios em caráter nacional que configuraram as políticas públicas de EAD, e a formação docente superior a distância passou a ter esse caráter e ocupar um espaço mais amplo no cenário

⁵⁸ Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: junho de 2009.

⁵⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: Junho de 2010.

da educação brasileira, especialmente na formação de professores (ver Figura 3). Carvalho acena para essa direção:

A partir da década de 1990, observamos uma mudança na característica dos cursos a distância no Brasil com o surgimento e multiplicação de cursos voltados para o ensino superior relacionados com a formação de professores. O quadro retrata a conjuntura econômica daquele momento, comprovando que a ingerência das agências realmente estava se consolidando durante a chamada “década da educação” (CARVALHO, 2009, p. 83).

Nesta linha, Berbat ratifica:

As tecnologias são colocadas como essenciais no processo de construção de novas diretrizes educacionais, com o uso da televisão, o computador, ligado na rede mundial de computadores (Internet). O Ministério da Educação implanta o canal de TV para o atendimento ao sistema educacional, precisamente como estratégia na formação de professores, o programa TV Escola inicia sua operação ainda em 1995. (BERBAT, 2008, p. 103)

Esse período de criação da SEED e incremento de experiências de educação a distância vinculada às tecnologias diversas coincide com o movimento da UNIREDE, que, junto à criação da SEED constitui marcos regulatórios oficiais de uma política pública de educação a distância em nível nacional. A partir da criação da SEED, dos arts. 80 e 87 da Lei 9.394/1996, e do Plano Nacional de educação, aprovado em 2001, temos, segundo alguns autores (FARIA, 2003; CARVALHO, 2009; BERBAT, 2008; BARRETO, 2010), o início da regulamentação da educação a distância no Brasil. Regulamentação esta ocorrida inicialmente por meio da publicação do Decreto 2.494/1998.

O Decreto 2.494/1998 representou um anseio de iniciar uma política nacional de EAD na educação superior, regulamentando o artigo 80 da LDB, que versa sobre educação a distância, indicando *locus* de formação e expressando intensa preocupação com credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos, além de controle e avaliação dos cursos, regulação de procedimentos administrativos e promoção de certificação. A leitura e descrição deste documento expressa em seu texto apenas uma referência tímida, sobre o regime de atribuição de certificados e diplomas para o “ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio, educação profissional e de graduação [que] serão

oferecidos por instituições públicas e privadas especificamente credenciadas para esse fim...” (art. 2.º). Isto demonstra que ainda não se tinham instalado práticas discursivas constantes sobre o funcionamento da educação a distância como estratégia política de formação docente, a partir do discurso jurídico que embasava a regulamentação da EAD, apesar de representar um marco, tendo em vista que até então não se tem registro desta modalidade na educação superior.

Poderíamos pensar que o governo era outro, Fernando Henrique Cardoso na presidência, Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação e Cultura, e que este governo não tinha como meta a expansão do ensino superior pela via das universidades públicas. Mas, a superfície mesma do discurso, o fato de não haver clareza quanto às finalidades reais da educação a distância no Decreto supracitado, nos mostra que no mesmo ano de publicação do decreto ocorria o movimento de professores, reitores e outros profissionais da educação no sentido da criação da UNIREDE. Nesta mesma época, embora a regulamentação da EAD não tenha contemplado e representado de maneira coletiva e participativa os anseios e reivindicações dos professores envolvidos na criação da UNIREDE, ainda assim, ela foi criada como entidade civil sem fins lucrativos⁶⁰ e seu discurso sobre formar professores em serviço a distância circulava na internet (CARVALHO, 2009), através das listas de discussões regionais, de encontros nacionais organizados pela UNIREDE sobre a formação docente superior na modalidade a distância, através do movimento de caráter nacional sobre a democratização e interiorização do ensino superior encampado pela UNIREDE, dos seus conselhos quando da primeira estrutura de gestão, dos documentos e consórcios firmados entre as IPES; todo esse movimento posteriormente culminou na consulta pública sobre as contribuições à minuta do primeiro edital do Pró-Licenciatura, conforme chamada pública do próprio MEC, divulgado em seu portal, já na gestão do presidente Lula, de acordo com a figura a seguir:

⁶⁰regimento da associação universidade em rede/ UNIREDE (2010). Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=55>. Acesso em: Março de 2009.

Figura 7 - Notícia publicada no portal da SEED/MEC/2004

MEC recolhe sugestões para curso de graduação a distância
13/05/2004 16:11

A Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação publicará nesta sexta-feira, 14, na página eletrônica do MEC, minuta para recolher sugestões sobre a elaboração de edital para a contratação de consórcios de universidades públicas que queiram oferecer cursos de graduação a distância nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia e Pedagogia.

A Seed tem como meta a expansão da oferta pública de graduação visando à formação de professores. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam um déficit de cerca de 250 mil professores de ensino médio das disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia em todo o País.

Os cursos deverão começar no primeiro semestre do ano que vem e o financiamento será de R\$ 14 milhões.

Repórter: Luiz Motta

Fonte: CARVALHO (2009)

Repetimos esta figura porque ela representa o que aparentemente, seria um discurso estranho ao programa UAB, mas que na verdade, guarda, mesmo que mudo, as primeiras articulações realizadas pelo Pró-Licenciatura, posteriormente “integradas” ao Sistema UAB quando este se tornou conveniente. Esta notícia estava, até o ano de 2009, disponível para acesso público o antigo portal da UAB, www.uab.capes.gov.br, que em 2009, migrou estrategicamente para o que foi chamado pela nova CAPES de “novo Portal UAB, <http://uab.capes.gov.br/index.php>. É importante ressaltar que a estratégia de migração da UAB para CAPES, a partir da migração dos dados do portal SEED/MEC para o portal (antigo) da CAPES primeiro, só depois para o novo portal CAPES ocorreu no ano de 2008, enquanto ainda não se tinha aprovado o decreto que recolocou a UAB na nova estrutura da nova CAPES. Foi uma tática de poder que teve um efeito sutil na “incorporação” do Pró-Licenciatura ao Sistema UAB, passando despercebida como se fosse apenas uma maneira de simplesmente transferir dados de um local da web para outro, mas não foi. Esta tática, junto com a reunião realizada no MEC, mais a não disponibilização em meios público do decreto que reestruturou a CAPES foram estratégias de poder importantes que tornaram a migração do Pró-Licenciatura para o sistema UAB mais suave, apesar de não menos dolorosa.

Entre o Decreto 2.494/1998, um dos marcos regulatórios da EAD no Brasil - e sua revogação e substituição pelo Decreto 5.622/2005, a regulamentação da educação a distância se desenhou lentamente no discurso oficial do governo até

tomar substância quando se tornou meta de formação docente e estratégia que pudesse fazer frente às desigualdades educacionais na educação superior, especialmente na formação de professores a partir do PNE 2001, evento que contribuiu para aquilatar ainda mais a formação de professores nessa modalidade.

O Decreto 2.494/1998, revogado pelo 5.622/2005, tinha a seguinte redação:

A educação a distância é uma **forma de ensino** que possibilita a autoaprendizagem, 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. (DECRETO 2.494/1998, 1998, grifo nosso)

Observamos, contudo, que a conceituação legal de educação a distância foi modificada no Decreto 5.622/2005:

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

É interessante a mudança de “forma de ensino” para “modalidade educacional” porque atribui à EAD um *status* de modalidade, dentre as educativas existentes no discurso legal, sugerindo especificidade, e classifica sua especialidade nos processos educativos a partir da mediação tecnológica como estratégia metodológica que promove aprendizagem. Por outro lado, aloca a responsabilidade do aluno sobre o processo educativo (ao defini-lo como autoaprendizagem) para as tecnologias da informação e da comunicação, sugerindo que o uso da tecnologia como “método” de aprendizagem pode operacionalizar processo tão complexo. Uma leitura superficial demonstra elementos como concepção de aprendizagem e de ensino, concepção de educação a distância e de tecnologia. Portanto, uma de nossas hipóteses é que as políticas de educação a distância passaram a centrar-se e justificar-se através do discurso da tecnologia como aspecto mais importante, silenciando e

negligenciando um projeto pedagógico, afinado com as exigências da sociedade atual, com o mundo do trabalho e com o compromisso político, expresso nos princípios que regem o Plano de Desenvolvimento da Educação, no qual se pretende criar condições que “favoreçam a individuação e a socialização voltadas para autonomia” (p. 5) _ princípio da política educacional posta pelo PDE, na qual a política de educação a distância atualmente hegemônica, a UAB, se inscreve.

A questão maior aponta para o fato de a política hegemônica de educação a distância instada a partir da nova regulamentação, com o Decreto 5.622/2005 e criação da Universidade Aberta do Brasil em 2006, não apresentou até o momento nenhuma proposta consistente que englobe desde a sua caracterização como articulação até seu projeto como Universidade preocupada em priorizar a formação de professores da educação básica, segundo os princípios que regem uma universidade, atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este acontecimento discursivo, que, mesmo técnico, traduz simbolicamente a existência de práticas discursivas que priorizam a ordem técnica enfatizando a articulação através do moodle, causa estranhamento, não apenas pela UAB não apresentar um projeto pedagógico, mas principalmente pelo fato de já existir desde 2004, o que seria um projeto de formação docente arrojado e promissor, materializado na Resolução 34/2004 anteriormente apresentada, que disciplina o Pró-Licenciatura; resultado de um processo intenso de participação de professores tendo a escola pública como referencial para uma formação de professores de qualidade.

É possível afirmar, portanto, a existência de pelo menos dois projetos de formação docente a distância, representando duas formações discursivas em disputa, tentando provar que o regime de verdade posto pelo sistema UAB é mais eficiente porque mediado por tecnologias digitais. Nesta política geral da verdade, a formação docente, fundada na centralidade dos dispositivos tecnológicos, se impõe como mais verdadeira pautada em todos os benefícios que a tecnologia digital pode gerar nos processos educacionais (imediatismo nas respostas, alto grau de articulação, eficácia na comunicação e interação, entre outros); como formação discursiva hegemônica, impõe um modelo único de formação docente, enquanto que a formação de professores para a educação básica com foco na escola e nos professores e alunos da educação básica circula como discurso excluído, uma vez que não é devidamente considerada nos canais oficiais, do

ponto de vista pedagógico, a partir da apresentação de PPPs de cursos, seleção de professores mediante critério acadêmico, entre outros. Basta ver o histórico da UAB apresentado desde 2009 em seu portal oficial⁶¹, o qual não cita em nenhum momento as políticas anteriores de EAD.

Os documentos oficiais posteriores, como o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e as orientações para EAD a partir da Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES a partir de 2009, se definem como uma política sistêmica, onde a unicidade de modelos de formação docente e a política de integração sistêmica são postas como necessárias para enfrentar a desigualdade de oportunidades educacionais, através de uma política de ordenação territorial e da oferta ampla e racionalizada de cursos de formação de professores na modalidade a distância, segundo o documento que explica as razões, princípios e programas:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais de educação. [...] A formação de professores para os sistemas públicos de educação básica – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica - PIBID. [...]

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. (PDE (2007, p. 16)

Em meio a essa criação de demanda por formação docente, sob o argumento _ legítimo é verdade _ de melhoria da qualidade da educação básica justifica-se a criação da Universidade Aberta do Brasil, ancorada numa racionalidade tecnocrática, capitaneada por um modelo de planejamento estratégico na educação que reduz as práticas pedagógicas à aplicação tecnicista da tecnologia, como principal veículo que pode fazer a mediação “pedagógica” dos conteúdos, dispensando o lugar do professor efetivo que precisa se sustentar numa universidade a partir de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e contratando-se a figura do tutor, na perspectiva de ser aquele que vai acompanhar o curso “natural” da aprendizagem do aluno como se a tecnologia e a informática fossem educativas.

⁶¹ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>
Acesso em: janeiro de 2012.

3.2.4.1 O discurso da UAB no âmbito do Fórum das EEs: de programa a sistema UAB

Paralelo ao Pró-licenciatura foi criado oficialmente o Programa Universidade Aberta do Brasil através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. A perspectiva de implantação da UAB moveu-se no sentido de ressaltar que o uso das tecnologias aliado à educação a distância promove maiores condições de democratizar o ensino superior “com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”, conforme o art. 1.º do referido Decreto. Neste, ainda no art. 1.º, parágrafo único, são traçados os objetivos do Sistema UAB:

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação básica pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias da informação e comunicação.(DECRETO 5.800/2006).

Além disso, é previsto que a operacionalização dos cursos superiores a distância ocorra através do regime de colaboração da União com os entes federativos, através de celebração de convênio entre as IES e os municípios. À União cabe a decisão sobre a oferta de cursos à distância; às IES públicas cabe submeter propostas de abertura de cursos quando da chamada pública de editais pelo governo federal e, uma vez aprovados, executá-los; aos municípios cabe se inscrever, na condição de polo municipal de apoio presencial, listando cursos superiores pretendidos e aguardar o resultado do processo seletivo realizado por uma comissão de seleção do MEC tomando como referência critérios de ordem documental e do mérito das propostas⁶². Uma vez avaliadas e aceitas as

⁶² Informação adquirida por meio do edital de seleção Nº 1/2006, publicado pelo Diário Oficial da União, de 18 de outubro de 2006.

propostas das IES e dos polos municipais de apoio presencial, os dados são cruzados levando em consideração “as condições geopolíticas para uma distribuição equilibrada, orientada pela divisão do país em microrregiões e pelas demandas efetivas de educação superior”⁶³.

Como observado, o esquema de convênio e articulação pauta-se num modelo altamente administrativo e centralizador, demarcando e separando as incumbências que cabem à União, às IES e aos municípios, ficando estes dois últimos na condição de meros executores de ações decididas no âmbito do governo federal. Uma primeira análise da UAB já demonstra ao menos na forma como se organiza na oferta de cursos a distância, uma estrutura de poder piramidalizada que reserva à União o poder de oferta, às IES o poder de “refletir” sobre a oferta (criada) e responder via apresentação de um projeto pedagógico de curso à distância, e aos municípios, na figura das prefeituras (o edital 1/2006/DOU), resta operacionalizar o que foi institucional e burocraticamente decidido pelo MEC.

O Decreto 5.800/2006 corroborou, na perspectiva legal, a experiência em educação a distância realizada pela UAB a partir de 2005, com o lançamento do projeto UAB através do curso piloto de Administração a distância, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação. Nesta direção, foram firmadas parcerias entre o MEC e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), Banco do Brasil e instituições federais e estaduais de educação superior. Esse primeiro momento da UAB _ enquanto ainda era projeto-piloto em 2005 e sistema de educação superior regulamentado por lei em 2006 _ caracteriza uma fase experimental que poderíamos chamar de experimentação a partir de uma estratégia, que veio resolver os problemas enfrentados até então no que diz respeito a financiamento dos cursos a distância: a entrada do Fórum das estatais pela educação.

O Fórum das estatais constitui um acontecimento à parte na história da UAB, a grande inflexão nessa história, e merece algumas considerações pelos motivos que seguem: 1) foi no âmbito do Fórum das Empresas Estatais (Fórum das EEs) que a UAB se originou como programa com as primeiras sistematizações, informando tipo de consórcio, cursos, quantidade de vagas, forma de financiamento, entre os aspectos principais; 2) O documento original não

⁶³ Disponível no Portal UAB: <www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=a>. Consulta em: Abril de 2009.

é resgatado como parte de sua história, ou como é dito no portal UAB como parte de seu “histórico”⁶⁴;3) este documento, chamado “PROJETO:UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL”, é essencial no entendimento do projeto de formação superior da UAB e em sua configuração hoje como modelo hegemônico de formação docente a distância no país.

O fórum das estatais pela educação foi instituído em 02 de setembro de 2004, sob a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, da coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação das Empresas Estatais brasileiras. Seu objetivo era contribuir no desenvolvimento de políticas públicas implantadas pelo MEC em articulação com empresas estatais brasileiras. As empresas estatais participantes do fórum são:

- BASA Banco da Amazônia S/A
- BB Banco do Brasil S/A
- BNB Banco do Nordeste do Brasil S/A
- BNDES Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAIXA Caixa Econômica Federal
- CGTEE Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica
- CHESF Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
- COBRA Cobra Tecnologia S/A
- CORREIOS Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
- ELETROBRÁS Centrais Elétricas Brasileiras S/A
- ELETRONORTE Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
- ELETROSUL Centrais Elétricas S/A
- EMBRAPA Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- FINEP Financiadora de Estudos e Projetos
- FURNAS Furnas Centrais Elétricas S/A
- INFRAERO Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
- INMETRO Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
- ITAIPU BINACIONAL Usina Hidrelétrica de Itaipu
- NUCLEP Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A
- PETROBRAS Petróleo Brasileiro S/A

⁶⁴ O histórico da UAB está divulgado em seu novo portal:
http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21

- SERPRO Serviço Federal de Processamento de Dados⁶⁵

No âmbito do Fórum das estatais, foram produzidos dois documentos que reúnem por escrito o conteúdo e o “conceito” do encontro. Com o objetivo de potencializar políticas públicas em educação, o Portal do Fórum afirma ter participado da criação da UAB enquanto ainda era projeto, bem como de sua implantação a partir de parceria firmada entre o Banco do Brasil e as IES, onde estas últimas receberam financiamento por repasse de recursos através da Fundação de fomento à Universidade Aberta do Brasil no âmbito do Fórum das estatais. É fato notório que o Fórum teve grande participação na criação da UAB, o que pode ser visto em alguns autores (MOTA e CHAVES FILHO, 2003; CARVALHO, 2009) quando se referem à história da UAB, além de ser noticiado nas mídias digitais, como no Portal das estatais na internet, no Portal Universia⁶⁶, no portal da UAB⁶⁷, no portal Administradores⁶⁸, entre outros.

Em relação aos dois documentos produzidos no âmbito do Fórum, acima enunciados, ao primeiro, nos referiremos como Documento Fórum das Estatais pela Educação: Diálogo para a Cidadania e Inclusão (2004), onde encontramos os objetivos gerais do Fórum das Estatais pela Educação, <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>; e ao segundo documento, Projeto: Universidade Aberta do Brasil (2005) <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>> que se refere ao projeto da UAB, elaborado pelo Fórum das Estatais. Ambos os documentos encontram-se disponíveis nos endereços supramencionados.

Sobre a estruturação do fórum, o ponto cinco do documento Fórum das EEs: Diálogo para a Cidadania e Inclusão (2004), denominado “Estruturação”, apresenta as representações institucionais que participaram do Fórum, constando formalmente Coordenação Geral, uma Coordenação Executiva, uma Secretaria Executiva, uma Secretaria Geral, um Conselho de Ministros das Estatais vinculadas e um Pleno dos Presidentes das Estatais, assim distribuídos:

A Coordenação Geral dos trabalhos será do Ministro Chefe da Casa Civil; a Coordenação Executiva é do Ministro de Estado da Educação; A Secretaria Geral contará com a participação do

⁶⁵ Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>

⁶⁶ <<http://www.universia.com.br/>>

⁶⁷ <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>

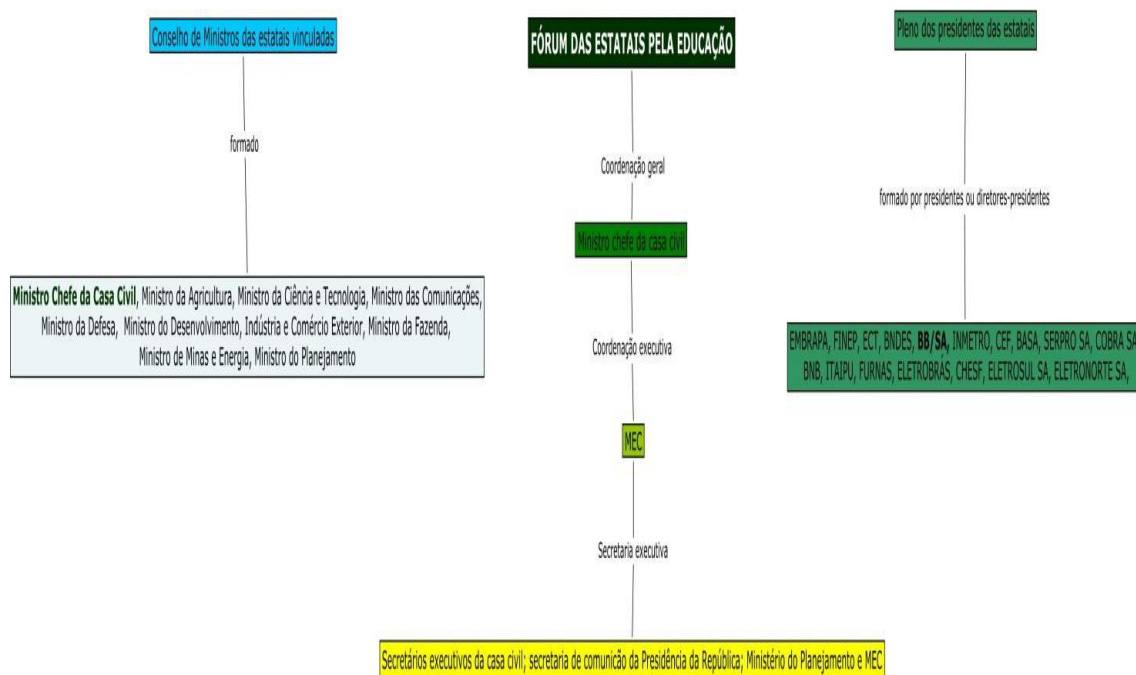
⁶⁸ <<http://www.administradores.com.br/>>

Senhor Reitor da Universidade do Pará; a Secretaria Executiva, responsável pela operacionalização do Fórum, será conduzida, em conjunto, pelos Secretários Executivos da Casa Civil, Secretaria de Comunicação da Presidência da República, Ministério do Planejamento e Ministério da Educação; Conselho de Ministros das Estatais vinculadas: Ministro Chefe da Casa Civil, Ministro da Agricultura, Ministro da Ciência e Tecnologia, Ministro das Comunicações, Ministro da Defesa, Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Ministro da Fazenda, Ministro de Minas e Energia, Ministro do Planejamento; Pleno dos Presidentes das Estatais: Diretor-Presidente da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, Presidente da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, Presidente da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT, Presidente da Infraero, Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, Presidente do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – INMETRO, Presidente do Banco do Brasil S/A - BB, Presidente da Caixa Econômica Federal - CEF, Presidente do Banco da Amazônia - BASA, Presidente do Banco do Nordeste - BNB, Diretor- Geral Brasileiro da Usina Hidrelétrica de Itaipú - ITAIPU, Presidente da Petrobras, Diretor-Presidente de Furnas Centrais Elétricas S/A - FURNAS, Presidente das Centrais Elétricas Brasileiras – ELETROBRÁS, Diretor-Presidente da Companhia Hidroelétrica do São Francisco - CHESF, Presidente da Empresa Transmissora de Energia Elétrica do Sul do Brasil S.A - ELETROSUL, Presidente das Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A. - ELETRONORTE, Diretor Presidente do Serviço Federal de Processamento de Dados - SERPRO, Presidente da Cobra Tecnologia S.A – COBRA (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA A CIDADANIA E INCLUSÃO 2004 p. 5)⁶⁹.

Não encontramos em nenhuma parte do portal do fórum das EEs um regimento e/ou estatuto ou organograma que demonstre sua distribuição funcional e que efetivamente represente o desenho de sua distribuição do poder. Contudo, o fato de não apresentar esta estruturação do poder apenas enfatiza atmosfera “informal” com que o Fórum se constituiu, acreditamos que um organograma poderia representar mais adequadamente um sistema de articulações formado por empresas desse porte, além de mostrar como ocorre a regulação das funções, ações e distribuição/circulação do poder. Na tentativa de entendimento desse funcionamento, elaboramos um organograma.

⁶⁹ <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf> >. Acesso em: fevereiro de 2011.

Figura 8 - Organograma representativo da organização administrativa do Fórum das EEs



Autoria: própria

A estruturação do Fórum é representativa do nível de participação da sociedade civil, assim como dos professores, universidades e entidades interessadas nas decisões e possíveis discussões a respeito da “definição de um conjunto de ações desafiadoras para a solução dos problemas e aproveitamento das oportunidades, tendo em vista os objetivos do programa” (Fórum das EEs: Diálogos pela cidadania e inclusão, 2004, p. 1), como afirmado no documento. Como representado no organograma da figura 8, a participação social ocorre através dos ministérios, na figura de seus ministros, que também são ministros das estatais e evidenciam-se os interesses das empresas estatais, nas figuras de seus presidentes que, conjuntamente, formam o pleno dos presidentes. É importante notar que no documento no qual foi tido como base para elaboração do organograma, nem o portal das estatais apresenta em momento algum a descrição de funções de cada célula dessa organização, evidenciando, em nosso entendimento, a não garantia de setores, sobretudo educacionais, interessados nas reformas pretendidas na educação afirmadas no documento, que são:

- Incentivo à **qualidade da educação básica** com a implantação do FUNDEB e mobilização nacional de estados e municípios para o enfrentamento das dificuldades de aprendizado e valorização dos

professores.

- **Reforma da educação superior**, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie, pelo interesse público, as instituições particulares, com padrões de qualidade.
- **Alfabetização** como porta de ingresso para a inclusão e a cidadania de milhões de brasileiros.
- **Fortalecimento da educação profissional no Brasil** com a inclusão social de jovens e adultos no mundo do trabalho e a formação de técnicos para contribuir com a política industrial e o novo modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, baseado na produção. (FÓRUM DAS EES: FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA A CIDADANIA E INCLUSÃO, 2004, p. 2).

As reformas educacionais acima enunciadas são estratégicas e estruturantes, segundo o Fórum das EEs, para se produzir um novo modelo de desenvolvimento no país. O que a organização que fizemos da estruturação do fórum indica, por outro lado, é a subserviência das reformas educacionais ao modelo de desenvolvimento adotado, modelo este que privilegia reformas estruturais na ciência, comunicação, tecnologia, indústria e comércio exterior em detrimento de reformas educacionais que tenham a educação como uma das matizes do desenvolvimento e não apenas como um apêndice, que funciona como holofote publicitário do desenvolvimento do país. No cenário de internacionalização da educação superior e de reestruturação produtiva é importante discutir as concepções e finalidades que estão sendo reclamadas para as universidades públicas, onde a centralidade da universidade é tema principal nos discursos políticos. Neste contexto, exige-se uma

nova relevância social na e para a sociedade da *economia do conhecimento*, expressão propalada que assume a perspectiva de que sociedade e economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local como no regional e no internacional. Questiona-se que a existência da universidade em si mesma, não bastaria mais, como fator da sua legitimação social e, enfatiza-se, a perspectiva das suas finalidades sociais frente as considerações econômicas. (FERREIRA, 2010, p. 1).

Temos no Fórum das estatais, expresso em seu organograma _ embora este seja reflexo de nossa visão particular _, a representação de que setores

financeiros, da indústria e comércio nacional e internacional se reúnem em um fórum pouco divulgado nos meios educacionais (Forum das EEs, 2008) para tematizar e decidir sobre a redefinição dos rumos de toda educação básica e superior, sem que seus sujeitos principais _ a escolas, os alunos, os professores e as universidades _ sejam considerados efetivamente no debate do fórum, ao menos no primeiro documento oficial produzido que se encontra na *web*, apenas como um documento *pdf*, sem vinculação alguma com o portal do Fórum das EEs.

Conforme consta no documento de 2004, a coordenação geral do Fórum conta com o Ministro chefe da casa civil, enquanto a coordenação executiva se refere ao Ministério da Educação, visando a

desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, das empresas estatais brasileiras, através da interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, em um processo de debates em busca da solução dos problemas da educação no País, do estabelecimento de metas e ações, configurando uma política de educação inclusiva e cidadã, visando a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o País. (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA A CIDADANIA E INCLUSÃO, 2004, p.1).

Resta esclarecer a parte da cidadania reservada aos trabalhadores e sociedade civil brasileira na participação dos fóruns de debate do evento, uma vez que não ocupam, junto com a universidade, os papéis estratégicos nas instâncias de participação e decisão, aparecendo parcamente o MEC na instância de execução de ações, tendo de partilhar suas ações com os secretários executivos da casa civil, a secretaria de comunicação da Presidência da República e o Ministério do planejamento.

É nesta esfera que se define o papel do estado no desenvolvimento, que é um papel de indução, definido como “tarefa de todos os agentes institucionais uma articulação orgânica em torno de políticas de inclusão e justiça social” (idem, 2004, p. 1). Segundo o documento de 2004, as empresas estatais foram determinantes para o desenvolvimento do país, constituindo

parceiras fundamentais para a constituição de um ambiente de pleno potencial articulador e executor da gestão pública. As

estatais constituem-se em alicerces da conexão do Estado com a estrutura produtiva da nação. Além disso, as milhares de realizações de responsabilidade social destas empresas constituem-se, em muitas comunidades, uma das poucas ações garantidoras da dignidade e da cidadania mínima que o Estado lhes oferece. (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA A CIDADANIA E INCLUSÃO, p.1).

A participação da sociedade civil aparece em todo documento do Fórum das EEs com a função de apêndice justificador da implantação de políticas educacionais baseadas na construção de um conceito, diríamos, indutor de uma corrente economicista na universidade brasileira.

De fato, a articulação com o Banco do Brasil mostrou ser determinante para a concretização da UAB. Segundo o documento do Fórum das EEs: Diálogo para a cidadania e inclusão,

As estatais constituem-se em alicerces da conexão do Estado com a estrutura produtiva da nação. Além disso, as milhares de realizações de responsabilidade social destas empresas constituem-se, em muitas comunidades, uma das poucas ações garantidoras da dignidade e da cidadania mínima que o Estado lhes oferece. (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO PARA A CIDADANIA E INCLUSÃO, 2004, p.1).

Segundo Ferreira (2009), na medida em que a ciência, o conhecimento e a tecnologia passaram a ser vistos como parâmetros e estratégia de competitividade, corroborou-se num processo que vem modificando a identidade histórica das universidades no Brasil,

uma vez que ela vêm sendo cada vez mais constrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização. (FERREIRA, 2009, p. 2)

Nesse caso, o que parece ter ocorrido na relação do Sistema UAB com as EEs, especialmente o Banco do Brasil, foi uma espécie de privatização da educação superior pela via do financiamento desta por empresas estatais e criação de fundações de direito privado para pagamentos de custeio, como veremos a seguir. Apenas para concluir a ideia, Ferreira afirma que

A materialização desse processo vem permitindo a construção de novas concepções de universidades e de finalidades sociais que passam a ser admitidas como necessárias, resultado de um ajustamento entendido como natural e inevitável no contexto atual. A universidade relevante passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico. (FERREIRA, 2009, p. 2)

Não por acaso, em seguida, o Fórum da EEs publicou o documento PROJETO:UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL apresentando de forma ampla as pretensões das estatais em relação à educação, que, conforme dito no documento foi o que motivou a existência do fórum e se materializou da criação da Fundação de fomento à Universidade Aberta Do Brasil, no âmbito do fórum, uma fundação de direito privado sem finalidades lucrativas. Foi definida como uma iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, do MEC e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

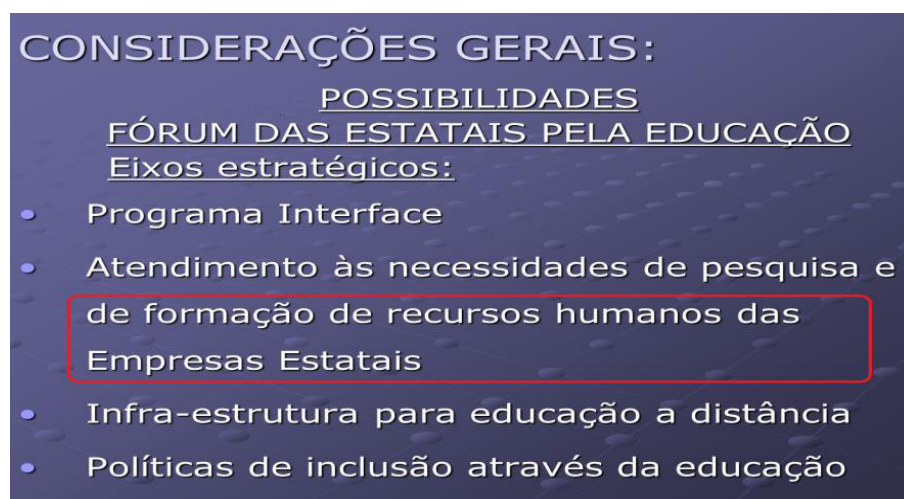
Ao longo do documento de 2004, as ações sobre educação são propostas a partir da posição do MEC em relação às EEs e o Governo, com foco em quatro eixos estratégicos: “Universidade, pesquisa e inovação; Educação profissional; Alfabetização e inclusão; Qualidade na educação básica” (Fórum das Estatais pela Educação: Diálogo para a Cidadania e Inclusão, 2004, p. 1 p. 3)

Com base nesses quatro eixos estratégicos, foram estabelecidas quatro câmaras temáticas, cada uma estabelecendo relação com um macroprojeto: para o eixo Alfabetização e inclusão, foi proposto o programa Brasil Alfabetizado (criado em 2003); para o eixo aprimoramento e qualidade da educação básica, foi proposto o programa Escola Aberta (criado em 2004); para ampliação do ensino profissional, foi proposto o programa Escola da Fábrica (criado em 2005); para o fortalecimento e expansão da educação superior pública, foi proposto o Projeto de apoio à pesquisa e extensão entre IFES e Estatais, operacionalizado pelo Programa Interface.

3.2.4.2 O eixo *Universidade, pesquisa e inovação* do Fórum das EEs e o programa *Interface*

Ao levantarmos dados que reconstituíssem a história da UAB a partir da intersecção com o fórum das EEs, surpreendentemente, nos deparamos com o programa *interface*. Este programa esteve presente na organização inicial da UAB como estratégia de viabilização, criando a AFUAB (Associação de Fomento à Universidade aberta do Brasil), conforme apresentação pública da 5.^a Reunião do comitê permanente de Dirigentes de Instituições de educação a distância em 2005⁷⁰. Nesta apresentação, são apresentados os eixos da EEs para a educação, em que o projeto *interface* consta como ação primeira viabilizadora da UAB, demonstrados nas Figuras 9 e 10:

Figura 9 – 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância - Florianópolis, 2005

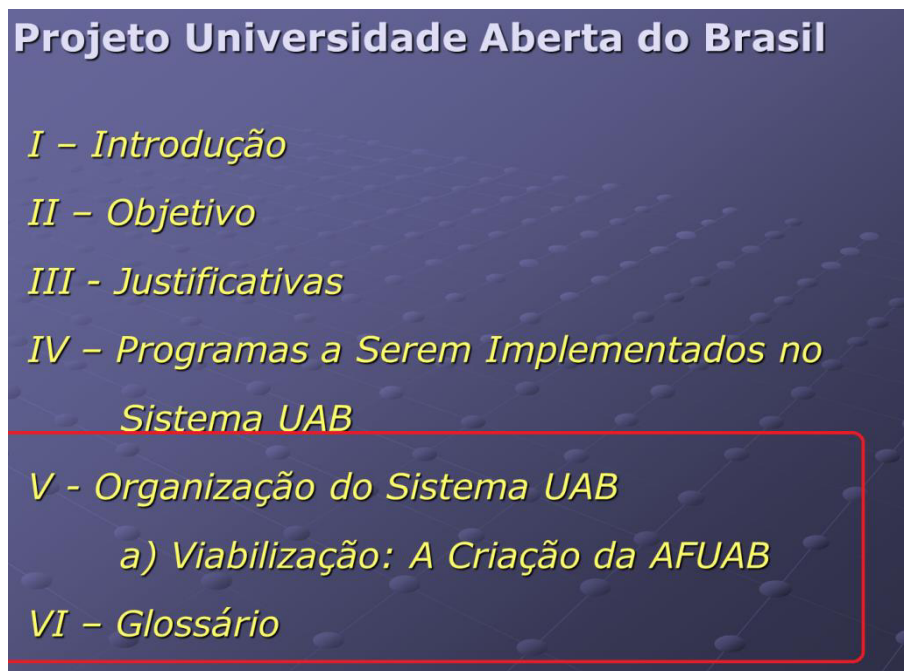


Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1814&catid=201&Itemid=86

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/encontros.htm>>. É importante dizer que a reunião encontra-se neste link no formato de editor de texto e apresentações .pps, disposta no primeiro link intitulado da 5.^a Reunião do comitê permanente de Dirigentes de Instituições de educação a distância. Acesso em Janeiro de 2012.

Figura 10 – 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância- Florianópolis, 2005



Fonte: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/encontros.htm>

O projeto interface foi desenvolvido no âmbito do Fórum das EEs na forma de uma articulação feita entre os dirigentes das Instituições de educação superior (ANDIFES), o Ministério da Educação e as empresas estatais, sendo o resultado da quarta reunião, realizada em 22 de fevereiro de 2005, no hotel Brasília (Documento de 2004)⁷¹. Segundo o secretário adjunto do MEC Jairo Jorge, o projeto interface “visa ao atendimento da demanda das nossas empresas, mas também buscando o fortalecimento das universidades públicas”⁷².

Isso significa que a quarta reunião do fórum das EEs pela educação, reforçou a necessidade já explicitada no comitê permanente de Dirigentes de Instituições de educação a distância apresentado na figura 9: a necessidade de formação de recursos humanos das empresas como estratégia fortalecedora do desenvolvimento econômico do país.

De maneira mais simplificada, é possível entender o projeto interface como um projeto de investimentos para a educação superior. A partir de sua formulação, o Fórum das EEs criou um grupo de trabalho que contou com a participação do

⁷¹ Foi publicada no portal do MEC a notícia da realização desta quarta reunião, que tematizou Universidade e inovação no seguinte endereço:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1814&catid=201&Itemid=86>

⁷² <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1814&catid=201&Itemid=86>

MEC, de nove empresas _ Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Eletrobrás, Eletrosul, Finep, Infraero, Petrobrás, Serpro e Nuclep _ e da Andifes⁷³. Segundo notícia publicada no portal do MEC, o Interface foi “estruturado sob três eixos:

- 1) infraestrutura de pesquisa e apoio a programas de pós-graduação, voltado para a infraestrutura de pesquisa, o objetivo é financiar laboratórios e equipamentos de pesquisa, melhorar acervo bibliográfico e redes de informação e apoiar experiências de inovação e transferência tecnológica. Uma das propostas é a criação da Agência Nacional de Patentes e Inovação, para fortalecer a produção científica no País, que quadruplicou de 1988 a 2001, segundo estudo da *National Science Foundation*.
- 2) Intervenções estruturais para efficientização e acesso, que prevê o financiamento de obras para garantir a acessibilidade aos *campi*, seus espaços e seus equipamentos para os portadores de necessidades especiais, além do financiamento de intervenções destinadas a criar maior eficiência no consumo de energia e telefonia", intervenções estruturais para maior eficiência e acesso; e
- 3) infraestrutura para a educação a distância com incorporação de demanda de formação continuada dos quadros das estatais⁷⁴, investimento na infraestrutura para Educação a Distância, através da implantação de polos regionais, elaboração de material didático, treinamento de professores e tutores e apoio a projetos específicos de educação continuada⁷⁵.

Continua o texto publicado no portal do MEC:

Com o ingresso desse grupo de empresas, o ministro da Educação, Tarso Genro, espera, nos próximos dois anos, o ingresso de R\$ 50 milhões em recursos novos que vão apoiar também outros três macroprogramas do MEC: Brasil Alfabetizado, Escola de Fábrica e Escola Aberta. Já assinaram acordos de cooperação técnica com o ministério 12 empresas estatais, que se comprometeram a investir R\$ 5 milhões em 2005 e 2006⁷⁶.

Pelo montante de recursos investidos na educação é justificável, ao menos financeiramente, o papel determinante que as EEs tiveram na (re)definição das

⁷³ Conforme notícia publicada no portal do MEC, em 30 de março de 2005, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2293>

⁷⁴ Id.

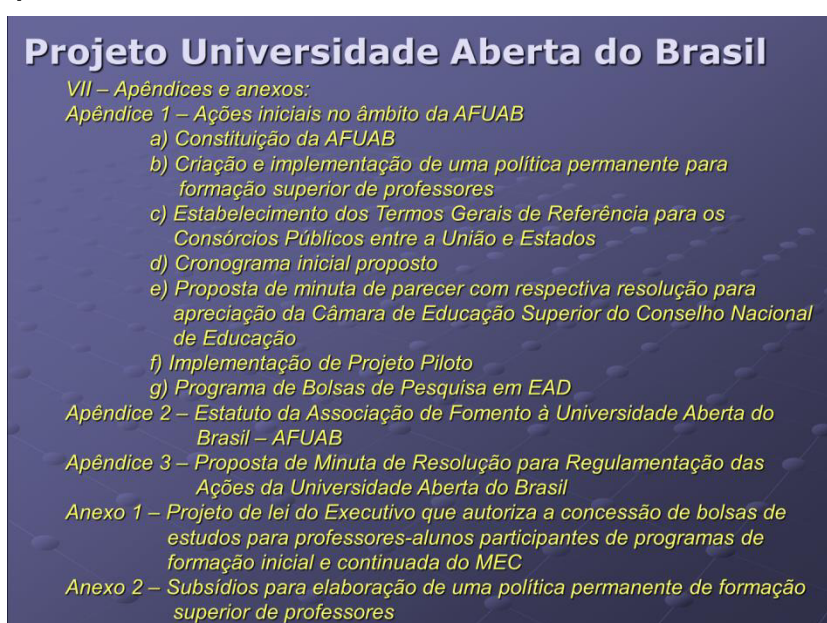
⁷⁵ Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/001370.shtml>>. Acesso em: julho de 2009.

⁷⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2293>. Acesso em: Julho de 2009.

políticas de educação a distância no programa UAB. Pela via do financiamento, resultante da articulação entre MEC, Andifes e EEs, o projeto interface se constituiu num espaço obscuro da história da UAB por onde inicialmente o financiamento dos cursos a distância, especialmente do bacharelado em administração de empresas públicas na modalidade a distância, circulou; donde as evidências indicam também a constituição de decisões relevantes nas políticas públicas de educação superior a distância, sobretudo decisões envolvendo a reestruturação acadêmica das universidades federais, a fim de comportarem as demandas das empresas estatais de formação em serviço de seus quadros funcionais. Com demandas de EEs de grande porte e com o volume de investimentos aplicados de aproximadamente 50 milhões de reais, seria necessário se criar uma estrutura de regulação do financiamento.

Sobre o controle regulação do financiamento inicial da UAB, os dados são bastante escassos e incipientes. Por exemplo, na 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância, realizada em Florianópolis no ano de 2005, um representante do MEC apresentou a (possibilidade de) criação de uma associação de fomento à universidade aberta do Brasil, que, teoricamente, deveria se apresentar a partir dos tópicos enunciados na Figura a seguir:

Figura 11 – 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância - Florianópolis, 2005.



Fonte: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/encontros.htm>

Segundo informações coletadas no Portal do SERPRO, bem como no portal do MEC e cruzadas com os dados dispostos no documento Projeto UAB (2005), vimos que as EEs que fizeram parte do acordo de cooperação técnica com o MEC foram nove empresas, que investiram 50 milhões para programas de pesquisas nas universidades. Isto significa que o número de EEs que assinaram acordo de cooperação e fizeram parte do conselho gestor eram nove, das quais o Banco do Brasil se destacou, provavelmente pelo montante investido e por quase a totalidade das vagas ofertadas no curso piloto de administração ter sido majoritariamente ocupadas por servidores do Banco do Brasil - contrapartida exigida pelas EEs às IES consorciadas.

Nesse contexto de assinatura de acordos, foram estabelecidos cinco eixos de ação para orientar as políticas e a gestão da educação superior, eixos até o momento, mantidos na página de histórico da UAB:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; 2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; 3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC; 4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país; 5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (HISTÓRICO DA UAB, 2009)

Como resposta a esses eixos, a UAB foi objeto do Fórum das Estatais pela Educação no ano de 2005, em que foi apresentado seu projeto de criação, que incluía nas disposições sobre o processo seletivo, nos moldes de vestibular, o ingresso de alunos prioritariamente funcionários públicos do Bando do Brasil, que indicou maior demanda para o curso Bacharelado em Administração. O número exato de vagas oferecidas nestes cursos é fruto de diversos equívocos, principalmente pelo fato de não dispormos desse levantamento em todo o Brasil, além de os editais para o curso-piloto não se encontrarem disponíveis nos portais do MEC, UAB (www.uab.capes.gov.br) e do Fórum das estatais, só constando apenas o *link* que encaminha para “erro” na página, e, não dispomos do quantitativo de cursos ainda em funcionamento nas Universidades, financiados

pelo Banco do Brasil. Estima-se que os primeiros bacharelados em Administração tiveram financiamento do Banco do Brasil. Sendo uma reivindicação dos funcionários, conforme já dissemos anteriormente, destinou 70% de suas vagas para formar estes servidores e 30% das vagas se destinaram à demanda social, conforme explica a professora da UNB, Guacira Quirino Miranda (MIRANDA, 2009)⁷⁷. A questão da demanda social também não é esclarecida, pelo mesmo motivo dito anteriormente, pois o portal Administradores informa outro percentual: 80% para funcionários do BB/SA e 20 % para demanda social. O que se sabe, através de notícias divulgadas pelo portal *Universia* é que o bacharelado ocorreria em sete estados da federação (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Ceará e Distrito Federal) cada uma ofertando 500 vagas. Contudo, o portal *Universia*⁷⁸ divulga um número bem mais amplo: seriam 27 instituições públicas de ensino superior, o triplo da proposta inicial e ao invés 500 vagas, foram ofertadas 10.000 vagas em 16 estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Distrito Federal). Já a ABED divulgou que as 10.000 vagas do projeto-piloto estariam distribuídas entre 25 IPES de 18 estados, além do Distrito Federal.

Mediante convênio e liberação de recursos às universidades federais integrantes do projeto-piloto, através de um acordo de cooperação técnica firmado entre o MEC e o Banco do Brasil, iniciaram-se as atividades. Interessante é que segundo o documento projeto Universidade Aberta do Brasil, a liberação de financiamento para a UAB firmar convênios entre as IFES no sentido da oferta de cursos de administração foi justificado como ponto de partida para que, estando a Fundação UAB plenamente estruturada do ponto de vista do funcionamento dos cursos de administração, já se poderia “atender a outra demanda educacional urgente: a necessidade de formação e capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica”. (2005, p.1-2). Contudo, identificamos a coincidência no início do curso piloto e dos cursos provenientes do Edital UAB 1, o que leva a pensar que o grande entrave para início dos cursos a distância

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC28.pdf>>. Acesso em: Julho de 2011.

⁷⁸ Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/04/11/444096/mpacto-da-universidade-aberta-do-brasil-nas-demaix-ies.html>. Acesso em Março de 2011.

O que vemos na apresentação da 5.^a reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância é que é da incumbência da AFUAB a gestão financeira dos recursos e cabe aos consórcios formados entre as IFES e estados da federação estabelecer convênios entre polos e municípios a fim de prover oferta de ensino. Aos alunos, bem como a apresentação de uma proposta pedagógica nacional para educação superior e para formação de professores da educação básica, que teoricamente deveria estar no início das pretensões do sistema UAB ou pelo menos acompanhando a proposta financeira, não há sequer menção a esses sujeitos _ centrais em qualquer modelo pedagógico educacional, independente da modalidade.

A fundação UAB, que é denominada no documento Projeto Universidade Aberta do Brasil classifica-se como uma fundação de fomento de direito público ou privado, já no slide da 5.^a reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância (figura 11), é classificada como Associação de Fomento Universidade Aberta do Brasil. Isto possivelmente ocorre pelo caráter propositivo do documento projeto UAB que, apesar de ter sido aprovado e divulgado no âmbito do Fórum das EEs, não consta atualmente como um documento vinculado ao MEC na apresentação pública que faz do Sistema UAB em seu portal. Conforme visto na figura 9, da 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância, os consórcios operacionalizados pela fundação UAB são consórcios públicos, com personalidade jurídica de direito público ou privado, a serem criados nos termos da Lei 11.107, de 6 de abril de 2005 , que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos. Não fica clara o tipo, a quantia ou a metodologia de participação das IFES e da fundação UAB na configuração dos consórcios.

Conforme consta na Lei 11.107/2005, art. 1.º, § 1.º, “O consórcio público constituirá associação pública ou pessoa jurídica de direito privado”. Compreendendo que estas duas condições _ a de associação pública e a de pessoa jurídica de direito privado _ é possível conceber a motivação que fez com que a fundação UAB fosse apresentada como associação e ter na prática sido

oficializada como Fundação. Segundo Ferreira (2008)⁷⁹.

O consórcio público será uma entidade associativa, que tanto pode ser de direito público como de direito privado, o que ofende o significado jurídico da palavra consórcio no direito pátrio, significado este que devem ter tido em vista os redatores do Art. 241⁸⁰.

É fato que esse fragmento da história da UAB tem ficado obscuro e até mesmo invisível para as universidades a, sobretudo sociedade civil. Entre as condições para o consórcio se caracterizar como público está a previsão de que “o consórcio público é associação pública ou pessoa jurídica de direito privado sem fins econômicos.”(inciso IV, do art. 4.º). No caso da fundação UAB, vemos que houve uma intenção inicial de torná-la associação, contudo a arrumação financeira parece ter interferido. Segundo Ferreira (2008), no que diz respeito “a criar uma sociedade, civil ou comercial, com o fim específico de administrar o consórcio, não há fundamento legal no direito brasileiro, se essa entidade for privada”, pois O consórcio administrativo, da mesma forma que o consórcio de empresas, não adquire personalidade jurídica e, assim, estaria havendo uma terceirização da gestão pública, conclui a autora. E, neste caso, que é também o caso da fundação UAB, Ferreira (2008) aponta uma questão crucial:

Ora, se o consórcio administra serviços públicos e se utiliza de bens do patrimônio público, não há como fugir ao regime jurídico publicístico, especialmente no que diz respeito à observância dos princípios constitucionais pertinentes, como exigência de licitação para celebração de contratos e concurso público para seleção de pessoal.⁸¹

Fato é que diante de tamanha obscuridade jurídica, que resvala inclusive

⁷⁹ Disponível em: <<http://www.iuspedia.com.br>>. Acesso em: 14 abril. 2008. Acesso em Dezembro de 2011.

⁸⁰ Segundo Ferreira (2008), a Lei 11.107/2005 “surgiu para atender ao disposto no Art. 241 da Constituição da República, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Até a chegada desta Lei Federal, o consórcio público era apontado pela doutrina brasileira como acordo bastante semelhante ao convênio, diferença básica decorria do fato de o primeiro ser reservado à celebração de entidades estatais da mesma espécie ou, para ser mais específico: entre dois ou mais Municípios; entre dois ou mais Estados (Vicente Paulo & Marcelo Alexandrino). Mais apropriado talvez fosse conceber que os consórcios abrangiam a atuação direta de todos os envolvidos em prol da causa comum, em regime de gestão associada; enquanto isso, no convênio o normal seria aparecer um partícipe responsável pela execução, enquanto outro lhe dava apoio; ou, ainda, no convênio cada um teria atribuição específica, coordenadamente, mas os partícipes não agiriam sobre as mesmas tarefas e bens em regime de administração compartilhada.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.iuspedia.com.br>>. Acesso em: 14 abril. 2008. Acesso em Dezembro de 2011.

na ausência de informações sobre dados financeiros investidos, a fundação UAB lança em seu documento oficial (2005) como primeira missão a criação de um programa de bolsas de pesquisa em EAD, de realização imediata, conforme o documento projeto Universidade Aberta do Brasil (2005). A justificativa para a criação do programa de bolsas de pesquisa em EAD denota a ausência de clareza nesse processo:

Não se pode negar que já existem avanços em termos de produção de conhecimento na área de educação a distância, como o desenvolvimento de metodologias e estratégias inovadoras de ensino a distância utilizando tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, eles são simbólicos quando comparados com a necessidade da área e com a produção de conhecimentos em domínios mais tradicionais das ciências. Há necessidade urgente de desenvolver estudos e pesquisas nas universidades e empresas para atender à grande demanda de novas disciplinas e linhas de pesquisa, especialmente para formação continuada e de professores na modalidade a distância. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 4).

Ao menos em nosso entendimento, é visível o contexto de negação sobre o qual as experiências anteriores de EAD são postas e descritas como práticas insignificantes, diante do que a partir de então será realizado com o fomento à pesquisa e formação continuada em educação a distância, feito pela fundação UAB. Isso demonstra que desde a época da intervenção das empresas estatais na educação superior, havia a pretensão de se criar um programa de bolsas de pesquisas em EAD que na verdade serviu como um sujeito juridicamente legal para pagamento dos professores que trabalhavam na EAD, sem necessariamente mexer em sua condição trabalhista, uma vez que grande maioria era funcionário público sob regime jurídico único, promovendo-lhes com estas bolsas uma bonificação salarial, podendo ser equivalente a uma gratificação. Por outro lado, não havia necessidade de concursos públicos nessa estrutura de contratos celebrados no âmbito da fundação UAB, seja pelo fato de a maioria já possuir um vínculo efetivo com alguma universidade pública, seja porque o pessoal contratado, que não era professor efetivo da universidade, via de regra, não provinha de qualquer que fosse o edital de seleção publicado nos diários oficiais. Como os consórcios envolviam representantes da universidade, dos estados e municípios na área de educação, era uma obrigação legal o compartilhamento na

execução das ações, que, no caso da contratação de pessoal ocorria mediante políticas locais.

Nessa estrutura, os municípios ocupam a função de polo de apoio presencial conveniados aos consórcios formados pelos estados da federação e suas respectivas IFES. O documento Projeto: Universidade Aberta do Brasil (2005), sem definir juridicamente o conceito de consórcio, apesar de a lei que rege o funcionamento de consórcios ser do ano de 2005, considera-o como uma realidade definitiva, e, partindo deste pressuposto, preocupa-se em justificar sua existência como agência financiadora da educação superior na modalidade a distância, como é possível observar no trecho que segue:

Os Consórcios Públicos para a educação superior a distância, assim como a UAB, deverão explorar a reorganização dos processos educacionais para que incluam a adoção de TICs, em especial, as dedicadas a promover o desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem. A espinha dorsal natural para suporte e desenvolvimento de aplicações baseadas em TIC deverá estar apoiada na Rede Nacional de Ensino e pesquisa – RNP⁸², financiada pelo MEC e MCT, responsável pela infraestrutura de comunicação e colaboração em educação e pesquisa, a qual interligará todas as universidades públicas e centros de pesquisa no País. O funcionamento dos Consórcios Públicos, bem como estudos decorrentes do corpo de bolsistas pesquisadores em EAD, poderão representar um grande avanço de qualidade para cursos superiores, tanto na modalidade a distância como os presenciais, os quais apontarão para a necessidade de incorporação de novas tecnologias, posto que na educação presencial, atualmente, explora-se ainda muito pouco a possibilidade de utilização de até 20% da modalidade a distância. Outro aspecto relevante em relação aos Consórcios Públicos, diz respeito à sua potencialidade para o cumprimento do importante papel de ação supletiva para a formação docente (inicial e continuada), em especial para ensino médio, e particularmente para o ensino de matemática e ciências da natureza (física, química e biologia). (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 4)

O papel dos consórcios públicos, pensado no âmbito das EEs e exposto no documento acima, demonstra que sua atuação se dava em diversas frentes,

⁸² A Rede Nacional de Pesquisa (RNP) - rede Ipê - é uma infraestrutura de rede Internet voltada para a comunidade brasileira de ensino e pesquisa. Nela conectam-se as principais universidades e institutos de pesquisa do país, beneficiando-se de um canal de comunicação rápido e com suporte a serviços e aplicações avançadas. Baseada em tecnologia de transmissão óptica, a rede Ipê está entre as mais avançadas do mundo e possui conexão com redes acadêmicas estrangeiras, tais como Clara (América Latina), Internet2 (Estados Unidos) e Géant (Europa). Disponível em: <<http://www.rnp.br/>>

inclusive como tomar a formação de professores para educação básica simultaneamente como ação supletiva e principal na educação superior, além da formação dos quadros de funcionários das estatais. Além de tudo, os consórcios públicos estariam contribuindo, através do Programa de bolsas de pesquisa em EAD, para uma formação de uma comunidade de pesquisadores em EAD e o reconhecimento da EAD como área de pesquisa. Neste sentido, o documento projeto UAB (2005), assinala:

O impacto dessa ação nas universidades será imediato e de consequências muito positivas, uma vez que a educação a distância ainda é vista, por alguns setores da comunidade acadêmica, com certos preconceitos. A participação da CAPES, marcando sua presença no ensino e na pesquisa em EAD, reforçará a importância da iniciativa. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 5).

Entre os argumentos para a criação da fundação UAB como agência financiadora administrativa para gestão dos consórcios públicos esta o da tecnologia digital:

A consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs, como um dos elementos viabilizadores e sustentadores dos Consórcios Públicos, assim como da UAB, deverá ocorrer por meio de um Programa de Bolsas de Pesquisa em EAD nos moldes das atuais Bolsas de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 5).

Com base neste critério, o perfil do profissional a atuar no programa de bolsas de pesquisa da fundação UAB é descrito:

[...] deverão ser selecionados pesquisadores, sejam eles das instituições educacionais, públicas ou privadas, ou das empresas, que demonstrem capacidade, experiência anterior e que apresentem projetos de pesquisa compatíveis com os termos de um edital de chamada pública, a ser discutido imediatamente no âmbito do FÓRUM e cuja execução pode ser, se assim for entendido, de responsabilidade da CAPES. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 5).

Com o perfil profissional definido, a fundação preocupa-se em definir também o conteúdo a ser pesquisado:

Projetos prioritários devem ser explicitados na chamada pública. A título de exemplo, a criação de produtos educacionais especialmente capazes de cooperar no atendimento a uma grande quantidade de professores leigos, ou com deficiência de formação, poderá estar contemplada nos projetos. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 5).

Especificamente sobre o parágrafo acima, afirmamos não saber de que chamada pública se trata; se da suposta chamada pública para o curso piloto de administração ou se da primeira chamada pública referente ao Edital UAB 1 _ esta sim, com existência real divulgada e comprovada por divulgação no DOU. A chamada pública para o curso piloto de administração é divulgada no portal das estatais, através de um *link* que, informa erro, além de não haver registro algum no Diário Oficial da União sobre esta chamada. A título de demonstração, havia na mesma época, em funcionamento, cursos do programa Pró-Licenciatura que já haviam criado “produtos educacionais” que “cooperavam” com a formação inicial de professores leigos, inclusive nas áreas de conhecimento ditas por prioritárias pelas EEs como física, química, biologia e matemática no campo da formação de professores. De fato, é difícil entender as pretensões do fórum das EEs: se tinha a formação de professores entre suas metas, por que não aproveitar práticas exitosas de consórcios públicos feitos na mesma época pela UNIREDE que funcionavam por meio do Programa Pró-Licenciatura?

Possivelmente, a resposta apareça adiante, quando a fundação UAB explica sobre os valores a ser recebidos pelos pesquisadores:

A proposta inicial é que sejam selecionados, ainda em 2005, duzentos pesquisadores, os quais teriam dois anos para desenvolvimento dos projetos aprovados. Nesse período cada pesquisador receberá uma bolsa de R\$ 1.000,00, acrescido de uma ajuda de custo de R\$ 1.000,00, para despesas de custeio associadas ao desenvolvimento do projeto. Em 2006, ocorreriam mais dois processos de seleção de novos pesquisadores, com previsão de duzentos bolsistas a cada semestre. Com essa previsão, encerraríamos o ano de 2006 com uma comunidade de seiscientos pesquisadores-bolsistas, os quais poderão constituir a base acadêmica consultiva dos Consórcios Públicos, por Estado, da UAB. (Projeto Universidade Aberta do Brasil, 2005, p. 5)

Sobre as incumbências a serem assumidas por esses pesquisadores bolsistas, a fundação UAB define:

Como incumbências, os bolsistas terão, além da consecução de seus respectivos projetos, o compromisso de atuar como consultores “ad hoc” nas matérias que forem de interesse no processo de implantação dos Consórcios Públicos e consolidação da UAB, assim como participar, quando solicitados, da análise, acompanhamento e avaliação das diversas iniciativas e dos subsídios para as definições de diretrizes gerais da FUNDAÇÃO. Também caberá aos bolsistas, a produção do conhecimento e elementos educacionais necessários à implementação das ações propostas. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 5 - 6)

Ainda sobre tais incumbências dos bolsistas pesquisadores *ad hoc*, a fundação UAB promete inclusive benefícios profissionais:

No futuro, tanto as EEs, as IFES, como demais empresas ou instituições que tiverem bolsistas selecionados, deverão estabelecer, nos termos a serem definidos no processo de instalação dos Consórcios Públicos e da UAB, reconhecimento especial a esses pesquisadores, contemplando nos seus encargos as atividades parciais desenvolvidas nos projetos apresentados e nas demais decorrentes de relações que se estabeleçam entre esses bolsistas e a FUNDAÇÃO. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p.6)

O Sistema UAB, como universidade pública, assim como se apresenta hoje, teve seu início marcado por um volume de investimentos bastante considerável, vindo de uma empresa de economia mista, como demonstra o documento projeto UAB:

Figura 13 - Elementos destinados ao Sistema UAB

Ano	2005	2006	2007
Previsão orçamentária	R\$ 1.600.000,00 (um milhão e seiscentos mil reais)	R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais),	R\$ 14.400.000,00 (quatorze milhões de reais)
Detalhamento	computadas bolsas + auxílio de setembro a dezembro	computadas bolsas + auxílio de duzentos o ano inteiro, mais duzentos de abril a dezembro, mais duzentos de setembro a dezembro	computados bolsas + auxílio de seiscentos bolsistas durante todo o ano, já em regime estacionário a partir de então

Fonte: Recorte digital do documento Projeto: Universidade Aberta do Brasil, 2005, p. 6.

Isto demonstra que a UAB, para se instituir como programa, através da existência de oferta do bacharelado em administração, precisou render-se às necessidades impostas pelo setor privado, fazendo-a iniciar sua história como resposta as demandas do setor empresarial privado. É possível que esse fato, apesar de estrategicamente esquecido na história da UAB, justifique, de certa maneira, a ausência de dados históricos sistematizados nos locais oficiais destinados a prover informações sobre o Sistema UAB.

Ao mesmo tempo em que a fundação UAB apresenta alguns dados orçamentários, não demonstra nenhuma preocupação com uma concepção de universidade ligada a um projeto político de oferta de educação pública de qualidade:

O Programa de Bolsas permitirá também a sistematização, em caráter nacional, dos principais projetos acadêmicos em curso, bem como uma visão geral da área de EAD (o que não está disponível no momento, no nível de profundidade pretendido). Nessa perspectiva, a comunidade acadêmica poderá se conhecer melhor e compartilhar experiências e conhecimentos em um nível superior ao atual. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 6.

3.2.4.3 O discurso do Fórum das estatais na implantação da política de articulações do Programa UAB

A política de articulação promovida pelo Fórum é, depois da criação de um panorama orçamentário favorável, a segunda missão da Fundação UAB (projeto UAB, 2005). A política de articulação se baseia na formação de consórcios públicos

A FUNDAÇÃO, o MEC e a ANDIFES, por meio de processos indutivos, estimularão, em cada Estado da Federação, a organização de regimes de Consórcios entre a União, os Estados e os Municípios, com a participação de Universidades Públicas Federais, podendo contar também com as Universidades Públicas Estaduais, para ampliar o atendimento de cursos superiores nos Municípios de todos os Estados da Federação. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 6)

É permitido a esses consórcios, segundo o documento projeto UAB (2005), “fazer uso da Lei 11.107, de 6 de abril de 2005, a qual dispõe sobre normas gerais de contratação de Consórcios Públicos para a realização de objetivos de interesse comum, no caso ofertar educação a distância, especialmente em Municípios que hoje não são atendidos por educação superior de qualidade” (Ibidem, idem). Resta esclarecer o que significa “objetivos de interesse comum” no regime de consórcios. Neste caso, EAD seria comum a quem? Às empresas? Basta ver que o artigo da Lei 11.107 que se refere à realização de objetivos comuns é controverso, uma vez que “comuns” pode ser equivalente a gerais ou a todos, mas também a um grupo privado de sujeitos. Segundo o artigo 1.º a Lei 11.107 os consórcios públicos podem resultar de contrato com a União, Estados, Distrito Federal e municípios “para a realização de objetivos de interesse comum”, constituindo-se, conforme o § 1.º deste artigo “associação pública ou pessoa jurídica de direito privado”, sendo permitido, para o cumprimento de seus objetivos, entre outras condições: “ser contratado pela administração pública direta ou indireta dos entes da federação consorciados, dispensada a licitação”, segundo inciso terceiro, do parágrafo segundo do artigo 2.º da Lei supracitada. Como é possível observar, basta uma fundação de direito privado estabelecer consórcio com um ente federado que já se configura uma operação pública, segundo a Lei 11.107. O que significa que a fundação UAB, não sendo associação pública, é uma fundação de direito privado, atuando como uma figura

da administração pública indireta, dispensando inclusive o processo de licitação.

Nesse sentido, o documento Projeto: Universidade Aberta do Brasil, ratificando a Lei 11.107, afirma:

De acordo com a citada Lei e para cumprimento de seus objetivos, os Consórcios Públicos poderão firmar convênios, contratos e acordos de qualquer natureza, receber auxílios, contribuições e subvenções sociais ou econômicas de outras entidades, inclusive da FUNDAÇÃO no caso específico, assim como de órgãos do governo, em qualquer nível, federal, estadual ou municipal. Interessante observar que a citada Lei estabelece que o Consórcio Público, assim formado, poderá ser contratado pela administração direta ou indireta dos entes da Federação consorciados, dispensada a licitação. Os estatutos, conforme previsto na Lei citada, disporão sobre a organização e o funcionamento de cada um dos órgãos constitutivos dos referidos Consórcios. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL 2005, p. 7)

Além de ser um exemplo extraordinário da aplicação de uma lei, a fundação UAB ainda distribui as atribuições de cada consorciado:

1) às Universidades Públicas Federais (que poderiam contar com a adesão de Universidades Públicas Estaduais neste quesito) caberá, especialmente, oferecer corpo docente qualificado, responsável pela formulação dos projetos pedagógicos e dos recursos didáticos associados aos cursos e programas propostos, bem como a responsabilidade pelos processos avaliativos, a expedição de diplomas e certificados e os atendimentos tutoriais a distância. Em particular, caberia às Instituições associadas a discussão e definição do planejamento curricular e pedagógico, preparação de roteiros de cursos, produção audiovisual, textos de acompanhamento e avaliação do aluno e do curso;

2) ao Estado consorciado caberia a realização das ações necessárias ao adequado estabelecimento do consórcio, especialmente, atuar de forma complementar à RNP, capilarizando a infraestrutura de serviço de rede para interiorização de seu acesso e, especialmente, contribuir para viabilizar financeiramente a logística do processo de EAD, os atendimentos de tutores presenciais nos polos regionais. A disponibilidade de uma rede nacional de alto desempenho que já interliga todas IFES, UPs e principais agências federais de educação, ciência e tecnologia, irá assegurar que as iniciativas estaduais ou regionais sejam articuladas com eficiência. Desta forma, é possível garantir disponibilidade, qualidade e ubiquidade de conteúdos e aplicações colaborativas educacionais;

3) ao Município consorciado (através da comunidade municipal ou regional, no caso de vários municípios integrados na mesma região de abrangência) compete, especialmente, oferecer a infraestrutura local do pólo associado ao Consórcio Público, incluindo a oferta de espaço físico adequado, os atendimentos via tutores e laboratórios presenciais, em sintonia com as diretrizes das instituições proponentes dos cursos e programas. Além disso, localiza-se no nível municipal ou metropolitano a oportunidade da formação de redes comunitárias para educação e pesquisa que integrem escolas em rede de comunicação próprias, através de modelos tecnológicos inovadores que permitam sua autossustentação em longo prazo. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 7 – 8)

Uma vez estabelecidas as incumbências de cada consorciado no que se refere à execução das ações definidas no âmbito da fundação UAB, fica à cargo da União, através do MEC,

estabelecer as condições necessários para divulgação de chamada pública para incentivo e formação de Consórcios Públicos, além de propiciar as condições para que as IFES possam participar dos mesmos (que deverão contar com mais docentes, especialmente trabalhando na modalidade EAD, mais recursos e adoção de modelos de gestão compatíveis com estabelecimento de Consórcios Públicos como os aqui propostos). (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 8)

A adesão das universidades, segundo a fundação UAB, ocorrerá voluntariamente, desde que os termos dos consórcios, mediados pela Lei 11.107, sejam acordados. A fundação UAB terá como atribuição o incentivo e a articulação dos consórcios públicos entre si, podendo contribuir com o financiamento ou outras formas de fomento, “tais como a cessão ou compartilhamento de facilidades próprias de suas organizações constituintes, em qualquer uma das etapas acima previstas.” (Projeto: Universidade Aberta do Brasil, 2005, p. 8).

À UAB é reservado um lugar especial na organização da fundação UAB: “os Consórcios Públicos terão a UAB como espaço natural de compartilhamento das experiências isoladas, sejam elas marcadas pelo êxito ou então na socialização das dificuldades enfrentadas” (ibidem, idem). Esta afirmação parece descontextualizada a quem analisa o documento da fundação UAB e percebe seu esforço em se mostrar um consórcio genuinamente público desde o curso piloto, no entanto, havia, durante a formação dos consórcios mediados pela fundação

UAB, outra realidade na qual não houve sequer citação clara no documento projeto: Universidade Aberta do Brasil o fato de

as EEs têm [terem] um conjunto considerável de experiências e investimentos já realizados que formarão, em conjunto com as Universidades consorciadas, um extraordinário capital educacional. Estes, por sua vez, permitirão formar as bases iniciais do projeto maior de implementação e consolidação seja dos Consórcios Públicos seja da UAB. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 8)

Provavelmente, esse capital educacional acumulado pelas EEs se refere à Universidade corporativa do Banco do Brasil, consorciada ao MEC e ao Distrito Federal, que investiu e apoiou o projeto piloto da UAB, segundo artigo publicado no VIII Simpósio de excelência em Gestão e Tecnologia sob o título “Universidade Corporativa do Banco do Brasil: o caso do Projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil”, no ano de 2011. Entre os autores está Antonio Augusto Santos Soares, gerente de projeto do Banco do Brasil. Neste artigo, os autores afirmam que

O projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge a partir dos debates promovidos no Fórum das Estatais pela Educação, no ano de 2005, destacando-se a temática do fortalecimento e da expansão da educação superior pública, sendo apresentada a viabilidade no relacionamento entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representadas pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e as empresas estatais. Nesse ínterim, surge o interesse no BB no projeto, no intuito de formar seus profissionais para melhor atuar no ambiente de trabalho, e com isso foi criado o curso de bacharelado em Administração, na modalidade a distância. A viabilização do projeto ocorreu em razão da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Banco do Brasil e IFES brasileiras, além dos esforços articulados de estados e municípios para a instalação de polos de apoio presencial. (MORE, 2011, p. 2).

Além disso, afirma que,

O Projeto-piloto representa os primeiros passos na criação e consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que tem seus esforços atuais na oferta de cursos de licenciatura para a formação docente, sendo que a parceria do BB pode ser considerado primordial para o início da UAB, seja através do seu financiamento ou ainda pelo seu conhecimento como UC na oferta de curso. (MORE, 2011, p. 2 – 3).

Entre as empresas, é fato que a universidade corporativa foi uma das consorciadas, junto com o MEC e as IFES na oferta do curso piloto de administração da UAB. Parece que só não tinham clareza disto grande parte das IFES dos professores e alunos da UAB – o que apenas reforça o caráter duvidoso e obscuro que marcou o início desta UAB. No documento projeto UAB (2005) há inclusive menção às experiências educacionais das empresas a serem incorporadas no projeto UAB: “As várias experiências educacionais de empresas, sem prejuízo de suas atuações específicas, deverão encontrar nos Consórcios Públicos e na UAB fóruns muito especiais de transferência de conhecimentos e experiências, assim como sistematizações de seus processos de certificações e diplomações”. (Projeto: Universidade Aberta do Brasil, 2005).

Entre essas experiências, o CEDERJ, o Projeto VEREDAS, o Programa de Formação de Professores conjunta da Universidade Federal do Mato Grosso _ UFMT e Universidade do estado de Mato Grosso _ UNEMAT, entre outros, aparecem estrategicamente como um dos objetivos dos consórcios públicos firmados pela fundação UAB,

visando estabelecer as condições acadêmicas gerais e a infraestrutura para que, entre outras várias ações relevantes, as demandas de formação continuada das EEs possam ser melhor atendidas. Esse importante objetivo estratégico trará como consequência importantes ações em cada Estado, e um quadro equivalente ao funcionamento de uma universidade nacional com amplos campos de atuação, e que se ampliam cada vez mais à medida que executam o objetivo específico de forma aprimorada. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 8)

Contrariando as experiências existentes, o programa UAB se lança a partir do bacharelado em Administração a distância Universidade corporativa do Banco do Brasil no ano de 2005. Ainda hoje, funciona um *link* no portal da UNIBB que estranhamente remete ao Portal da CAPES, como observado na Figura 14.

3.2.4.4 O curso piloto Bacharelado em administração de empresas da UNIBB

Figura 14 - Curso de Administração da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

The screenshot displays the 'Universidade Corporativa' website. At the top, there is a yellow header with the site name and a 'Para Funcionários' button. Below this is a navigation bar with links: 'A UniBB', 'Cursos', 'Em Pauta', 'Biblioteca', and 'Dúvidas'. A breadcrumb trail reads 'Home > UniBB - Título do Site > A UniBB'. On the left, a sidebar menu lists various topics, with 'Programa de Educação Superior a Distância' selected. The main content area features the title 'Programa de Educação Superior da UniBB' and a descriptive paragraph about the program's goals. It then details the 'Graduação' (undergraduate) program, which is offered free of charge in Administration, and the 'Pós-Graduação' (postgraduate) programs, which are offered in partnership with other institutions. A list of postgraduate courses is provided, including MBA in Financial Business, MBA in Operations and Services, MBA in Sustainable Regional Development Management (DRS), and MBA in Advanced Business Management.

Universidade Corporativa

[Para Funcionários](#)

[A UniBB](#) [Cursos](#) [Em Pauta](#) [Biblioteca](#) [Dúvidas](#)

Home > UniBB - Título do Site > A UniBB

Sobre a Universidade >
Comunidade de Aprendizagem ▾
Programa de Educação Superior a Distância
 Ciclo de Palestras
 Educação Corporativa
 Certificações Profissionais
 Universidade em Grandes Números
 Recomendados >
 Linha do Tempo

Programa de Educação Superior da UniBB
 O Programa de Educação Superior da UniBB tem como objetivo potencializar o processo de formação de seus funcionários por intermédio de cursos ofertados por instituições de ensino superior (IES) de excelência e autorizadas pelo MEC. São incentivados cursos de graduação e oferecidos cursos de pós-graduação lato sensu por meio da concessão de bolsas pelo Banco.

Graduação
 Neste nível de formação é oferecido, gratuitamente, o curso de graduação em Administração, através do projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é constituída por diversas instituições de ensino federais e estaduais. Mais informações no site www.uab.capes.gov.br

Pós-Graduação
 Os cursos de pós-graduação oferecidos pelo Esad são elaborados em parceria com as instituições de ensino superior mais bem conceituadas no País e direcionados ao campo executivo empresarial, buscando atender às necessidades das diversas áreas. O Banco é responsável pela estruturação e gestão do Programa e as IES pela organização e realização dos cursos.

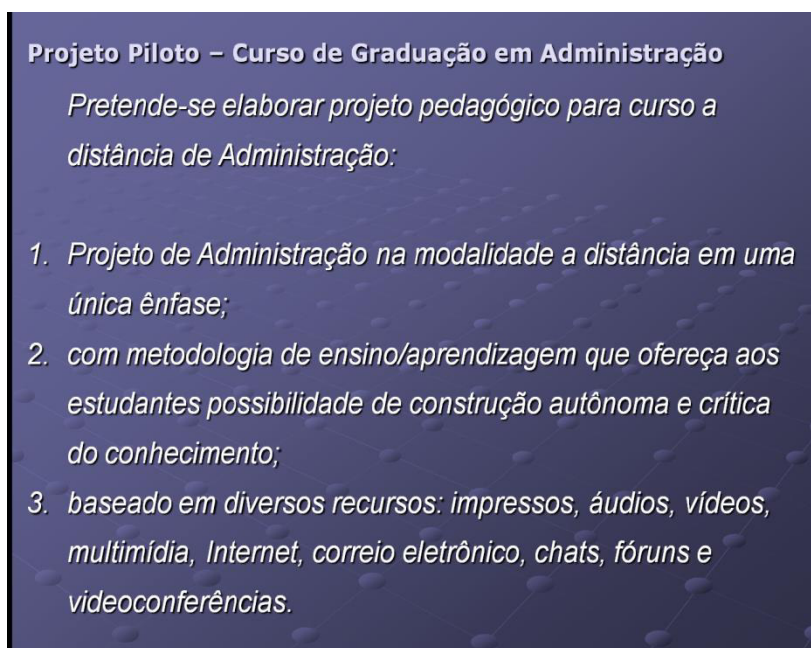
Os cursos são:

- > MBA Executivo em Negócios Financeiros
- > MBA Executivo em Operações e Serviços
- > MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável – DRS
- > MBA Executivo em Gestão Avançada de Negócios

© Banco do Brasil
 SAC BB - 0800 729 0722 | Ouvidoria - 0800 729 5678 | Deficientes auditivos/fala - 0800 729 0088 | Segurança | Relações com

Em meio à escassez de dados históricos nas diversas mídias digitais, encontramos numa palestra promovida por Antonio Augusto Santos Soares no 4.º Seminário Nacional ABED, com data de 2005, em Florianópolis, a seguinte explicação sobre o bacharelado em administração pública, conforme figura a seguir:

Figura 15 – 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação a distância



Fonte: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/encontros.htm>

Apesar de o curso piloto ter sido uma iniciativa das empresas estatais, em seu portal, há pouquíssimas informações sobre o funcionamento inicial deste curso. O que sabemos é que, segundo palestra do gerente do projeto do BB/SA, o curso iria contar com os itens acima mencionados, além de adotado o referencial do Curso de Administração desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ. Vários artigos⁸³ publicados em congressos sobre Educação a distância na educação superior indicam esta como sendo a primeira iniciativa formal de educação a distância da UAB, apesar de o portal da UAB indicar a primeira iniciativa da UAB como o edital UAB 1. Contrariamente, até o ano de 2012, o portal do Fórum das estatais permanece ativo, apresentando o curso piloto como se fosse uma ação da UAB, conforme a seguinte figura:

⁸³ MATIAS-PEREIRA, José. Um estudo de caso do processo de institucionalização e gestão do curso-piloto de Graduação em Administração da universidade aberta do Brasil – UAB – MEC. XXXI **Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2007.; MORE, Antônio Augusto dos Santos. Universidade Corporativa do Banco do Brasil: O curso-piloto da Universidade Aberta do Brasil. VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2011.

Figura 16 - Curso piloto no Portal do Fórum das EEs



Fonte: http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/coord_cadastrados.php

Segundo o portal do Fórum das EEs, o curso de graduação em Administração terá duração de quatro anos, sendo os três primeiros anos estruturados em base comum, e um ano destinados às diferentes ênfases para o referido curso (a serem definidas pelas instituições ofertantes). Na 5.^a Reunião do comitê permanente de instituições de educação distância, no 4.º encontro Nacional da ABED no ano de 2005, o representante da SEED informa que entre as ênfases do curso, podem estar administração bancária, de empresas, Recursos humanos, agronegócios, finanças, marketing, comércio exterior, etc. No portal do Fórum das EEs.

Ficou a cargo das universidades a definição os locais dos polos regionais e sua infraestrutura para atendimento aos estudantes para os momentos presenciais. O estudante deverá ser acompanhado por um processo de tutoria que permitirá o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando a interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem. (Fórum das EEs, 2005). Foram oferecidas 10.000 vagas. O período de divulgação dos editais ocorreu entre 17 de abril a 01 de maio de 2006; as inscrições para o processo seletivo se deu entre 02 a 09 de maio de 2006; o processo seletivo ocorreu em 21 de maio de 2006; a divulgação dos resultados em 29 de maio de 2006.

As universidades públicas federais participantes foram Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Lavras; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Universidades públicas estaduais também participaram do processo. Foram: Universidade Estadual da Paraíba; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Pernambuco; Universidade Estadual do Ceará; Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual do Maranhão; Universidade Virtual do Estado do Maranhão.

Na organização do processo pedagógico e de gestão do projeto foram definidas cinco Comissões de Trabalho, com os seguintes coordenadores: Comissão Pedagógica: Prof. João Luis Becker (UFRGS); Comissão Editorial: Nara Maria Pimentel (UFSC); Comissão do Processo de Seleção: Ariovaldo Bolzan (UFSC); Comissão de acompanhamento e Avaliação: Mauro Cavalcante Pequeno (UFC); Comissão de Acompanhamento de Convênios: José Matias Pereira (UNB).

No dia 20 de junho de 2006 do curso piloto teve início, constando no portal das EEs a videoconferência referente à aula inaugural, cujos palestrantes foram o Ministro da Educação Fernando Haddad, o Secretário de educação a distância Ronaldo Mota, o Diretor Hélio Chaves e o vice-presidente de gestão de pessoas do Banco do Brasil, na qual a transcrição segue:

Nós estamos dando início a um grande empreendimento na área educacional: o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Trata-se do projeto piloto, agora em 2006, que inaugura a universidade aberta do Brasil, com o curso de Administração, visando atender cerca de 10.000,00 alunos, são dez mil novos alunos em cursos superiores que estão tendo a oportunidade de acesso pela primeira vez, através desse mecanismo inovador que é a educação semipresencial, é a educação a distância combinada com polos presenciais, aonde o aluno tem a oportunidade de aferir o seu desempenho e ter acesso a material pedagógico, dialogar com os monitores de cursos que vão encaminhar e orientar os alunos. Nós temos que agradecer, não só alunos, professores, às universidades parceiras, mas sobretudo o banco do Brasil, sem a participação, o empenho, entusiasmo do Banco do Brasil, essa experiência piloto seria impossível. É com grande satisfação que inauguramos essa nova modalidade de educação no Brasil, com a abrangência, com a escala anunciadas. E é com grande esperança que desenvolveremos esse sistema deste ano de 2006. Desejo a todos um bom curso, desejo sucesso aos professores, agradeço às universidades e ao patrocínio e apoio do Banco do Brasil. [Fernando Haddad].

O sistema universidade Aberta do Brasil, ele é um instrumento, uma ferramenta absolutamente ousado do ponto de vista educacional, porém absolutamente viável e, mais do que nada, necessário, permitindo que educação superior de qualidade chegasse a todos os pontos do país e enfrentamento de desigualdades sociais, permitindo que as camadas populares do país pudessem ter acesso à educação de extrema qualidade, o que é garantido pela presença das universidades federais no projeto. Portanto, tudo o que nós estamos tendo hoje a partir da experiência do projeto-piloto, envolvendo 18 unidades da federação, 17 estados e o Distrito Federal, que pudesse compartilhar o conhecimento de 18 universidades federais com sete universidades estaduais e temos certeza que ele já é e será um grande sucesso. (Ronaldo Mota)

Eu gostaria de saldar você, estudante aprovado no processo seletivo para o curso piloto de administração na modalidade a distância. Você será um estudante privilegiado, pois vai poder colaborar conosco, no sentido de desenvolver o nosso sistema de educação a distância. Gostaria de contar com a colaboração de vocês, com o empenho de vocês e que sejam nossos parceiros nessa grande empreitada, entendendo que o que nós fizemos

hoje com qualidade vai servir de modelo para a nossa educação no futuro e eu entendo que nós estamos caminhando a passos largos para realmente superarmos nossos desafios atuais e chegarmos a um país mais justo, mais solidário e que todo cidadão tenha na sua idade apropriada o acesso à educação como reza a nossa constituição. [Hélio Chaves, Diretor de políticas de educação a distância] (PORTAL DO FÓRUM DAS EES, 2010, <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/uab_357.wmv>, 2008).

Se compararmos com universidades abertas mais tradicionais, nascidas entre os anos 1960 e 1970, como a *Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED* e a *Open University*, de Londres, ou mesmo com o que o documento do fórum das EEs (2005) afirma, a expressão aberta na entrada, como está dita, é no mínimo duvidosa se considerarmos uma demanda social, que não é precisada em quantidades, nem disposta publicamente no edital para conferir. É importante dizer que os *links*⁸⁴ disponíveis no portal do Fórum, bem como no antigo portal da UAB (www.uab.capes.gov.br) que se refere ao projeto-piloto foi consultado de novembro de 2008 até março de 2011, mas encaminha para uma página que revela erro indeterminado, possivelmente a informação não se encontra na rede. Em uma aba referente à publicação dos editais de processo seletivo na página do Fórum das estatais, se encontra um vídeo⁸⁵ de abertura do curso-piloto de Administração, em que falam o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad e o vice-presidente de gestão de pessoas e responsabilidade socioambiental Luis Otávio Sant’Lago: o primeiro agradece à iniciativa do Banco do Brasil e o segundo afirma que

Esta é uma reivindicação dos funcionários do banco e esta felicidade é a mesma de ter cooperado com o Ministério da educação no sentido de fazer com que a universidade aberta acontecesse. O que nós vivemos hoje nesse país é a construção de uma democracia. Nós não temos democracia pura e simplesmente por termos as instituições ditas democráticas funcionando livremente. Congresso, justiça e outros. Nós temos democracia quando os cidadãos podem ser inseridos nos seus direitos de cidadania. Mas eu queria também, a par com as boas vindas a todos os participantes da universidade aberta, dizer uma palavra especial a todos os funcionários do Banco que estão matriculados no curso, eu queria dizer que vocês pediram no

⁸⁴ <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/cursopiloto.php#links>>. Consulta em: 2008, 2009, 2010 e março de 2011.

⁸⁵ Fonte do vídeo: UAB777kbps.wmv. Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/cursopiloto.php#links>>. Consulta em: março de 2011.

quarto fórum que isso acontecesse. E nós, hoje, temos a alegria de devolver a vocês em forma de realização o que foi a solicitação de vocês. Faço votos que todos aproveitem ao máximo, tenham a disciplina necessária para estudar, para não acumular matéria, porque universidade a distância exige muito mais disciplina do que a universidade presencial. E, sem dúvida, todos colheremos o fruto de um Brasil mais amadurecido, de um Brasil mais democrático, onde todos tenham os mesmos direitos.⁸⁶

Em nosso entendimento, os fóruns de discussão e reivindicação estavam restritos à estrutura de gestão do Fórum das EEs (centralizada pelos representantes das estatais) e ao Ministério da Educação, o que não configura participação ampla e igualitária da sociedade, mesmo porque o presidente do conselho de ministros das estatais vinculadas (o Ministro-Chefe da casa civil) era simultaneamente coordenador geral do Fórum, de forma que o exercício da crítica é neutralizado, não se configurando em um processo aberto, como dito no documento Projeto: Universidade Aberta do Brasil (2005).

3. 2.4.5 Sobre o conceito de Universidade Aberta no Fórum das EEs

Após o documento projeto Universidade Aberta do Brasil (2005) detalhar os objetivos e as missões do Fórum das EEs, dedica-se a definir, nas suas últimas páginas, o modelo de educação a distância a ser seguido que, entre seus atributos estão a base em educação a distância, “individualizada ou personalizada; estrutura organizacional própria: simples, pequena e ágil; compromisso com a excelência e eficiência” (Projeto Universidade Aberta do Brasil, 2005, p. 9).

O documento projeto: Universidade Aberta do Brasil (2005) aponta conceitualmente a concepção de universidade aberta assumida pelo Fórum das EEs, bem como sua estrutura organizacional e suas características:

Universidade Aberta (UA) mais do que uma instituição é um conceito. Entre as características de uma UA estão: **aberta na entrada**, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; **aberta no processo**, oferecendo e opções atividades relevantes mais flexíveis quanto às exigências formais de Conselhos ou corporações profissionais; **aberta na saída**, permitindo aos estudantes concluírem, encerrarem ou suspenderem seus estudos com maior flexibilidade, em

⁸⁶ Id.

atendimento às suas necessidades. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, grifo nosso, p. 9)

Quando o documento do fórum se refere conceitualmente à expressão universidade aberta, aborda-a em três dimensões _ assinaladas por nós em negrito na citação: 1) aberta na entrada; 2) aberta no processo e 3) aberta na saída. Quando o documento fala em “aberta na entrada”, não compreendemos o fato de os requisitos da UAB não coincidirem com sua conceituação. Todos os cursos até hoje se pautam por processo seletivo do tipo vestibular que, no caso dos cursos de administração, se restringiram a ofertar quase a totalidade de vagas para funcionários das empresas estatais, especialmente do Banco do Brasil, por ter se comprometido com o financiamento inicial do projeto UAB para os cursos de administração; e, no caso dos cursos de formação de professores, a demanda por esta formação já ficou registrada no fórum, em seu portal, bem como no portal UAB, como sendo “prioritariamente para a formação de professores”, o que veio ocorrer após lançamento do projeto-piloto, por meio do edital que posteriormente recebeu o nome de UAB 1 _ primeiro edital para formação inicial de professores.

A dimensão aberta no processo também causa estranhamento porque se a prioridade atual da UAB é formar docentes _ público bastante específico _, e a CAPES passou a ser a reguladora da qualidade da formação de professores desde 2009, não faz sentido esta dimensão, uma vez que a CAPES é conhecida por seu rigoroso sistema de avaliação institucional. No capítulo posterior abordaremos esta questão mais minuciosamente.

Sobre a dimensão “aberta na saída”, não acompanhamos o andamento de nenhum dos cursos do projeto-piloto, mas tendo em conta alguns poucos dados registrados sobre a entrada e a saída, retenção e evasão nos cursos UAB, arriscamos dizer que a UAB não conseguiu até o momento desenvolver estratégias no processo de aprendizagem como um todo que permitisse ampliar consideravelmente a quantidade de egressos de seus cursos. Questão a ser tratada posteriormente porque toma feições sobre o projeto de universidade encampado pela UAB, o modelo de educação a distância e a conceituação de docência.

No que diz respeito à estrutura organizacional do Sistema UAB, o documento projeto UAB (2005) afirma que a base do modelo de universidade

aberta está fincada na educação a distância e nas tecnologias da informação e comunicação “de aprendizagem flexível aprendizagem individualizada ou personalizada; estrutura organizacional própria: simples, pequena e ágil; compromisso com a excelência e eficiência” (Projeto: Universidade Aberta do Brasil, 2005, p. 9). A conceituação de universidade aberta no documento supramencionado segue no sentido de definir universidade aberta em relação a sua oposição às universidades tradicionais, “que estão voltadas para a formação inicial, ao atendimento de alunos de faixas etárias específicas e voltadas para a concessão de diplomas profissionais”. Já as universidades abertas, segundo o documento,

em contraste com instituições tradicionais, atendem prioritariamente a demandas específicas de formação e oferecem uma grande quantidade e variedade de ações não formais de educação continuada, dentro do espírito de aprendizagem ao longo da vida. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL 2005, p. 9)

A UAB, na medida em que se volta para a formação de professores e pela formação de administradores públicos, na sua maioria, servidores do Banco do Brasil, funcionários em serviço, também cumpre pelo menos uma das funções básicas das universidades tradicionais, funciona como um sistema de certificação; mas também cumpre uma função característica da conceituação de universidade aberta acima exposta: volta-se majoritariamente a ofertar cursos de formação específica, mesmo que grande parte dos cursos gire em torno de diplomas e certificações.

A tensão no documento projeto UAB (2005) entre formação inicial e continuada é constante, sobretudo porque o entendimento do fórum sobre formação continuada é que esta é idêntica à formação profissional, devendo ser esta fatia do mercado a ser potencialmente absorvida pela UAB, como é dito no documento:

Assim, na maioria das universidades especializadas, há equilíbrio entre a oferta de cursos formais regulares e ações não formais de ensino, ao contrário de universidades convencionais que estão voltadas para a formação inicial, ao atendimento de alunos de faixas etárias específicas e voltadas para a concessão de diplomas profissionais. Dessa forma, em princípio, as universidades abertas apresentam, em geral, um caráter

específico de orientação especial para as demandas do campo do trabalho, o que as tornam também aptas ou disponíveis para enfrentar com sucesso alguns desafios específicos decorrentes das mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 9)

Isto é um ponto extremamente contraditório tanto do ponto de vista interno do documento, bem como quando o relacionamos com o Decreto 5.800/2006 que, reproduzindo a mesma tensão, afirma ser a formação inicial de professores da educação básica é objetivo principal da UAB, ao lado da oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento.

Talvez a definição que mais identifique a UAB é a dita no documento do Fórum:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p.10).

Na perspectiva de tentar caracterizar a UAB como uma universidade aberta, o documento do Fórum ressalta a UNIREDE como uma “muito interessante experiência estabelecida na forma de rede: a rede de Universidades Públicas (UNIREDE)” (Projeto: Universidade Aberta do Brasil, 2005, p.10), a ser aproveitada no sentido científico e de cooperação institucional. A contar pela estruturação do conselho gestor do fórum, que só inclui um representante da UNIREDE, e pela não repercussão das atividades do Fórum no âmbito da UNIREDE, conforme demonstra CARVALHO (2009), é possível afirmar que a UNIREDE, além de não ter sua proposta valorizada, foi usada como modelo de cooperação institucional e para intercâmbio de convênios já existentes, sem, contudo, obter nenhuma contrapartida. A tese de Carvalho (2009), que embora não objetive analisar o processo de implantação da UAB, demonstra em vários momentos a ausência de impacto das decisões tomadas no âmbito do Fórum na comunidade acadêmica e nas entidades que discutiam questões relativas à educação a distância em 2005 no país. Carvalho (2009) destacou um momento essencial nas políticas públicas de EAD _ que envolvia a definição do papel do estado em relação à educação superior a distância; as decisões que estavam

sendo tomadas no âmbito da UAB e do Fórum das estatais e os editais do Pró-Licenciatura estavam sendo lançados _ em que docentes que trabalhavam em EAD e IPES, mesmo estando engajados nas políticas públicas de EAD, especificamente nas ações da UNIREDE e Pró-Licenciatura, demonstravam desconhecimento sobre criação da UAB:

Agora que parece que nossa UNIREDE vai ser detonada em troca de uma Universidade Aberta (?), nem sei se minhas encucações ainda têm sentido. De qualquer maneira, aqui vão. A questão principal é uma discussão sobre o real papel da UNIREDE, ou do nosso consórcio, em menor escala. Se tomamos o CEDERJ como uma forma de organização em consórcio de universidades públicas, para ofertar ensino superior a distância (ou seja, a mesma organização e objetivos nosso), o que vimos lá foi uma bem montada estrutura para viabilizar os cursos promovidos pelas consorciadas. O CEDERJ não promove, ele mesmo, os cursos, apenas os viabiliza e gerencia. E faz isso com uma boa grana investida pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Se isso pode ser um modelo, nosso consorcio não promoveria cursos, mas os viabilizaria. Ocorre, no entanto, um pergunta óbvia: com que dinheiro? Quem banca? As IPES? Como, se estamos sem dinheiro até para nos deslocarmos para reuniões importantes? O MEC? Será essa então a ideia por trás da tal UNAB? Se for, por que não fica explicito? Ou está explicito e só eu não percebi, tal qual marido traído? Essas questões todas ficaram na minha cabeça porque fui uma das que mais torrou o saco de vocês nas ultimas reuniões, cobrando a urgência em organizamos cursos. Porque na minha cabeça, até então, seria nosso consorcio que promoveria os cursos. Me penitencio (viu, Frei Sergio?!), mea culpa, mea culpa, mea máxima culpa. Agora percebo que esta coisa não é assim tão simples. Que estamos em um processo de construção de nossa identidade. E as coisas se complicam ainda mais quando, no meio desta construção, já nos dão outro modelo, outra cara (Mensagem enviada para a lista de discussão em 19 de Agosto de 2003, 9:53 am apud CARVALHO, 2009, p.112)

A comunidade acadêmica, especialmente os professores envolvidos com as ações da UNIREDE, não só desconhecia o surgimento da UAB como política pública, mas esta citação acima revela a fragilidade das políticas e ações em torno da EAD na UNIREDE simultaneamente à criação da Fundação de fomento da Universidade Aberta do Brasil, que faria, na qualidade de sociedade de direito privado, o papel de captar recursos das empresas estatais. Nesta linha, os Cursos-piloto de Administração financiados pelo BB/SA foram materializados. Contudo, questões relacionadas ao financiamento destes cursos não são devidamente esclarecidas no discurso das estatais, das IPES ou nos portais da

UAB. Apesar dessas questões não serem objeto dessa pesquisa, seria importante saber como algumas questões relativas a financiamentos se cruzam com a dimensão política e pedagógica desse projeto, que hoje responde por um grande contingente de pessoal para atuar na docência da educação básica. Não dispomos de informações mais detalhadas sobre a criação da Fundação UAB e além de tudo, a UAB abre um gargalo bastante complexo na Educação superior, que são as condições de trabalho docente a partir da criação, no âmbito da Fundação UAB, de um Programa de bolsas de Pesquisa em EAD, e, no nível da legislatura, com a aprovação AD REFERENDUM da Resolução FNDE/CD Nº 44, de 29 de dezembro de 2006, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. No capítulo 4, abordaremos esta questão de maneira mais demorada. Por enquanto, é importante definir basicamente como o discurso da Fundação e da Resolução n.º 44/2006 entendiam sobre a criação de bolsas de estudo e pesquisa. Segundo a Fundação UAB, as bolsas são elemento essencial à

consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs, como um dos elementos viabilizadores e sustentadores dos Consórcios Públicos, assim como da UAB, deverá ocorrer por meio de um Programa de Bolsas de Pesquisa em EAD nos moldes das atuais Bolsas de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Para tanto, deverão ser selecionados pesquisadores, sejam eles das instituições educacionais, públicas ou privadas, ou das empresas, que demonstrem capacidade, experiência anterior e que apresentem projetos de pesquisa compatíveis com os termos de um edital de chamada pública, a ser discutido imediatamente no âmbito do FÓRUM e cuja execução pode ser, se assim for entendido, de responsabilidade da CAPES. Projetos prioritários devem ser explicitados na chamada pública. A título de exemplo, a criação de produtos educacionais especialmente capazes de cooperar no atendimento a uma grande quantidade de professores leigos, ou com deficiência de formação, poderá estar contemplada nos projetos. [...] Como incumbências, os bolsistas terão, além da consecução de seus respectivos projetos, o compromisso de atuar como consultores “ad hoc” nas matérias que forem de interesse no processo de implantação dos Consórcios Públicos e consolidação da UAB, assim como participar, quando solicitados, da análise, acompanhamento e avaliação das diversas iniciativas e dos subsídios para as definições de diretrizes gerais da FUNDAÇÃO. Também caberá aos bolsistas, a produção do conhecimento e elementos educacionais necessários à implementação das ações propostas.

(PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, 2005, p. 5-6)

A Resolução n.º 44/2006, afirma em seu art. 1.º a aprovação de critérios para concessão de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A partir das características ora apresentadas, o Fórum, através de seu documento de 2004 classifica a UAB como uma experiência pioneira:

Nesse cenário de união de esforços em torno de políticas públicas, a FUNDAÇÃO poderá promover um avanço histórico decisivo para a educação brasileira por meio da consolidação das bases em direção ao estabelecimento de uma instituição especializada pioneira - a UAB. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p.11)

Desconsiderando o ponto de partida da política pública promovida pela UNIREDE, que vinha ocorrendo pelo menos há 6 anos, já que esta era vista pelo Fórum das estatais como “um conjunto de ações” de “consórcios públicos”:

Ao contrário de prejudicar as ações em curso, tais como os Consórcios Públicos, se bem implementada, a UAB deverá reforçar essas experiências, manter uma integração positiva com os Consórcios Públicos e repercutir favoravelmente naqueles empreendimentos já existentes. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 11)

À definição legal da UAB, o documento do Fórum dá a seguinte redação: “A UAB constituir-se-á a partir dos Consórcios Públicos nos Estados e terá normatização definida por meio de resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)”, e sugere texto a compor minuta de criação da Universidade Aberta do Brasil a ser submetido à análise pelo CNE, constando as caracterizações gerais:

Art. 1.º Nos termos do art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, fica autorizada a Universidade Aberta do Brasil a funcionar em caráter experimental, a partir do conjunto dos Consórcios entre a União, os Estados e os Municípios, com participação de instituições educacionais públicas federais de educação superior, podendo associar-se às instituições educacionais públicas estaduais, organizadas em cada Estado da Federação, para a oferta de cursos de graduação e de formação continuada, em todas as áreas, na modalidade a distância. (PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 11)

Contrariamente à redação em todo documento do Fórum, a minuta de

resolução apresenta outra característica a ser agregada à definição da UAB, que é a oferta de cursos a distância de formação inicial e continuada em todas as áreas _ o que, se executado dessa forma, aproximaria a UAB mais do conceito de universidade aberta, exposto no mesmo documento.

Embora o projeto-piloto tenha contemplado originalmente a abertura de um bacharelado em administração, atualmente a Universidade Aberta assume como meta principal a formação inicial de professores para a educação básica. Esta linha de ação foi marcada pela 1ª Chamada do Edital nº 1 (de 16 de dezembro de 2005) que expressa como objetivo receber propostas e demandas de cursos a distância das IES e dos municípios “preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.” (DOU, 2006, Seção 3).

Em meio aos trâmites administrativos e burocráticos, é importante ressaltar que a publicação da 1.ª chamada do Edital n.º 1 antecede a criação legal da UAB como sistema, que data de junho de 2006, sendo o resultado da articulação entre IES e municípios relacionados a esta primeira chamada, republicado em outubro de 2008, referente não só a esta chamada mais a uma 2.ª chamada do mesmo Edital ocorrida em outubro de 2006. Após a avaliação das propostas enviadas pelos envolvidos o resultado da articulação entre cursos propostos pelas IES e demandas de cursos dos municípios foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) demonstrando que todos os cursos a distância a serem ofertados seriam de licenciaturas diversas (DOU, 2008, seção 3).

O documento Projeto Universidade Aberta do Brasil (2005), mesmo não reconhecendo toda experiência anterior com EAD na educação superior, forjada na UNIREDE, sugere a “união de esforços” em torno das políticas públicas de EAD, desde aproveitamento de pessoal, instalações e instituições, “[...] em especial com as públicas, sem exclusão das não-públicas” (2005, p.10). A tensão público-privado é outro item que atravessa o documento projeto UAB (2005), pois é possível observar uma preocupação relevante no sentido de afirmar que o sistema UAB está à disposição para atender empresas estatais, não estatais, públicas ou privadas (2005). Estes desacertos tornam-se mais evidentes, sobretudo quando o documento projeto universidade Aberta do Brasil tenta arrematar seus interesses:

Um exemplo de Programa que poderia caracterizar a UAB no

futuro, em ação conjunta com os Consórcios Públicos, seria o atendimento gratuito, custeado pela FUNDAÇÃO e outras fontes, para a formação de todos os professores da rede pública do ensino básico, assim como estender gradativamente esse serviço aos todos os servidores públicos do país, das esferas federal, estadual e municipal. Da mesma forma, as universidades corporativas poderiam, com ganho de qualidade, conveniarem-se com a UAB, obtendo entre outras vantagens, certificações e diplomas de forma mais adequada. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 11)

Ocorre que em princípio a formação superior pública para docentes da educação básica a todo momento flutua no discurso das EEs de acordo com seus interesses. A passagem seguinte evidencia esta característica:

Deve-se destacar que a Fundação de Fomento à UAB deverá atuar via os Consórcios Públicos, possibilitando a oferta de cursos regulares gratuitos de graduação, assim como cooperando no estabelecimento de uma outra linha de atuação, via atendimento da população já engajada no trabalho produtivo, com a oferta de cursos e programas característicos de educação continuada, aperfeiçoamento profissional e enriquecimento cultural, em atendimento às demandas específicas das empresas estatais participantes. (PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2005, p. 12)

Em resumo, o documento Projeto Universidade Aberta do Brasil (2005) é uma tentativa de apresentação pública da Fundação UAB, como fundação de fomento de direito privado que, demonstrou guardar tantas contradições quanto o próprio surgimento do sistema UAB como instituição universitária.

4 REGIMES DE VERDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Durante sua constituição histórica, que aqui consideramos desde os projetos de Lei apresentados à câmara dos deputados, a Universidade Aberta do/no Brasil percorreu uma trajetória vinculada à história da educação a distância na educação superior no Brasil muito mais aproximada ao que Michel Foucault chama “Em defesa da sociedade” de uma genealogia ou uma história dos saberes sujeitados. E ele nos fornece, na mesma obra, duas acepções do que são saberes sujeitados: uma primeira, “saberes sujeitados são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior de conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição”; segunda, “... toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”. (FOUCAULT, 2005, p.11-12). Essa genealogia é o saber histórico das lutas, é a memória dos combates, é atualmente no Sistema UAB, da mais variadas formas, utilizado conscientemente nas táticas atuais de implementação do discurso da UAB a fim de que ele produza efeitos de verdade.

O Sistema UAB, a partir de 2009, quando passou à tutela da CAPES, incorporou grande parte do discurso sobre educação a distância existente no Brasil, levantando dados sobre cursos a distância nas diversas instituições de Educação superior, integrando programas da SEED/MEC, filtrando seus dados e selecionando-os para participarem do sistema, desqualificando cursos mediante descredenciamento, enfim criando todo um sistema de avaliação e ordenamento em nome de um conhecimento pseudo-científico que aposta nas TDICs em nome de uma ciência que supostamente produziria inovações em todos os campos: as tecnologias digitais. Resta saber até que ponto e em nome de quê? Possivelmente, em nome do projeto de criar se no Brasil um Sistema Nacional de ensino superior, como é dito no PDE (2007). Segundo Gatti:

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional

de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI, 2011 p. 49)

Segundo Gatti (2011), o descompasso e a fragmentação entre as políticas docentes, assim como a dispersão entre os programas de formação de professores e desencontro entre estes e a educação básica, estão entre os motivos. As IES responsáveis pela formação docente não estão respondendo a questão central da educação básica: a garantia de qualidade.

Nesse contexto, o sistema UAB e as tecnologias digitais se configuram como uma formação discursiva dominante dentre as outras formações discursivas que regem outros discursos de EAD e, que por isso, se constituíram dispositivos de poder no Sistema UAB, taticamente transformando ambíguo o terreno onde se poderiam discutir questões de aprendizagem, tal como foram discutidas e lançadas no Programa Pró-Licenciatura, que pudessem dar conta das demandas de qualidade da educação básica. De dispositivo de poder, as tecnologias digitais passaram a ocupar no discurso do sistema UAB, a estratégia do poder como biopolítica, ou seja, como política de regulação e controle da aprendizagem, pela via de táticas de poder que privilegiam um só regime de verdade em razão dos efeitos de poder que produzem.

4.1 UAB COMO BIOPOLÍTICA DE ARTICULAÇÃO ATRAVÉS DE EDITAIS

Essa política geral da verdade não se fundamenta por encanto simplesmente no Sistema UAB, como a UAB forçosamente evidencia em seu discurso, mas atravessa um conjunto de leis, a disposição espacial de seus sujeitos, a realocação dos mesmos em um território. Este território é o da formação de professores da educação básica e a finalidade precípua é elevar a qualidade desta educação, que vai impactar efetivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ou seja, em um número que, para além de representar alunos em situação de aprendizagem, representa, como diz Michel Foucault (2008), uma multiplicidade. A relação que o Estado estabelece com a

população não se resume simplesmente ao que este Estado pode retirar, ou expropriar, desta população a fim de adquirir mais riquezas, mas também pode depender da forma como esse estado desenvolve táticas e estratégias de poder para organizar essa população em um dado território, a fim de potencializar os efeitos do poder. Se o poder tem em certa medida uma estrutura circular? Segundo Foucault (2008, p. 4), em “segurança, Território e população”, tem sim, porque o poder “é um conjunto de mecanismos e procedimentos que têm como papel ou função e tema _ mesmo que não consigam _ justamente o poder”. O poder não se funda em si mesmo e não ocorre a partir de si mesmo, ou de um único sujeito _ o governante ou chefe de estado que, de cima e exteriormente a tudo comanda, sem que seja necessário nada ser tocado, mas o poder irradia nas práticas e costumes, desenvolve-se por meio de estratégias de poder, contornando e regulando as multiplicidades, e as muitas formas de governo dessa multiplicidade se traduzem numa imanência de todas as práticas (RAMOS DO Ó, 2005). Do choque ou combate, como Foucault chamaria, entre as forças que envolvem essas multiplicidades, cabe saber quais os efeitos de saber produzidos com o desenvolvimento de táticas de poder diversas e como esse saber cria estratégias de circulação.

A política de articulação através dos editais é uma biopolítica que, como o programa Pró-Licenciatura, buscou, no Sistema UAB, organizar uma multiplicidade, uma população abaixo estatisticamente dos índices educacionais aceitáveis no país. Diferente do Pró-Licenciatura, buscou organizar essa população através de uma tática de poder que despersionalizou ou desterritorializou os indivíduos, esvaziando-os de sua identidade, quando a construção ou percepção dessa identidade poderia constituir-lhes um saber, poderia contribuir para a constituição de si. Ao invés de dispositivo cultural de aprendizagem, a política dos editais funcionou, no Sistema UAB, como dispositivo cultural de afirmação de um tipo específico de poder, o poder do estado que busca, através da implantação da UAB, responder a uma demanda do estado, que é elevar a qualidade da educação básica.

A necessidade de garantia de qualidade veio a tornar-se, na política da UAB, um dispositivo de segurança. Segurança de qualidade na educação básica que só pode ser implantado também por um saber supostamente seguro como as tecnologias digitais. Sobre esse tipo de tecnologia, Foucault (2008) chama de

tecnologias de segurança, ou seja, uma economia geral do poder que seja dominada por uma tecnologia de segurança; enfim, uma tecnologia que produza no território da formação de professores da educação básica identidades docentes, identidades de aprendizagem, enfim, e por último, sujeitos que, como resultado efetivo da aprendizagem, produzam saberes que expressam a qualidade demandada.

A política de articulação através de editais constitui uma preparação para ser introduzido um meio a fim de que essa política circulasse efetivamente. O meio principal escolhido pelo governo para que essa política circulasse foi o “sistema eletrônico de gestão” (CHAVES, 2006), ou seja, o moodle. Foucault afirma que “os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo de a nação ter sido formada e isolada. O meio vai ser, portanto, o que faz a circulação” (FOUCAULT, 2008, p. 28). O meio é certo número de efeitos, que são efeitos de massa, que se organizam para encadear os efeitos e as causas, “já que o que é efeito de um lado vai se tornar causa do outro” (FOUCAULT, 2008, p. 28). Quanto mais docentes sem formação universitária, menor será o rendimento da aprendizagem dos alunos da educação básica, menor será o IDEB, e a qualidade da educação como um todo estará comprometida. O meio aparece aqui como um campo de intervenção que, ao invés de se aplicar a indivíduos que fazem opção por aprender aleatoriamente, se aplica a uma população em que circula o efeito - professores da educação básica com formação superior _ e a causa _ elevação do IDEB como representação da elevação da qualidade na educação básica. O “sistema eletrônico de gestão”, escolhido pela política docente de EAD para fazer funcionar e integrar todo um sistema de articulações que agregou financiamento, avaliação e credenciamento de cursos, além de fazer funcionar um tipo de aprendizagem, foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) moodle eu, além disso, tornou-se o principal sujeito e dispositivo responsável por distribuir os alunos de acordo com polos de apoio presencial e suas respectivas IES, por seguinte os cursos a serem realizados, a quantidade de financiamento destinado, os coordenadores de cursos de polos de apoio presencial, o tipo de articulações a serem feitas _ estas se tornaram tão ou mais importante do que a definição dos sujeitos da aprendizagem. A esses sujeitos, que de maneira geral são todos, docentes e alunos, práticas curriculares diversas solicitaram um espaço e um meio de

circulação, a quem o sistema UAB destinou o moodle, que na verdade, mais que um dispositivo de segurança funcionou como um dispositivo de vigilância para controlar disciplinarmente a ação requerida dos sujeitos que aprendem de maneira padronizada. Esse dispositivo disciplinar se exerce por dentro da materialidade do dispositivo de segurança dos editais, se autoreforçando⁸⁷. Segundo Foucault (2008) o primeiro passo da disciplina, como parte da estratégia de segurança, é circunscrever um espaço no qual os mecanismos de seu poder possam funcionar sem limites, com o centro como fronteira. Foi exatamente esta medida que levou a UAB, na ocasião de sua implantação, a tornar o moodle exclusivo como sistema eletrônico de gestão. Na ocasião da videoconferência mediada pelo professor Hélio Chaves, no dia 08 de dezembro de 2006, professor Chaves, ao receber um questionamento online sobre como fica a autonomia das IFES em relação à opção pelo moodle, respondeu que a política do sistema UAB é uma política de indução mediante financiamento viabilizado pela SEED/MEC tangenciado pelo sistema eletrônico de gestão que estes sujeitos escolherem, sendo as instituições que não optarem pelo moodle, abrem mão desta política de indução que, em linhas gerais, é uma política de desenvolvimento de sistemas que tenham uma possibilidade de comunicação com o MEC. “Indução de políticas não significa obrigar ninguém a fazer nada” afirma Chaves (2006), pois as instituições que optarem por desenvolver suas próprias plataformas pelo moodle verão que no futuro manter os seus recursos para desenvolvimento de plataformas, porque os recursos do MEC vão se destinar a moodle, que foi escolha da SEED/MEC⁸⁸. Em resumo, a SEED condicionou as IFES a essa política de indução que consistiu em adesão às planilhas orçamentárias postas e distribuídas através do moodle, que implicaria comunicação efetiva com a SEED/MEC a instituição que aderisse. Os editais entrariam como reforçadores técnicos desse sistema eletrônico de gestão que, segundo Chaves (2006) contava já com adesão de 70% de desenvolvedores de moodle, inviabilizando o

⁸⁷ Sobre as diferenças entre dispositivos disciplinares e de segurança, Foucault (2008) afirma que não existe uma linearidade progressiva entre eles, de forma que um só se inicia a partir da ausência do outro. Ver mais nas aulas de 11 de Janeiro de 1978 e na aula de 18 de Janeiro e 1978 na obra *Segurança, território e população*: curso dado no Collège de France (1977-1978) da coleção Tópicos, editora Martins Fontes, São Paulo, 2008.

⁸⁸ É possível observar estas falas nas seguintes videoconferências: ADI_20061215_0001 - <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/adi_orientacoes_2.php> e <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/videos_adi/ADI_20061228.wmv> - <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/adi_orientacoes_3.php>.

desenvolvimento de outras plataformas como a EPROINFO⁸⁹. A política de editais funcionaria como dispositivo disciplinar, regulando os sujeitos nos espaços delimitados e como dispositivo de segurança, reposicionando-os como população de professores leigos em exercício em cursos de formação docente na modalidade a distância; com isto, se cumpria uma alta demanda de formação.

Descreveremos como a política de editais foi implantada no Sistema UAB e como integrou o moodle como dispositivo disciplinar, fazendo emergir um modelo específico de formação docente que, evidentemente, fez circular todo um saber que não passou pelos processos de aprendizagem, ao contrário, se afirmou pela exclusão destes.

O Edital UAB 1, que data de 16 de dezembro de 2005 conceitua e prescreve a articulação definidora da UAB no item objetivo:

O presente edital tem por objetivo fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do art., 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como o desenvolvimento de pesquisa e metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente na área de formação inicial de professores da educação básica. (EDITAL UAB 1, SEED/MEC, 2005).

O objeto desse edital foi o de selecionar polos de apoio presencial e cursos superiores a distância de instituições federais de educação superior a serem ofertados nos polos de apoio presencial. O Edital UAB 1 traz, em seu terceiro item chamado “terminologia” a conceituação de Universidade Aberta, uma vez que não há nenhuma anterior a este documento, com valor jurídico. É importante dizer que este edital recebeu a denominação de UAB 1 após a publicação do decreto 5.800/2006, embora seja de data anterior à aprovação deste decreto. O item “Terminologia”, além de definir os sujeitos do edital, classifica-os quanto a sua posição na hierarquia administrativa da UAB:

3. TERMINOLOGIA

3.1.2 Comissão de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os

⁸⁹ Eproinfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O MEC disponibiliza em seu portal este endereço para realização de atividades neste AVA: <<http://eproinfo.mec.gov.br/>>.

procedimentos de seleção previstos neste Edital;

3.1.5 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – 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;

3.1.9 Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006;

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos polos municipais de apoio presencial. (DOU, EDITAL UAB 1, SEED/MEC, 2005)⁹⁰.

O Edital UAB 1 não diz literalmente que os itens destacados dessa terminologia evidencia e estrutura seu organograma. Com isto, a UAB, sendo uma articulação e tendo o mote de política articuladora e descentralizadora como composição fundamental em seu conceito, desintegra a crítica à intervenção neoliberal do estado, blindando-o através da estratégia da colaboração entre União, Estados e Municípios, definida já no início desse Edital UAB 1 e expressa na citação anterior. Por outro lado, fortalece o argumento da “naturalidade”, a que a ação da UAB dar-se-ia, sobretudo em regiões do país com baixos índices de desenvolvimento humano. Os indivíduos dessas regiões desfavorecidas economicamente estabelecem, neste caso, uma relação de naturalidade com o estado que, tenta prover-lhe uma educação básica de qualidade através do incremento de professores com curso superior.

Conforme nossa interpretação dos textos legais, a Secretaria de Educação Superior participa da conceituação da UAB na medida em que esta nela se ancora na definição de educação superior; a SEED participa com o conjunto de programas⁹¹ relacionados à educação a distância e uso de tecnologias, entre eles

⁹⁰ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 2009, 2010 e 2011.

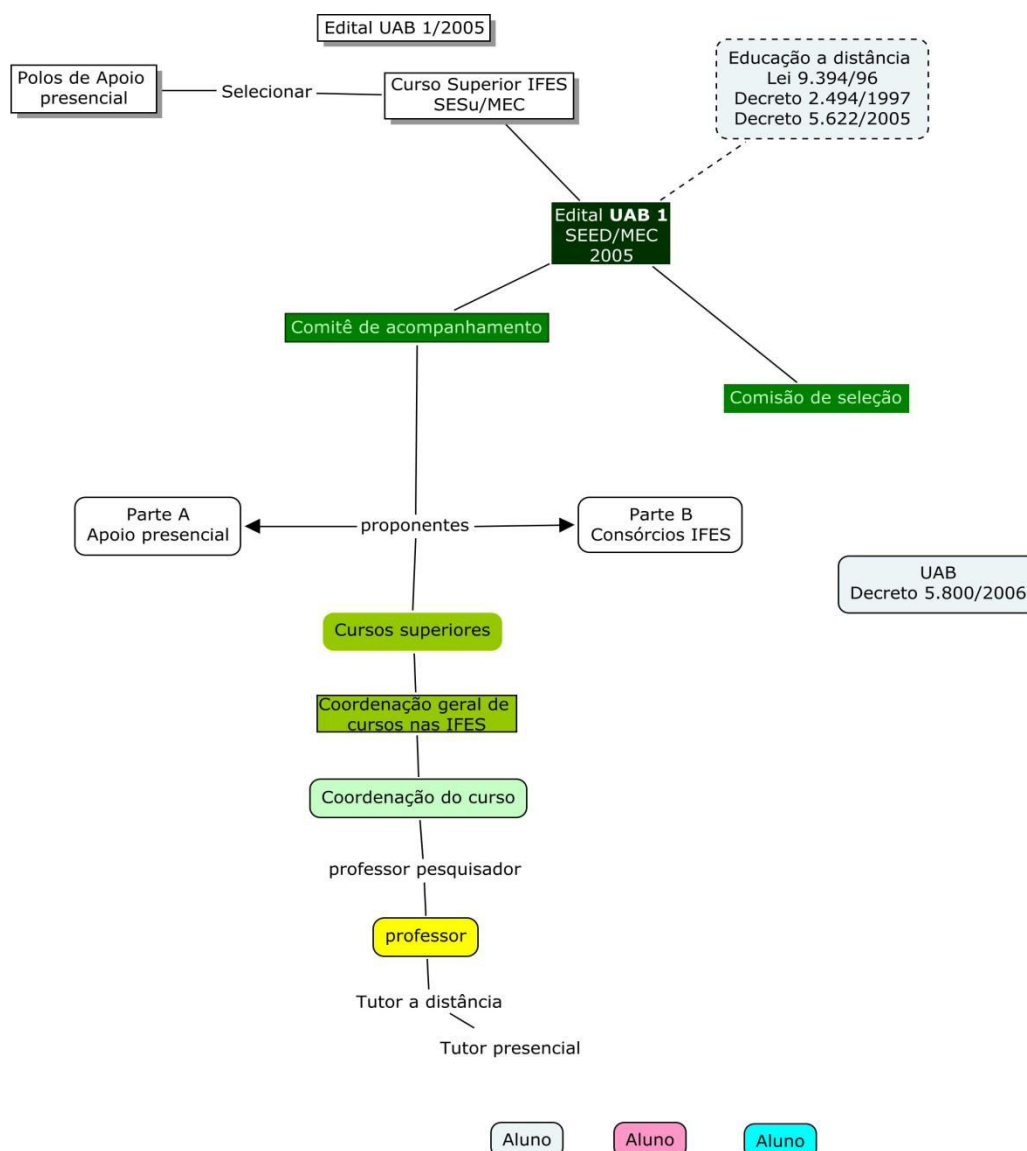
⁹¹ Até abril de 2011, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) mantém os seguintes programas e ações:

a UAB, além de tentar compor contextos de aprendizagem através de seu sistema eletrônico de gestão, o moodle, que configuraram as políticas de EAD no país, desde apoio à UNIREDE, publicação dos editais do Pró-Licenciatura (junto com a Secretaria de Educação Básica- SEB e Secretaria de Educação a distância - SEED), o lançamento do curso-piloto de administração (em parceria com o Banco do Brasil), a criação oficial da UAB em 2006.

A figura 17 (representação gráfica do Edital UAB 1, a seguir) revela uma incoerência em relação a dois decretos que regulamentam a EAD no Brasil: o 2.494/1997 e 5.622/2005; o segundo revogando o primeiro. Na figura aparece o ano de aprovação do Decreto 5.622 como 2005 e o ano de aprovação do Decreto 5800 que regulamenta a UAB como 2006. Este dado, aparentemente despercebível, revela um problema que apenas se aprofunda na UAB: a inexatidão de muitos dados, além da ausência de outros, apenas funciona nesse esquema como tática de poder que corrobora a própria exigência do moodle: a ausência de uma identidade docente que possa mediar todo o processo de aprendizagem. É interessante ressaltar que à época do lançamento do Edital UAB 1, o sistema UAB ainda não existia como lei e ainda estava em vigência o Decreto 2.494/1997, embora o conceito de educação a distância no Edital supracitado fosse idêntico ao que consta no Decreto 5.622/2005, o qual foi publicado quatro dias após a publicação do Edital UAB 1. É bastante preocupante este ocorrido, uma vez que a existência do curso-piloto de administração, em funcionamento no âmbito do sistema UAB, representa, sozinho, incoerência com o projeto principal da UAB, definido no decreto 5.800/2006, que é formação de professores da educação básica, somando-se a uma configuração de inconsistências legais, teóricas e ambiguidades financeiras que marcam a existência da UAB, desde a época em que foi lançado como programa da SEED/MEC no âmbito do Fórum das EEs. A seguir, a figura que representa graficamente o Edital UAB 1:

Domínio público Biblioteca virtual; DVD escola; E-Proinfo; E-Tec Brasil; Programa banda larga nas escolas; ProInfo; ProInfo Integrado, Proinfantil; TV escola; Sistema Universidade Aberta do Brasil; Banco internacional de objetos educacionais; Portal do professor; Programa um computador por aluno (prouca); Projetor Proinfo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Consulta em: abril de 2011.

Figura 17 - Representação gráfica do Edital UAB 1



Autoria: própria, 2009

O Edital UAB1 preocupa-se com a conceituação técnica de universidade Aberta do Brasil. No entanto, a publicação deste Edital apresenta duas versões em que dois conceitos diferentes de universidade aberta são desenvolvidos no item terminologia do Edital. Uma primeira versão, encontrada num link no site da UAB hospedado no portal do MEC, o conceito aparece da seguinte forma:

Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.(EDITAL UAB 1, SEED/MEC, 2005).

Observemos que a incoerência no tocante a datas se amplia à citação do Decreto 5.800 que data de 2006 num edital de 2005. Ainda se fosse um erro fruto de um simples engano ou até mesmo imperfeição na digitação, seria algo suficientemente sério tratando-se de uma publicação de edital expedido por um órgão da União. Acrescenta-se ainda a não correspondência entre os conceitos de universidade aberta do Brasil nas duas versões do Edital:

3.1.9 Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE B deste Edital, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma **universidade aberta e a distância** no País, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica; (DOU, EDITAL UAB 1, SEED/MEC, 2005, grifo nosso).

Na conceituação acima, o Decreto 5.800/2006 não é mais citado, por questão óbvia e o conceito de universidade aberta já toma forma de “articulação de instituições” como argumento central que, integrado aos dispositivos tecnológicos, elementos que constam em outras partes do edital, operacionalizará, e dará solidez à UAB como política pública na forma de dispositivo disciplinar que se irradia na criação de uma suposta cultura tecnológica, materializada no uso exclusivo do moodle, ferindo não apenas a autonomia das IFES, como o próprio princípio que sustenta o moodle: que é o de ser, para além de um *software* de gestão de cursos *online*⁹².

Outro elemento chama nossa atenção: o fato de um elemento a mais aparecer no conceito de universidade aberta, ao elemento textual “e a distância”, em negrito. Não o consideramos apenas como um mero adjetivo, mas como um

⁹² O artigo “MOODLE: moda, mania ou inovação na Formação?”, dos autores Luís Valente, Paulo Moreira E Paulo Dias, publicado no livro MOODLE Estratégias Pedagógicas e estudos de Caso, EDUNEB, 2009, descreve a usabilidade de outras plataformas de código aberto baseadas nas teorias do construtivismo social, como a *Fle3* e a *Claroline*, que se baseiam no trabalho colaborativo.

conceito *herdado* da conceituação de universidade aberta presente no documento⁹³ produzido no âmbito do fórum das estatais, em que a conceituação de universidade aberta se agrega à distância, se mostrando como um conceito ampliado. Acreditamos que esta conceituação mais ampliada em oposição clara à conceituação técnica, presente no edital, confirma nossa suspeita de que: 1) o tipo de planejamento estratégico, empregado na política da UAB repercute até no modelo de universidade e de formação docente empregados, inibindo o discurso pedagógico e moldando claramente o formato de seu conceito, de suas leis e de suas práticas de gestão, onde o tecnicismo gerencial é mais importante que qualquer definição; 2) no fórum das estatais, a divergência sobre o conceito de universidade aberta existia porque provavelmente não havia a exata clareza entre alguns de seus membros a respeito do modelo de universidade e a identidade, de educação a distância e de formação docente em EAD a ser adotado pelo sistema UAB. O projeto-piloto em administração foi de fato o primeiro curso da UAB (embora esta não o considere oficialmente) e a formação docente a distância figurou entre as principais justificativas para a parceria entre o Fórum das estatais e a UAB.

O Edital UAB 1 trás, ainda no item “terminologia, que estamos tratando como um organograma da UAB, o primeiro nível de sua hierarquia universitária⁹⁴, estabelecido entre o comitê de acompanhamento e a comissão de seleção. Estes dois espaços põem em funcionamento as decisões sobre questões relacionadas a políticas de educação a distância, de forma a mostrar o caminho circulante do poder, que ora está em quem avalia os projetos pedagógicos dos cursos _ em que a responsabilidade sobre a adequação de planilhas financeiras às condições da SEED é de responsabilidade das Universidades e municípios _ ou seja, na comissão de seleção; ora está em quem avalia os projetos, segundo critérios definidores de liberação de recursos _ o comitê de acompanhamento, este sim com função deliberativa. O fato de a comissão de seleção ter uma natureza administrativa sazonal, segundo indica o Edital UAB 1, contrariamente à configuração de um comitê, deixa claro de quem é a última palavra. A comissão

⁹³ Documento Projeto: Universidade Aberta do Brasil, (2005). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: abril de 2011.

⁹⁴ Na medida em que estamos considerando o item terminologia como um elemento projetor da conceituação da UAB, junto com os outros editais e os dispositivos tecnológicos, ponderamos que haja níveis hierárquicos englobados na conceituação técnica, política e conceitual que organizam também o discurso da UAB em seus editais.

de seleção de especialistas é designada diretamente pela SEED e o comitê de acompanhamento é instituído por ato próprio da SEED a fim de acompanhar o andamento dos projetos de cursos das IES. Foram realizadas pesquisas no portal *google* e *Yahoo*, bem como no portal do MEC, CAPES, Diário Oficial da União e no portal UAB e não encontramos documento algum que nomeia formalmente os especialistas da comissão/comitê de seleção. Se foi considerado como documento de circulação interna ou se foi tornado público por meio de portaria, causa estranheza não se encontrar digitalizado ao menos no Novo Portal UAB, atualmente um local de fácil acesso, uma vez que esta mesma enaltece a cultura digital, é um documento de interesse público e possivelmente, como assunto público, envolve gastos com concessão de diárias e passagens.

No Edital correspondente ao resultado da articulação entre IFES e municípios e estados há a menção a uma Portaria do MEC de n.º 1.097, de 31 de maio de 2006. Contudo, este documento não se encontra disponível em meio digital na *web*. Encontramos uma portaria emitida pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que consta a mesma numeração _ Portaria 1.097/2006 _, mas com data de emissão diferente, dispondo sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e sobre a comissão técnica de acompanhamento da avaliação. O único documento emitido pelo INEP que se aproximaria de uma portaria designando os sujeitos da avaliação e data é o documento acima apontado, mas como no edital a data do documento refere-se a 31 de maio de 2006, é temeroso indicar a identificação dos documentos como sendo a mesma.

Em relação aos proponentes, municípios e estados, de um lado; o consórcio de IFES, de outro, temos o segundo nível hierárquico, que pouco ou nada decidem e são tratados tecnicamente como uma equação matemática: parte A e parte B no Edital UAB 1 (ver representação na figura 17). Quem sustenta esta articulação prescrita no edital é o art. 2.º do Decreto 5.800/2006 (Decreto de criação do Sistema UAB), quando define, seis meses depois da primeira chamada pública deste Edital:

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio

presencial. (EDITAL UAB 1).

O Decreto 5.800/2006 define legalmente as partes A e B nos parágrafos do art. 2.º em quatro parágrafos:

§ 1.º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2.º Os polos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.(EDITAL UAB 1)⁹⁵.

O parágrafo primeiro refere-se à parte A, que engloba os sujeitos a seguir: prefeituras municipais, governos estaduais e governo do Distrito Federal, conforme o Edital supracitado. A parte B refere-se nesse edital às universidades federais, centros federais de educação tecnológica, IFES organizadas no formato consórcios; todas devidamente credenciadas, a fim de serem firmados os convênios, conforme indicado nos seguintes artigos:

Art. 3.º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5.º...

Art. 4.º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter polos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5.º. (DECRETO 5.800/2006).

O artigo 4.º do Edital UAB 1 representa o fechamento do processo de articulação, bem como de conceituação da Universidade Aberta do Brasil, uma vez que os demais artigos dividem preocupações com o financiamento do processo e o papel do Ministério da educação na articulação. Os artigos 5.º e 7.º definem o papel do MEC/SEED:

Art. 5.º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os polos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que

⁹⁵ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 2009 - 2011.

disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 7.º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB. (EDITAL UAB 1).

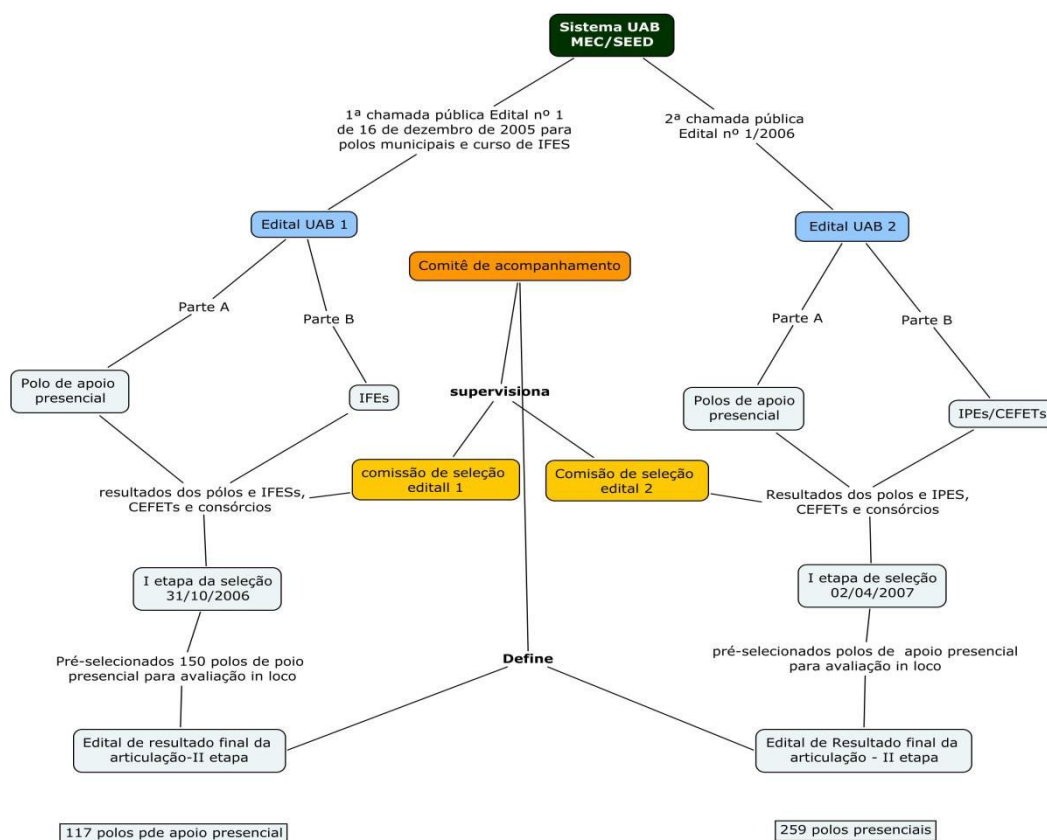
O MEC responde, no Edital UAB 1, por decidir os termos e condições da articulação entre os polos de apoio presencial, mediante publicação em edital, a nomear uma comissão de seleção para avaliar os projetos de cursos enviados, bem como elaborar critérios para sua implantação e supervisão, enquanto o papel relativo às despesas do Sistema UAB resumem-se apenas um artigo que indica as dotações orçamentárias anuais do MEC e FNDE, papel que se evidencia através da função do comitê de acompanhamento, já que este é responsável pela elaboração de critérios para avaliar e acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos:

Art. 6.º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira. (EDITAL UAB 1).

A ação da SEED/MEC, na tomada de decisão, é claramente evidenciada no Decreto 5.800/2006 e nos editais. Porém, as ações descentralizadas ocorridas no âmbito das PARTES A e B, não são tão nítidas, já que são legalmente induzidas a descentralizar ações e decisões das quais muitas vezes não fazem nenhuma ideia de quem as elaborou. Resta-lhes pôr em funcionamento toda a engrenagem telemática. A universidade Aberta do Brasil, nessa estrutura, funciona como um rótulo agregador e articulador das diversas posições de sujeito e da circulação centralizada pelo governo federal destas mesmas posições, atribuindo papéis e ações e recebendo atribuições das quais a própria UAB compreende simplesmente o básico, e o conteúdo que se refere às ações previamente atribuídas às suas partes, contudo um conhecimento fragmentado _ conhecimento fundamental para o funcionamento minimamente normal do Sistema UAB. A seguir, um gráfico representativo geral sobre a política que

organiza os Editais UAB1 e UAB 2.

Figura 18 - Editais representativos da política da UAB



Autoria: própria

As relações de poder contornam, através do moodle, todas as relações políticas, financeiras e pedagógicas, excluindo saberes considerados inexistentes, ou saberes tipos epistemologicamente como “saberes da prática”, portanto hierarquicamente “menores”, como os saberes pedagógicos; produzindo outros saberes como hierarquicamente melhores, porque articuladores, como os saberes da tecnologia digital; circulando em rede, atravessando todos os espaços, desenhando um cenário de um poder que se exerce assimetricamente, não em um ou dois sentidos, mas em múltiplos sentidos e em diversos níveis, se passando muitas vezes como práticas e discursos democráticos e desburocratizados. É uma organização do poder que se exerce na medida em que constitui todas as relações, tornando-se muitas vezes um poder *invisível* na proporção mesma em que as relações entre os indivíduos ocorrem, delas com as leis e com as instituições, das pessoas consigo mesmas; poder circulante, *mudo*, e *sem* identificação, embora com uma identidade fundada numa determinação da

SEED, representada pela opção pelo “sistema eletrônico de gestão”. A esta identidade, que não identifica tudo, nem se identifica com tudo, mas a tudo permeia, constitui e estrutura, podemos entendê-la como dispositivo tecnológico. Como uma rede, une os sujeitos do conhecimento e a circulação de suas posições, os atores do financiamento, as diversidades, as identidades e as diferenças locais entre estados e municípios, por meio de uma política pública sistêmica, que jamais cessa, erra, *passa mal* ou retrocede, só evolui instantaneamente: é o discurso de poder da tecnologia digital. Esta, não aponta onde está o poder e o saber; ela simples e indiscriminadamente se exerce, e o contorno de seu exercício é também o contorno do poder. É na complexidade de seu exercício e dificuldade de entendê-lo que talvez resida sua estratégia fundamental. Como o poder disciplinar, o moodle, faz funcionar seu poder de forma contínua e centralizada não estando à disposição de alguém, mas o tempo todo sob o olhar de alguém, sendo vigiado. A maior questão é se esta vigilância _ ou domo diz a SEED “comunicação” – garante a aprendizagem dos sujeitos envolvidos? Garante a existência real de processos de aprendizagem que possibilitem ao moodle funcionar como dispositivo de aprendizagem? Por fim, como dispositivo de segurança que forma docentes com qualidade, em razão da elevação do IDEB. Se levarmos em conta que plataformas virtuais de aprendizagem, como o moodle, levam em consideração, o manuseio de alunos que estão mais aptos a situações de autoaprendizagem _ já que a clientela é o professor leigo em exercício _ a disciplina, melhor dizendo, a autodisciplina e, portanto, a autoaprendizagem, estariam garantidas, uma vez que o moodle é um sistema de curso online visto pela SEED como auto-suficiente, porque, como no panóptico de Bentham⁹⁶, cria o hábito de estar sempre em situação de observação e por isso, sozinho, pode realizar todo processo de aprendizagem. O que assegura essa disciplina é o exercício constante e de acessos ao ambiente moodle. Quanto mais esse sistema funcionar quantitativamente, maior será a autoaprendizagem _ este é o argumento.

Os editais UAB são uma das frentes que permitem alguma conceituação do sistema UAB. No histórico do portal atual da UAB, isto se confirma, apesar de a

⁹⁶ Segundo Foucault (2006), “O panóptico, or the Inspecion-House” de Bentham, editada no ano de 1791, é uma obra que trás a fórmula técnica geral do poder disciplinar. Especificamente sobre poder disciplinar, consultar a obra de Foucault (2006), “O poder psiquiátrico”, ou mais precisamente na mesma obra a aula de 21 de novembro de 1973.

UAB não possuir esta linha de argumentação ligada a conceitos:

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. (UAB/CAPEs, 2011).⁹⁷

O Edital UAB 2, com data de 18 de outubro de 2006, constitui a segunda chamada pública para seleção de polos de apoio presencial e IPES. Este edital é basicamente o mesmo do edital anterior, trazendo algumas inovações, de caráter técnico, no sentido de demonstrar a *consolidação* do sistema UAB. Para tanto, seu objetivo diferiu do Edital UAB 1, porque apresentou a existência do decreto de criação da UAB, atribuindo maior legitimidade ao processo. Assim, o objetivo do Edital UAB 2 segue na linha da consolidação jurídica do sistema e, neste caso, este edital amplia seu raio de ação _ que, no Edital UAB 1 era mais flexível e desburocratizado _ preocupando-se com os processos regulatórios do sistema UAB _ posição não tomada anteriormente como já demonstramos. Em busca de legitimação, o objetivo do Edital UAB 2 se apresenta:

1. DO OBJETIVO

1.1 O presente Edital tem por objetivo ampliar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. (DOU, UAB 2/CAPEs)

O fato de o Edital UAB 2 ampliar sua abrangência no sentido de incluir instituições de educação superior públicas municipais e estaduais representa um

⁹⁷ <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Consulta em: 2011.

avanço considerável em relação aos sujeitos selecionados no primeiro edital da UAB, restritos às instituições federais. No item denominado “terminologia”, são nomeados e definidos os sujeitos do processo dispostos no Edital UAB 2, onde a conceituação de universidade aberta se diferencia do texto do mesmo item no Edital UAB 1. Enquanto no primeiro edital é dito que a UAB é uma universidade aberta e a distância, no Edital UAB 2, sua conceituação se define baseada no Decreto 5.800/2006, decreto que reduz o conceito de universidade aberta à definição técnica e operacional vinculada exclusivamente às tecnologia digital no sentido de reduzir as distâncias, sendo um forte argumento na interiorização da educação superior e na redução de desigualdades. Neste sentido, o avanço do Edital UAB 2 acompanha um retrocesso conceitual no que se refere à definição de universidade aberta. No mais, as diferenças apontadas entre os editais são poucas _ vinculadas a questões operacionais⁹⁸ - embora muito significativas no sentido de conceituação do que pode ser uma universidade aberta _ algo que pouco se aproxima do significado assumido, sobretudo no conteúdo do Edital UAB 2.

A publicação do resultado da primeira etapa da articulação referente ao Edital UAB 1, ocorrida entre IES e municípios/estados consta do dia 21 de outubro de 2006 no Diário Oficial da União. Esta etapa inicial consistiu em processo seletivo referente aos termos conhecidos e publicados na primeira chamada do edital de seleção 1/2005, SEED/MEC ou apenas Edital UAB 1.

Para realizar o processo seletivo das instituições federais de educação superior, foi indicada uma comissão de seleção da SEED/MEC para proceder à avaliação dos projetos de cursos enviados e dos polos de apoio presencial. Foi selecionado um primeiro grupo com 150 projetos de polos de apoio presencial para iniciar suas atividades no ano de 2007, contanto que cumprissem os critérios de avaliação definidos no âmbito da avaliação feita pela SEED, baseada na portaria 1.097 de 31 de maio de 2006. Apenas lembramos que a comissão de seleção indicada pela SEED (referida no Edital UAB 1) constituía apenas uma etapa da avaliação, dependendo do parecer final do comitê de acompanhamento, também indicado pela SEED e responsável pela liberação de recursos, conforme o Edital UAB 1. Como não foi localizada a portaria acima referida (e sim um

⁹⁸ Questões mais ligadas a processos de articulação e identificação dos proponentes das partes A e B do edital referido.

documento aproximado que se encontra no portal INEP⁹⁹), acreditamos que, como o comitê é uma categoria de regulação e controle com caráter permanente em relação à comissão de seleção, a palavra de direito estava, de todo modo, no sujeito com maior poder de legitimação e de alocação de recursos, qual seja, o comitê de acompanhamento. Isto confirma mais ainda nossa hipótese anterior de que o comitê de acompanhamento é quem, no final das contas, emite o parecer final sobre a articulação realizada. O resultado parcial da articulação foi informado na republicação do Edital do DOU/2006 e contou com a avaliação favorável a 150 polos de apoio presencial. Os polos selecionados deveriam se preparar para a segunda etapa da avaliação que consistia na visita *in loco* de especialistas para a constatação das devidas comprovações referentes ao projeto de curso encaminhado.

O papel da UAB era o de proceder e encaminhar o processo de avaliação e acompanhamento das articulações realizadas entre IES e polos de apoio presencial, além de regular o acompanhamento dos cursos, através de legislação do INEP. O processo de avaliação consistiu no todo em duas etapas, abrangendo a 1) análise técnica dos projetos dos cursos enviados pelas IPES e polos de apoio presencial; 2) confirmação do acordo de cooperação técnica, feito por meio do cumprimento das obrigações assumidas no termo de compromisso e na declaração de sustentabilidade financeira pelo polo de apoio presencial. A comissão de especialistas constituída pela SEED teve por objetivo fazer um relatório da visita *in loco*, relatando se as condições de funcionamento dos cursos UAB correspondiam às solicitadas, e, dependendo do estágio de readequação infraestrutural, os prazos para início das atividades poderiam sofrer alterações. A infra estrutura montada para o funcionamento dos cursos era responsabilidade dos Polos de apoio presencial, como afirmado no edital em que foi publicado o resultado parcial da articulação UAB, cabendo aos “primeiros 150 (cento e cinquenta) polos aprovados para início das atividades em 2007 a criação de condições para recebimento, instalação e utilização dos computadores doados ao sistema UAB” (DOU, 31/10/2006). Neste trecho do edital, chama atenção a preocupação técnica com infraestrutura tecnológica, em detrimento de uma infraestrutura pedagógica planejada, que não aparece em nenhum item do edital

⁹⁹ <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm>. Acesso em: abril de 2011.

supramencionado.

O Edital UAB 1 descrevia os itens infraestruturais que serviram como eixo para fundamentar critérios na avaliação dos polos de apoio presencial. Os eixos são:

- a) Descrição da infraestrutura física e logística de funcionamento: (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros), bem como dos prazos para instalação e funcionamento do polo;
- b) Descrição de recursos humanos: necessários para o adequado funcionamento do polo que incluirá tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do polo), e outros;
- c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do polo, durante a realização dos cursos superiores;
- d) Lista com cursos superiores: pretendidos para a localidade e que podem ser ofertados no polo proposto, com respectivos quantitativos de vagas; e
- e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos superiores pretendidos e respectivos quantitativos de vagas. (EDITAL UAB 1)

Por estes itens, é possível perceber que outra preocupação relevante na UAB, além da preocupação visível com o credenciamento dos cursos, que se centrava na capacidade de operacionalidade técnica, financeira e tecnológica das propostas dos estados e municípios, sugerindo uma supervalorização destes campos e negligenciamento na avaliação de recursos humanos habilitados e propostas pedagógicas condizentes com as realidades e demandas locais. Isto não significa que a comissão de especialistas não tenha avaliado os polos também a partir de critérios pedagógicos, mas que os critérios descritos acima se sobrepõem a qualquer outro no processo de avaliação e seleção; considerando ainda o fato de que a comissão de avaliação não detinha a decisão final sobre o processo.

O papel da UAB se expressa da maneira mais clara possível em seus editais no tocante ao fornecimento de ajuda financeira no sentido de corresponder

aos critérios acima levantados. Este procedimento de gestão aparece nos dois editais onde foram divulgados os resultados da articulação UAB, configurando e sedimentando sua principal função: articular IES e Municípios/Estados conforme as demandas por cursos de educação superior, de formação inicial e continuada. Seriam usados recursos da dotação orçamentária dos estados e municípios e indiretamente a infraestrutura das instituições públicas de educação superior (IFES, para o Edital UAB 1 e IPES, para o Edital UAB 2), bem como seu quadro docente envolvido nas atividades de produção de material, acompanhamento e avaliação discente.

Salientamos que os eixos descritos acima não são referidos e denominados como eixos no edital que apresenta o resultado das articulações; na verdade, são denominados no texto do edital “propostas”, o que reflete uma perspectiva de planejamento que a UAB sempre salientou em seu discurso oficial, que é o *modus operandi* de um planejamento estratégico aplicado sistematicamente à educação. Compreendemos como eixo porque estruturaram todo processo avaliativo, servindo como suporte de orientação dos critérios avaliativos considerados pela comissão de avaliação para avaliar os polos de apoio presencial: As propostas de polos municipais de apoio presencial serão analisadas e selecionadas por Comissão de Seleção, a ser constituída pela cedente especificamente para os fins do Edital UAB1, 2005. A consulta ao Edital UAB 1 possibilita a leitura detalhada dos itens, apenas de natureza técnico-administrativa do edital¹⁰⁰.

Entendemos as dificuldades educacionais enfrentadas em nosso país, sobretudo quando se trata da educação superior. No entanto, esta constatação é de difícil resolução pela via de um modelo de planejamento educacional que reduz as necessidades e dificuldades a meras questões técnicas, infraestruturais e operacionais, materializadas em itens de editais e limitadas à resolução num ambiente virtual de aprendizagem, como o moodle.

Quando se trata de entender as questões referentes à avaliação dos projetos pedagógicos das IES no Edital UAB 1 e no respectivo edital que publica os resultados, os eixos e critérios de avaliação tornam-se relativamente confusos. Apenas lembrando que o Edital UAB 1 abrangeu apenas instituições públicas

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>

federais de educação superior que

só poderiam apresentar propostas de projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, individual ou **coletivamente** organizados:

- a) universidades federais, e
- b) centros federais de educação tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância. (DOU, EDITAL UAB 1, grifo nosso)

O termo “coletivamente”, acima grifado, se refere à criação de consórcios, que seria, conforme designado no edital, uma instituição escolhida por seus pares para gerir questões relacionadas à legitimação das articulações realizadas. Uma explicação plausível para isso: ocorre que não havia e até hoje não há nenhum consórcio genuinamente formado a partir dos editais da UAB. Os editais da UAB (UAB 1 e UAB 2) e do Pró-Licenciatura, Edital MEC 001/2004-2005, foram lançados aproximadamente no mesmo período, mas uma das diferenças entre editais lançados no âmbito do Pró-Licenciatura e no âmbito da UAB é que os consórcios presentes no edital MEC 001/2004-2005 solicitava obrigatoriedade desta forma de organização a fim de tornar as ações das IFES mais racionalizadas. Esta obrigatoriedade de consórcios na chamada do edital do Pró-Licenciatura permitiu inúmeras discussões com teor pedagógico ocorridas no âmbito da UNIREDE. Segundo Carvalho, as razões da obrigatoriedade de consórcios não estão suficientemente claras nos editais do pró-Licenciatura, mas,

O fato é que esta exigência foi colocada já no primeiro edital de financiamento de cursos e obrigou as instituições públicas a não apenas se organizarem em consórcios, mas desenvolverem projetos únicos que pudessem ser aplicados em todas as instituições participantes. (CARVALHO, p. 96)

Também não estão claras no discurso oficial da UAB as razões pelas quais a UAB encerrou as ações do Pró-Licenciatura em 2009, abarcando seus cursos e a infraestrutura. Diante da ausência de informações sobre a transição do Pró-Licenciatura para UAB, algo se evidencia com muita força: a indisponibilidade dos sujeitos do processo, MEC/SEED, fórum das estatais, em discutir modelos de educação a distância para o sistema UAB e formação docente sob a justificativa de que o moodle cumpriria esta função. As ações foram se configurando no sentido de abreviar alguns aspectos aparentemente considerados como mais *fáceis* de resolver, como as questões da prática pedagógica e da educação

básica, ocupando-se todo espaço de construção em torno de um suposto ideal político _ expansão e interiorização da educação superior; equacionar *deficits* de educação superior no país, entre outros já mencionados _ negligenciando as questões pedagógicas, as quais viriam a reboque de todo processo, a ser operacionalizado por meio de conceituações técnicas em editais e o incremento de tecnologia digital, que a partir da criação de um sistema _ o Sistema UAB _ articulava todas as pesquisas em EAD, práticas, até mesmo todo planejamento pedagógico.

O Edital UAB 1 legitima o aproveitamento, pela UAB, dos consórcios então existentes, consórcios criados na UNIREDE e organizados através dos editais do Pró-Licenciatura, onde já se tinha um cenário suficientemente montado, favorável não apenas à racionalização e aproveitamento dos consórcios existentes, mas a estruturação de uma rede de universidades ligadas pelo um suposto mesmo ideal político, sem que fosse preciso demonstrar a necessidade de metas pedagógicas ou sem com que não houvesse preocupação de agregar as já existentes, que no caso, eram as construídas democraticamente no âmbito da UNIREDE e materializadas nos documento legais do Pró-Licenciatura.

Quando dissemos acima que os critérios de avaliação das propostas das IFES não estavam suficientemente esclarecidos em relação à organização de consórcios, nos referíamos ao fato que, mesmo não tendo havido planejamento ou combinação anterior, os editais da UAB abrangiam tanto IFES/IPES individualmente, como coletivamente, através de consórcios. Neste contexto, abrir no edital a possibilidade de consórcios se inscreverem para pleitear articulações realizadas pela UAB, permitiu que um trabalho coletivo e articulado, que não provinha de uma realidade imediata, mas de uma construção, como foi o que ocorreu na formação dos consórcios UNIREDE, fosse aproveitado ao menos nas suas dimensões operacionais – articulação de consórcios. É importante salientar que os prazos de submissão de projetos pedagógicos previstos nos Editais UAB 1 e UAB 2 encontravam-se definidos no cronograma publicado respectivamente nos seguintes editais, representado pela Figura:

Figura 19 - Quadro comparativo de tabelas Editais UAB 1 e UAB 2**Edital UAB 1 IFES**

Fase	Atividade	Data de início	Data final
1	Recebimento de Propostas	21.12.2005	13.04.2006
2	Análise das Propostas	17.04.2006	30.06.2006
3	Divulgação dos Resultados	03.07.2006	07.07.2006
4	Formalização dos convênios	10.07.2006	31.08.2006

Edital UAB 2 IPES

Fase	Atividade	Data de início	Data final
1	Recebimento de Propostas	14 .11. 2006	15.01.2007
2	Análise das Propostas	15.01.2007	30.03.2007
3	Divulgação dos Resultados	02.04.2007	31.08.2007
4	Formalização dos convênios	03.09.2007	06.09.2007
5	Formalização dos instrumentos legais de cooperação	10.09.2007	31.10.2007

Fonte: cronogramas Edital UAB1 e Edital UAB2

Autoria: própria

Os cronogramas representados na figura acima prescrevem prazos bastante enxutos para envio de projetos pedagógicos, se consideramos critérios pedagógicos como norteadores destes projetos; e neste sentido, os prazos se tornariam inviáveis do ponto de vista pedagógico. Se destacarmos, por exemplo, o período referente ao recebimento de propostas no primeiro edital, na Figura 19: o período compreendido entre 21 de dezembro de 2005 e 03 de abril de 2006 encerra os três maiores feriados acadêmicos anuais, além da possibilidade de alcançar as férias dos docentes das IFES, em geral na mesma época; mesmo que se tenha calculado e deduzido esses dias de folga, significa dizer que se vai elaborar um projeto político-pedagógico de um curso superior de formação docente na modalidade a distância em três meses e meio, aproximadamente. Não pretendemos entrar no mérito da cedente _ a SEED _ porque inclusive desconhecemos a portaria¹⁰¹ referente à comissão de avaliação, mas a julgar pelo tempo previsto para análise e avaliação dos projetos pedagógicos enviados pelas

¹⁰¹ Cujas referências no edital que publica o resultado da articulação indica a Portaria 1.097 de 31 de maio de 2006, a qual não foi possível localizar pelos motivos anteriormente explicitados.

IFES/IPES, que ocorreu num período de dois meses e meio nos dois editais UAB, é preocupante, sobretudo porque se trata de períodos em que os professores das IES, que estavam inseridos no Sistema UAB como bolsistas, tiveram onerados os seus períodos de férias, segundo demonstrado no item 2 das duas tabelas acima apresentadas. PRETTO (2010) indica o desafio do planejamento de cursos a distância, enfrentados pelos professores ao trabalharem em EAD, no artigo “Educação a distância, e precarização do trabalho docente”, publicado no nº86 da Revista Em aberto, no ano de 2010:

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. Isso poderia parecer coisa menor, já que, na hora do planejamento da disciplina na modalidade 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. (PRETTO 2010, p. 82-83):

Este é apenas um dos tipos de desafios enfrentados por quem trabalha em EAD _ a administração do tempo _ em que o tempo da leitura, avaliação de projetos e propostas, nem sempre é considerado nos cronogramas diversos de avaliação, que tentam sempre tratar questões da prática pedagógica como questões meramente técnicas.

O Edital UAB 2 traz as etapas do processo seletivo de IES e polos presenciais um pouco mais detalhada, esclarecendo termos usados desde o primeiro edital, detalhando as estratégias da seleção que consistiam nas seguintes etapas:

fase documental (eliminatória) e fase de mérito da proposta

(seleção).

A.3.2 A fase documental consistirá da confirmação de envio da proposta por meio de formulário eletrônico, recebimento e análise de todos os documentos solicitados no Anexo I deste edital.

A.3.3 A fase de mérito consistirá da análise da proposta, pautada pela adequação do polo ao perfil dos cursos a serem ofertados. (EDITAL UAB 2)

Os critérios de seleção elegidos permaneceram os mesmos no Edital UAB 2, apenas tornou-se o texto deste edital relativamente compreensível, tendo em vista que os editais seriam o principal documento definidor das atividades do sistema UAB. Embora a UAB tivesse seus fins explicados, não significa entendimento e intencionalidade no processo, até mesmo pelo tipo de linguagem empregada em um documento como um edital, que é uma linguagem técnica, objetiva, embora não imparcial. A não imparcialidade no Edital UAB 1 aparece de diversas formas e talvez a mais óbvia, mesmo não sendo igualmente evidente, é a própria escolha do edital como documento que estrutura todo o sistema UAB. Além disto, a ausência de outros documentos públicos que registrem o processo de constituição da UAB como uma universidade, sua definição como uma articulação e a ênfase dada aos aspectos infraestruturais e técnicos nos dois editais configuram estratégias políticas que se sobrepõem ao discurso educacional. Mais sério torna-se ainda porque essa estratégia tem como amparo o moodle que, mais se preocupa em resolver questões de observação e hábitos de observação e vigilância entre os sujeitos do processo educacional, reduzindo os processos de ensino-aprendizagem a um complexo arsenal militar de vigilância contínua, pela via da contagem de *hits* do moodle¹⁰², como simulasse um processo de aprendizagem e desse conta de todo planejamento e questões inscritas na prática educacional. Sobre o sistema de hits, Foucault (2006), mesmo escrevendo anteriormente ao aparecimento do tema, não poderia dar definição melhor quando fala sobre o sistema de códigos criado por esses tipos de dispositivos disciplinares:

Para que o poder disciplinar seja global e contínuo, o uso da escrita me parece absolutamente necessário, e parece-me que se

¹⁰² É o número de hits diários na plataforma, registrados é uma variável que reflete o nível de utilização da mesma.

poderia estudá-lo da maneira como nas escolas, nos centros de aprendizagem, igualmente no sistema policial ou jurídico, etc., como os corpos, os comportamentos, os discursos das pessoas são pouco a pouco investidos por um tecido de escrita, por uma espécie de plasma gráfico que os registra, os codifica, os transmite ao longo da escala hierárquica e acaba centralizando-os. (FOUCAULT, 2006, p. 61)

É uma relação direta entre o código usado e representado pelo registro com o controle e observação contínua do corpo do indivíduo, tendo o professor e o coordenador de curso, além da função de educar, educar tendo em vista um sistema de vigilância que reduz os indivíduos a *hits* digitais em detrimento das possíveis práticas pedagógicas que possam surgir.

Quanto ao Edital UAB 2, o processo avaliativo realizado pela comissão de seleção referente aos projetos pedagógicos dos cursos superiores, se orientou nas duas chamadas públicas dos editais supracitados pelos seguintes critérios:

- a) consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto;
- b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;
- c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;
- d) atendimento da demanda do curso no polo municipal de apoio presencial, nos termos da PARTE A deste Edital;
- e) proposição de contrapartidas; e
- f) adequação da proposta orçamentária. (Edital UAB 2)

O resultado do processo seletivo foi publicado no Diário oficial da União no dia 02 de abril de 2007¹⁰³ para o Edital UAB 1 e no dia 07 de maio de 2008¹⁰⁴ para o Edital UAB 2. Como em 2008 ainda não havia o Geocapes, o sistema georreferencial da CAPES, que organizou estes dados referente aos editais, sentimos a necessidade de fazê-lo, tendo como base o Edital UAB 1 (Tabela 2) e

¹⁰³ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/ResultadoFinalUABI_02abr2007.pdf>. Acesso em: 2009 a 2011.

¹⁰⁴ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/republicacao-uab2_pag-16-20.pdf>. Acesso em: 2009 a 2011.

os resultados do Edital UAB 2 (tabela 3):

Tabela 2 Edital com resultado final referente ao Edital UAB1

Estado	Quantidade de polos de apoio presencial p/ estado - municípios	IES/IFE S/ CEFES	Número de turmas de licenciaturas por município atendido	Número de turmas dos cursos de administração pública	Números de turmas de cursos lato sensu por município atendido	Outros cursos (de graduação, sequenciais e aperfeiçoamento)
Goiás	4	3	12	4	0	0
Mato Grosso	3	3	7	2	3	0
Mato Grosso do Sul	3	2	8	1	2	2
Alagoas	1	4	5	0	3	0
Bahia	3	4	8	0	1	0
Ceará	12	4	31	3	2	7
Maranhão	1	1	1	1	0	0
Paraíba	7	1	21	0	0	0
Pernambuco	11	4	11	0	5	0
Piauí	15	1	20	31	0	1
Rio Grande do Norte	2	2	3	0	2	0
Sergipe	4	1	21	0	0	0
Acre	4	2	12	0	4	0
Amapá	1	1	0	0	2	0
Amazonas	3	3	4	3	6	3
Pará	10	2	17	0	10	0
Rondônia	2	1	4	0	0	0
Roraima	12	3	31	4	7	11
Tocantins	3	2	4	0	0	0
Espírito Santo	7	2	51	1	53	7
Minas Gerais	12	9	15	8	17	6
Rio de Janeiro	18	8	59	5	13	4
São Paulo	12	9	17	3	13	3
Paraná	4	8	7	1	7	0
Rio Grande do Sul	27	8	42	8	25	0

Autoria: própria

É possível observar que as regiões Nordeste e Sudeste são as que apresentam um quantitativo maior de polos de apoio presencial atendidos nos municípios, seguidos das regiões Norte e Sudeste e um número menor de municípios atendidos na região Sul.

Esses dados apontam para o cumprimento parcial e quantitativo da principal meta da UAB, que é criar condições para o desenvolvimento da educação superior pública em regiões brasileiras com o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixos, política não apenas perpetrada pela UAB, mas por todas as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Obtivemos os dados da tabela acima apresentada através da organização de informações presentes na publicação do DOU do dia 2 de abril de 2007, onde está o resultado da articulação entre IES e municípios. Essas informações não apresentam os dados exatamente nessa disposição. Organizamos dessa forma de maneira a permitir uma melhor visualização dos cursos ofertados, especificamente os de licenciatura, foco principal de nossa análise. Enfrentamos relativa dificuldade na organização dos dados referentes ao resultado do Edital UAB 1 porque, uma vez que não foram publicadas informações específicas sobre os cursos, por exemplo, se são cursos de licenciatura ou bacharelado, informação imprescindível não apenas para nossa pesquisa, mas para a população em geral e para a administração dos cursos superiores no âmbito do Sistema UAB. Se a UAB preferencialmente objetiva formar professores para a educação básica, a divulgação do tipo de curso ofertado é questão inclusive do foro de direito público mostrar a população que o Ministério da Educação cumpre seu papel na articulação proposta, ofertando cursos de formação docente na modalidade a distância na tentativa de universalizar o acesso à educação superior e requalificar do professor em outras disciplinas, “fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades”, argumento principal na implementação do Sistema UAB (UAB, 2010).

A disponibilização de informações de maneira organizada, sistemática e correta não foi o ponto alto da UAB no primeiro edital, talvez na tentativa de desburocratizar, tornando mais simples a implementação de suas políticas, tornou a compreensão do processo mais confusa. Partindo do pressuposto que as pessoas em geral que não estão integradas no cotidiano das universidades, por motivos diversos, não têm obrigação de classificar o tipo de curso que estão se propondo ao se inscreverem nos processos seletivos, os editais deveriam garantir indiscriminadamente essa informação, sob pena de sonegação de informações de

interesse público.

No resultado da articulação entre IPES e municípios referente ao Edital UAB 2 houve a preocupação em apresentar a informação mais categorizada, o que facilitou o trabalho de leitura e mapeamento de cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento:

Tabela 3 Edital com resultado referente ao edital UAB2

Estado	Quantidade de polos de apoio presencial p/ estado	IES/IPES/ CEFETS	Número de turmas de licenciatura por estado atendido	Números de cursos lato sensu em educação por estado atendido	Outros cursos (sequenciais e aperfeiçoamento)
AL	1	2	4	0	0
CE	13	3	50	0	0
PA	18	5	48	3	0
BA	25	3	84	7	0
MA	20	3	42	0	0
PB	4	2	10	0	0
PE	5	2	17	5	0
PI	11	2	32	0	0
RN	6	2	10	16	0
SE	3	1	12	0	0
MS	5	6	15	3	0
MT	10	4	25	7	0
GO	11	2	37	0	0
TO	8	1	15	7	0
RO	3	1	3	0	0
AM	3	1	3	0	0
PA	18	5	48	3	0
AP	1	1	1	0	0
SP	22	7	2	67	0
RJ	6	7	13	9	0
ES	9	3	32	9	12
MG	31	8	57	22	0
SC	15	3	9	39	0
PR	16	5	66	14	0
RS	11	4	12	21	0

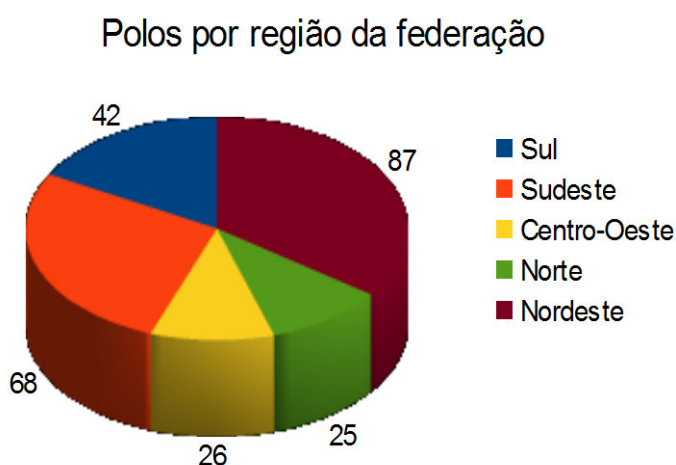
Autoria: própria

Nesta segunda listagem de resultados publicados no DOU de 20 de maio de 2008, os cursos de licenciatura e bacharelado foram discriminados, assim

como os cursos sequenciais, de extensão e de pós-graduação lato senso. Por isso, a lista acima buscou ressaltar os cursos de licenciatura ofertados por região geográfica realizados no campo da formação docente.

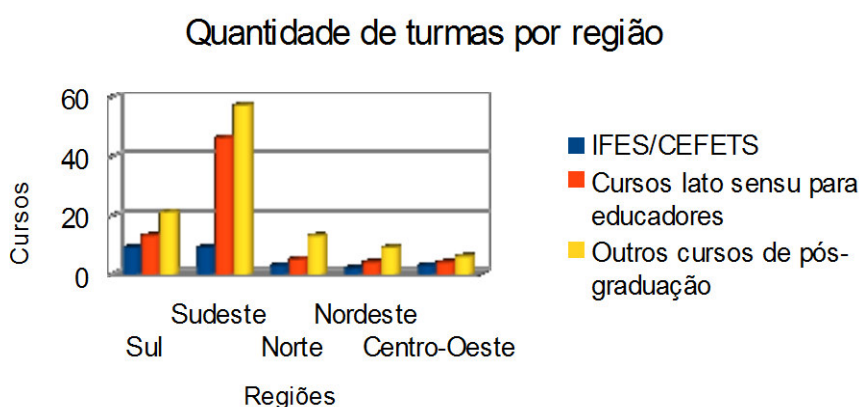
A tendência a ampliação do número de cursos de graduação nas regiões nordeste e sudeste se mantiveram como é possível observar na figura seguinte:

Figura 20 - Quantidade de polos por região da federação até 2008



Autoria: própria

Quantidade de cursos lato senso por região da federação



Um dado nos chamou a atenção nas tabelas 2 e 3, porque impactou sobre o quantitativo geral de cursos de graduação e pós-Graduação lato-senso na área de formação de professores da educação básica. Refere-se à ocorrência de

curso de Pós-graduação Lato sensu na região Sudeste. Conforme a figura 20, a maior concentração de cursos de pós-graduação lato sensu encontra-se na região sudeste, contando com 103 cursos de especialização em diversas áreas e 46 cursos relacionados à formação de professores. É um número preocupante, principalmente quando consideramos que o objetivo principal do Sistema UAB é fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica no interior do Brasil, especialmente no semiárido brasileiro, que, segundo índices apresentados no IDH e IDEB _ índices que apontam para linhas de ação das políticas e ações implementadas pelo PDE, sendo a UAB um dessas ações _ refletem os índices mais baixos de desenvolvimento humano, cultural, econômico e educacional, impactando sobre a qualidade da educação básica.

Em resumo, os editais UAB 1 e UAB 2 demonstram um valoroso crescimento quantitativo em cursos de educação superior na modalidade a distância. O Sistema UAB se inseriu no cenário brasileiro como uma política pública importante na formação superior inicial e continuada, especialmente no campo da formação inicial de professores da educação básica e de administradores de empresa.

Certamente, se evidencia a preocupação do MEC, em particular, na qualificação de professores da educação básica a ser realizada em serviço, sem onerar as escolas públicas, afastando o professor do trabalho para completar sua formação; ainda aproveitando o capital cultural adquirido pelo professor a partir de sua experiência escolar.

Na tentativa de consolidar-se através da criação de um sistema nacional de formação de professores, a UAB iniciou as primeiras mudanças. O processo de transição da UAB para a SEED, surgida no âmbito do fórum das estatais e tendo funcionado como uma espécie de locus para a qualificação de funcionários das empresas estatais, foi parcamente registrado do ponto de vista documental e legal _ ou se existem documentos legais que registrem a transição, ao menos não são de natureza pública, tornados conhecidos pelas agências em que comumente circulam notícias de interesse público, como o Diário Oficial da União. Enquanto a UAB integrou as políticas da SEED, as ações que dela provinham configuraram um cenário confuso no que tange a objetivos, história da UAB, razão histórica de existir. Nesse sentido, entender as condições históricas a partir das quais o discurso da UAB se produziu e entender quem o produziu e por que se torna mais

importante como método de análise do que buscar a origem dessa política educacional, seja no interior da política, seja no exterior. Isto não quer dizer que desprezaremos as condições internas e externas condicionantes desse discurso, mas que essas condições apenas são relevantes na medida em que auxiliam na compreensão das estratégias de inclusão e permissão do discurso, no contorno exterior por onde ele circula e na explicação referente ao desenho feito pelo discurso da UAB, criado de certa maneira e não de outra.

Já afirmamos que a conceituação do Sistema UAB ocorre por intermédio de uma política de articulação, em que os editais são as principais estratégias de circulação e consolidação desse discurso, funcionando aí como dispositivos de segurança que se sustentam nos dispositivos tecnológicos _ exclusivamente o moodle _ para fazer circular um corpus de discursos e táticas de poder, com vistas à qualidade da educação. Este é o principal motivo de nos demorarmos nesse quesito, exatamente porque a UAB se mostra inicialmente a partir dos editais publicados no Diário Oficial da União, não resultando de processos amplos de discussão com as várias representações da sociedade, bem como não resulta de amplo processo de reflexão entre sujeitos partícipes da formação de professores e as instituições universitárias. Porém, o discurso da UAB é posto como principal política dirigida à formação de professores da educação básica na modalidade a distância.

Neste cenário, a fragilidade política, epistemológica e histórica do sistema UAB passou a caminhar quase no mesmo passo que o aumento de cursos e a necessidade de ingerência sinalizava que não poderia ser regulada apenas pela Secretaria de Educação a Distância, via lançamento de editais no Diário Oficial da União, operacionalizado pela política de editais. O fato de ser uma política pública sistêmica que visava expandir e interiorizar a educação superior e formar professores da educação básica em serviço, mesmo tendo seu primeiro curso como um bacharelado, foram aspectos definitivos que colocavam a UAB para além do fórum das estatais e para além da SEED. A UAB necessitava não apenas ser uma política sistêmica que se integrava ao PDE como resultado, mas precisava funcionar como uma política pública agregadora das políticas da Secretaria de Educação a Distância (SEED), da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Secretaria de Educação Básica (SEB), uma vez que trazia estas ações políticas já integradas em sua constituição na forma de objetivos e metas

propostos. Entretanto, esses objetivos e metas não encontravam seu correlato nos condicionantes históricos, produzindo bases sólidas o suficiente que pudessem respaldar suas ações e políticas no campo da formação de professores. A UAB funcionou a partir de seus dois editais lançados sustentando-se pelo discurso da tecnologia dito como articulador de todos os processos pedagógicos e pelo pagamento de bolsas de pesquisa aos professores. A concessão de bolsas de pesquisa aos professores envolvidos no Sistema UAB, destinadas às atividades de docência, definida entre os diversos tipos de tutoria e coordenação, assim como as bolsas destinadas à pesquisa, as quais funcionaram para elaboração de material didático, estavam previstas na UAB desde sua concepção no fórum das estatais, no documento que registra a criação da fundação de fomento à Universidade Aberta do Brasil (2005). Segundo este documento, o fomento às ações da UAB fazia parte de um programa de bolsas de pesquisa em EAD, que seria a proposta de criação do Programa de Bolsas de Pesquisa em EAD, como uma das missões da FUNDAÇÃO UAB, constituindo uma iniciativa que possibilitaria a consolidação de uma comunidade de pesquisadores e o reconhecimento da EAD como área de pesquisa. Segundo o documento Projeto Universidade Aberta do Brasil (2005), a proposta inicial é que fossem selecionados, ainda em 2005, duzentos pesquisadores, os quais teriam dois anos para desenvolvimento dos projetos aprovados. Nesse período, cada pesquisador receberia uma bolsa de R\$ 1.000,00, acrescido de uma ajuda de custo de R\$ 1.000,00, para despesas de custeio associadas ao desenvolvimento do projeto. Em 2006, ocorreriam mais dois processos de seleção de novos pesquisadores, com previsão de duzentos bolsistas a cada semestre. Com essa previsão, o ano de 2006 encerraria com uma comunidade de seiscentos pesquisadores-bolsistas, os quais poderão constituir a base acadêmica consultiva dos Consórcios Públicos, por Estado, da UAB. É necessário saber onde e como foram desenvolvidos esses projetos de pesquisa em EAD, porque nas videoconferências encontradas no Portal do Fórum das EEs, é dito que o financiamento liberado pela SEED para as instituições de ensino superior será para pagamento de diárias a professores que participarão das comissões avaliadoras dos cursos e de polos de apoio presencial, bem como para pagamento de bolsas de pesquisa a professores pesquisadores que irão produzir o conteúdo dos cursos a distância.

A concessão de bolsas já estava prevista para ocorrer desde a fundação de fomento à UAB, criada no âmbito do Fórum das Estatais, vindo a se institucionalizar a partir da Resolução n.º 44 publicada em 29 de dezembro de 2006, através do CNPq, depois passando exclusivamente à CAPES, quando as bolsas DTI-CNPq foram extintas no âmbito da UNIREDE/Pró-Licenciatura. A UAB chegou a afirmar em seu primeiro portal na web¹⁰⁵, que se sustentava por um sólido programa de bolsas de estudo e pesquisa vinculado ao Ministério da educação e executado pelo FNDE.

Os Editais UAB 1 e UAB 2 não diferem em objetivo, que era o de formar um sistema nacional público de educação superior a distância. Pequenas modificações ocorreram no sentido de aperfeiçoar e ampliar o sistema, através de aprovação de novos cursos, de concessão de mais bolsas, de inclusão de mais IES públicas, estendendo o atendimento às IES municipais e estaduais. As poucas mudanças ocorreram mais no sentido de esclarecer melhor os objetivos da UAB, além de evidenciar a preocupação em atribuir legitimidade e confiabilidade às ações desenvolvidas no Sistema UAB, através de apresentação de dados de maneira mais ordenada, no caso do Edital UAB 2. A mudança mais expressiva no Edital UAB 2 girou em torno da mudança dos sujeitos responsáveis legalmente pelo processo de seleção e, neste sentido, a SEED/MEC, que assinou o Edital UAB 1 e o resultado deste edital como Secretario de Educação a Distância, além de ter participado da criação da UAB desde sua criação no fórum das estatais pela educação, conforme indicam os documentos do Fórum das EEs. Já a publicação dos resultados referentes ao Edital UAB 2 foi assinada pelo Ministro da Educação, Professor Fernando Haddad, diretamente de seu gabinete¹⁰⁶. Este fato sinalizou o início da transição da UAB para CAPES, ainda no ano de 2006, concretizando-se em 2008, através da publicação dos resultados da articulação em 7 de maio de 2008 e republicação do resultado final do processo seletivo em 20 de maio de 2008¹⁰⁷. Estas publicações trazem ainda a citação da CAPES na avaliação do processo seletivo, porém a SEED não é mais citada como responsável pelo processo, como havia ocorrido nos editais

¹⁰⁵ Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>

¹⁰⁶ Edital disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/republicacao-uab2_pag-16-20.pdf>

¹⁰⁷ Edital disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/republicacao-uab2_pag-16-20.pdf>

anteriores, e o Ministro da Educação assina como responsável.

Por ora, concluiremos o item que trata da conceituação da UAB a partir dos editais a fim de demonstrar que o Edital UAB 2 encerra um ciclo da UAB iniciado no fórum das estatais com a criação do projeto piloto bacharelado em administração e luta por consolidar da formação docente a distância no Sistema UAB norteado pela CAPES, sem a participação da Secretaria de Educação a Distância.

Nesse contexto e por mais controversa a questão, as políticas de expansão da educação superior como o REUNI constituíram o dispositivo de segurança ideal a partir do qual, funcionou a sua maneira, integrado a UAB como política de expansão da educação superior que visou potencializar os índices de qualidade na educação superior e básica e, por isso mesmo, figurou em algumas tabelas e apresentações, além do portal do REUNI no MEC, tentando vincular a UAB ao REUNI. Ocorre que este é uma política específica para a educação superior presencial, enquanto a UAB destinasse à educação superior a distância. Não pretendemos entrar na questão se a UAB, que também foi implementada nas IFES em 2007, utilizou recursos indiretos de outros fundos de financiamento, mas que o discurso do REUNI foi uma estratégia de poder, em que a UAB circulou com maior legitimidade, produzindo e conduzindo a efeitos de poder com maior proporção.

4.2.1 O binômio UAB-REUNI - Políticas de expansão da educação superior: uma biopolítica?

Michel Foucault define duas extremidades por onde podem circular o poder, que são, de um lado o direito _ delimitando formalmente o poder _ e por outro, a circulação dos efeitos de verdade que esse poder produz e, partindo do triângulo Direito-Poder-Verdade formula a questão: “qual é esse tipo de poder capaz de produzir discursos de verdade que são, numa sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes?”¹⁰⁸. Apenas citando como exemplo o artigo dos professores Ronaldo Mota e Hélio Chaves Filho “Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil”, publicado num livro de grande

¹⁰⁸ Pergunta formulada na página 28 da Aula de 14 de Janeiro de 1976, cujos temas tratados foram guerra e poder, a filosofia e os limites do poder e a Analítica do poder: questões de método; publicada na obra FOUCAULT, Michel Foucault. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976) São Paulo, Martins Fontes, 2005

circulação entre pesquisadores sobre EAD de Marco Silva (2003), “educação online”, em que os autores, para apresentar o tema da EAD no Brasil, levantam o tema da expansão da educação superior¹⁰⁹:

A pressão por expansão da educação superior, resultante dos direitos constitucionais básicos, em termos de capilarização e interiorização da oferta para o atendimento das demandas nacionais reprimidas, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, na qual a EAD é apontada como solução. (MOTA e CHAVES FILHO, 2003)

UAB e REUNI, são discursos e táticas de circulação do poder que não se dissociam porque caracterizam e constituem o corpo social, não podendo funcionar sem uma circulação, produção e acumulação do discurso verdadeiro no corpo social. “Não há um exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele”, afirma Foucault (2005).

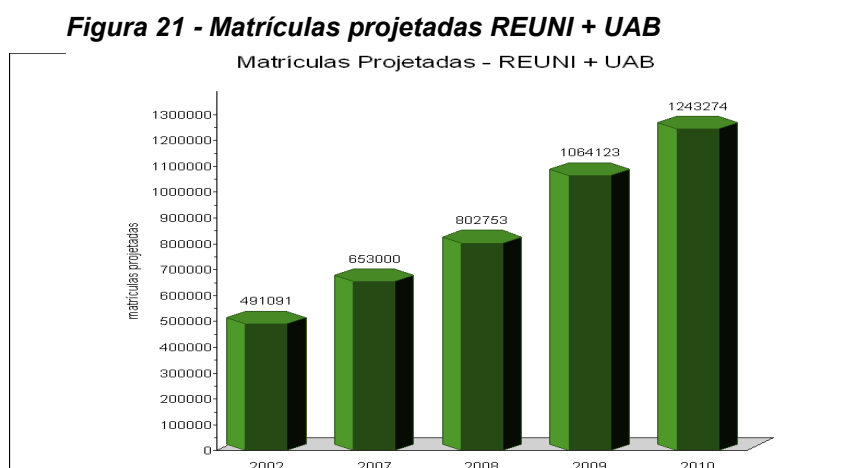
No contexto das políticas afirmativas e de reestruturação do ensino superior, o sistema UAB constrói seu projeto. A expansão do ensino superior no Brasil é objeto de diversas discussões e vem ocorrendo desde o final da década de 1990, até mesmo funcionou como argumento entre os PLs sobre a Universidade Aberta no Brasil entre 1972 e 1991. O Plano Nacional de Educação (2001) traduz a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior em suas metas na perspectiva de redução das desigualdades educacionais entre as diversas regiões do país. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no nível da execução de ações e da criação de programas, reafirma em seus princípios a necessidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior através da: a) expansão da oferta de vagas, b) garantia de qualidade, c) inclusão social pela educação, d) ordenação territorial, possibilitando ensino superior às regiões mais remotas do Brasil, e) desenvolvimento econômico e social, concebendo a educação superior como formadora de recursos humanos e “peça imprescindível na produção científico-tecnológica. (MEC, 2007, p. 25). Na esteira desses princípios, a reestruturação das IES é posta como uma realidade

¹⁰⁹ Além desta referência, há um referencial bibliográfico disponível para pesquisa, apresentando e articulando as políticas de expansão do ensino superior como Pereira e Silva (2010) – disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316/10573>>; Costa, Barbosa e Goto (2010) – disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio_10/216.pdf>; Gome e Moraes (2009) – Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848-Int.pdf>>, entre outros.

incontornável e mais do que necessária.

A reforma do ensino superior vincula-se a uma política de recomposição de financiamento devendo corresponder à expansão de matrículas. Nesta linha, o Decreto 6.096/2007 cria o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), tem “como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação” (MEC, 2007, p. 27). Embora o PDE, ao traçar as políticas balizadoras do REUNI não trata diretamente da educação a distância e dos programas de EAD para a educação superior existentes no país. Contudo acena para a consideração de que novas condições e possibilidades de formação estão se delineando no bojo da diluição das fronteiras entre as ciências. Imbuído deste argumento, o PDE afirma como ações a serem empregadas a ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica e diversificação de modalidades na graduação.

A UAB figura¹¹⁰ por dentro das ações operacionais do REUNI contando inclusive com quadro de projeção de matrículas articulando ambos os programas, incluído no Portal MEC e em seguida retirado do endereço eletrônico:



Fonte:

<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=154&Itemid=8>

A meta global do REUNI é

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de

¹¹⁰ <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=154&Itemid=8>

graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (§ 1.º, art. 1.º do Decreto 6.096/2007)

Essa meta, embora se refira a cursos presenciais, aproxima-se, ao menos no plano numérico da expansão, com as proposta da UAB. Coincide com os eixos de ação explicitados pela UAB que a afirmam como um projeto de expansão da educação superior; de aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES; flexibilização e regulação das avaliações implementadas pelo MEC e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos na educação superior. Além disso, constava até 2008 no antigo portal da UAB a previsão de abertura de mais três editais para os próximos dois anos (2009 e 2010), possibilitando a criação de mais 750 polos presenciais. O objetivo, informado no site¹¹¹ do REUNI seria alcançar em 2010 por volta de 300 mil novas vagas no sistema UAB. Significa que, no plano quantitativo, das 1 milhão e 300 mil vagas projetadas na figura 21, a UAB poderia contribuir em tese com 300 mil matrículas. Certamente esta conta possivelmente deve incluir a “incorporação” do Pró-Licenciatura pelo Sistema UAB.

É preciso considerar que o REUNI destina recursos financeiros a cada universidade pública federal mediante apresentação de plano de reestruturação e adequação à capacidade orçamentária e operacional do MEC consonante com a expansão da oferta de vagas, entre outros critérios. Além disto, prevê a liberação de recursos financeiros adicionais conforme o cumprimento das metas e das etapas fixadas pelas IES e em atendimento aos objetivos do programa. O que cria, como afirma o próprio PDE (2007, p. 26), um “sistema dinâmico que permita o mérito institucional _ sem o que a autonomia universitária prevista na Constituição Federal e delineada na LDB não tem suporte material”.

A UAB se inscreve na esteira de um plano de reestruturação das instituições de ensino superior públicas que tem como suporte fundamental a expansão quantitativa de vagas, o financiamento liberado conforme os méritos da instituição, vinculando-se tudo isso a um amplo sistema de controle e avaliação das IES. Se a formação de professores já parece estar comprometida e submetida a uma democratização do acesso tingida de números, esta formação

¹¹¹ Infelizmente, este endereço passou a informar erro na página. De qualquer forma, indicamos, porque obtivemos esta informação no ano de 2008.

precisa ser questionada no sistema UAB, na relação mesma que estabelece com o REUNI, a fim de que a formação de professores através da educação a distancia não se imprima de uma expansão democrática tingida de *bytes*.

Em Julho de 2008 foi realizado o “4.º Seminário Nacional do Reuni: *Licenciaturas Presenciais Diurna, Noturna e com Educação a Distância: Respostas às Demandas de Formação de Professores*”, em Belo Horizonte, de acordo com notícia divulgada no Portal do MEC no ano de 2008, com o objetivo de discutir a formação de professores para a educação básica. No evento, o secretário de Educação Superior, Ronaldo Mota, afirmou que a “formação de professores é o primeiro ponto da agenda do Reuni. Esse ponto é onde se vinculam a educação básica e a superior. Precisamos dar resposta a essa demanda urgente”¹¹².

Em 2008 a Diretoria de Desenvolvimento da Rede IFES – DIFES indicou em apresentação no Fórum Nacional de Pró-reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD)¹¹³ que do REUNI o pessoal docente e técnico na educação superior da UAB contribuía em 2009 com atividades de 450 docentes e 2010, conforme figura:

¹¹² Notícia publicada no Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10854&Itemid=86>. Consulta realizada em: fevereiro de 2009. Este link, bem como informações mais detalhadas sobre o IV seminário não está mais disponibilizado.

¹¹³ Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.reuni.ufpr.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F11%2FApresentacao-FORPLAD-REUNI-Salvador-Dra-leda-18-09-08.-ppt11.ppt&ei=Pg_RT9fALieu8ASQ6qA4&usg=AFQjCNH1PQAI_BIqy5n72HuNqY-33ZHskQ>. Acesso em: Julho de 2010.

Figura 22 - Pessoal docente e técnico

Pessoal docente e técnico Escalonamento de Provimento		
Programa	Docentes	Técnico-Administrativos
Reuni 2008	808	1626
Expansão 2008	2106	610
UAB 2008	450	250
Reuni 2009 (30%)	1190	460
Total	4554	2946
Total 1ª Entrada - Janeiro 2009		7500
Programa	Docentes	Técnico-Administrativos
Reuni 2009 (70%)	2916	2297
Expansão 2009	2062	757
UAB 2009	0	250
Total	4978	3304
Total 2ª Entrada - Julho 2009		8282
Programa	Docentes	Técnico-Administrativos
Reuni 2010	0	1989
UAB 2009	450	0
Total	450	1989
Total 3ª Entrada - Novembro 2009		2439
Total Geral		18221

Fonte:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.reuni.ufpr.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F11%2Fapresentacao-FORPLAD-REUNI-Salvador-Dra-leda-18-09-08.-ppt1-1.ppt&ei=Pg_RT9fALeu8ASQ6qA4&usg=AFQjCNH1PQAI_Blqy5n72HuNqY-33ZHskQ

A figura acima expressa apenas uma representação numa tabela de apenas um indício de que a UAB vincula-se à política do REUNI através do mote da expansão e interiorização. Tanto é que na mesma reunião, foi apresentado no mesmo arquivo ppt o slide representado na figura 23 (a seguir), que aborda o acompanhamento dos cursos de graduação. A situação em números de cursos que aumentaram a partir da ingerência do REUNI evidencia coincidência com os dois principais cursos da UAB que iniciaram em 2006, Administração, pedagogia e licenciaturas de matemática, Química, Ciências biológicas, Física, Letras, História, Filosofia, entre outros, conforme é mostrado na figura que segue:

Figura 23 - Cursos de graduação projetados com maior frequência**ACOMPANHAMENTO**

CURSOS DE GRADUAÇÃO PROJETADOS COM MAIOR FREQUÊNCIA			
Administração	22	Ciências Contábeis	12
Pedagogia	20	Engenharia Mecânica	12
Engenharia de Produção	18	Ciências Econômicas	11
Engenharia Ambiental	17	Direito	11
Fisioterapia	17	Engenharia de Alimentos	11
Sistemas de Informação	17	Engenharia Florestal	11
Serviço Social	16	Psicologia	11
Engenharia Química	14	Ciências Biológicas	10
Relações Internacionais	14	Enfermagem	10
Licenciatura em Matemática	13	Engenharia Elétrica	10

Fonte: SESu/DIFES, 2008

Fonte:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.reuni.ufpr.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F11%2Fapresentacao-FORPLAD-REUNI-Salvador-Dra-leda-18-09-08.-ppt1-1.ppt&ei=Pg_RT9fALieu8ASQ6qA4&usq=AFQjCNH1PQAi_Blqy5n72HuNqY-33ZHskQ

Faz parte da agenda das políticas de expansão da educação superior a flexibilização e modernização dos modelos formativos, o que inclui a presença massiva da educação a distância em tensão acadêmica com a educação presencial do ponto de vista da qualidade, apesar de afinarem-se no plano quantitativo. Castro (2005) assevera que o horizonte das políticas de formação de professores é hoje marcado pela lógica da produtividade, embasada na reestruturação capitalista que produziu mudanças profundas não apenas na dimensão produtiva e na organização do trabalho, elegendo o mercado como instância reguladora, mas também na educação. A autora acentua que

... a política educacional busca correlacionar educação, desenvolvimento e trabalho, ressuscitando a teoria do “capital humano”. Essa visão economicista da educação associada à ideia de que a educação melhora o desempenho no trabalho e de que sua expansão potencializa o crescimento é bastante questionada por Frigotto (1993), que a vê como um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista, aplicados à educação e como forma de aumentar o controle sobre o trabalhador e o processo de trabalho. (CASTRO, 2005, p. 471)

Também entre autores que empreendem alguma linha marxista, embora esta não seja a linha adotada neste trabalho, Marilena Chauí (2001, p. 52-53), por exemplo, afirma que a educação superior se tornou uma espécie de “... 'variável flutuante' do modelo econômico, que ora é estimulado com investimentos ora é desativada por cortes de verbas, segundo critérios totalmente alheios á educação e à pesquisa, pois determinados exclusivamente pelo desempenho do capital”.

Observamos, com todas as ressalvas a procedimentos metodológicos inspirados no pensamento de Michel Foucault, que a questão econômica quase sempre esteve no *front* das questões educacionais, estando evidente ou escamoteada por relações muito mais complexas, como é o caso da UAB. Esta, não nasceu exclusivamente para responder a questões de cunho econômico, contudo, estas questões integraram-se a sua criação de maneira ambígua e não suficientemente claras. Não é objetivo deste trabalho focar em acontecimentos econômicos para compreender a implantação da UAB, mesmo porque a análise de seu discurso revela toda opacidade que o tema assume nesta política de governo; é importante entender a relação da UAB com seu financiamento na medida em que atores foram criados, neste caso, as empresas estatais, o programa interface, a fundação de fomento UAB, os municípios que integram parte de suas infraestruturas como prédios e salas, além de pessoal para tutoria; as universidades que disponibilizaram salas e docentes para a educação a distância.

O sistema UAB incorporou as experiências públicas de educação a distância a partir de um elemento agregador de todos os outros: seu discursos sobre tecnologia digital e os dispositivos tecnológicos, limitados ao AVA moodle. As tecnologias digitais são um elemento estruturante dessa nova cultura universitária, potencializa a expansão do ponto de vista quantitativo e potencializa a reestruturação visando a qualidade, apresentada em seis dimensões: ampliação da oferta da educação superior pública, reestruturação acadêmico curricular, renovação pedagógica da educação superior, mobilidade intra e interinstitucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação¹¹⁴.

A questão de formar professores, baseada na expectativa de elevar a

¹¹⁴ Fonte: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=Itemid=2>. Acesso em: novembro de 2008.

qualidade da educação básica a partir da elevação de estatísticas é uma questão já consolidada pelos diversos programas governamentais de avaliação da educação básica e da educação superior; as questões que se referem a financiamento dos cursos de educação a distância não estão devidamente esclarecidas. Diante da consolidação de uma maneira de fazer educação _ via estatísticas educacionais _ e da ambiguidade a respeito do financiamento dos cursos públicos de educação a distância, os dispositivos tecnológicos são, sem sombra de dúvida, soberanos como política de controle e regulação da cultura acadêmica. Neste contexto, os problemas de ordem pedagógica, sejam teóricos ou práticos, tendem a ser subvalorizados nessas políticas de expansão e/ou flutuam de acordo com as mudanças no mundo do trabalho, da economia e da política.

Faz parte do jogo e circulação da verdade a exigência de dizê-la para q ela funcione e, neste sentido, as políticas do REUNI funcionaram como um discurso concentrador e acumulativo em relação á UAB como política de expansão, se constituindo numa ação coerente até certo ponto em função da confirmação e articulação com a verdade em jogo _ a de que p Sistema UAB pode responder por parte considerável das políticas de expansão, pois,

Temos de produzir a verdade, como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto: regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade. (FOUCAULT, 2005, p. 29)

E, nessa perspectiva, o REUNI não constituiu entrave algum ao discurso da UAB, não se apresentando como uma inflexão neste discurso, mas o ponto de inflexão mesmo foi a adesão das IES ao moodle como exigência da SEED/MEC que, junto a política de editais, dispostas por dentro do discurso da expansão da educação superior, reforçou e fez a verdade da UAB, reduzida ao sistema eletrônico de gestão moodle funcionar como uma pseudobiopolítica, porque não potencializa nenhum dispositivo de aprendizagem, mas dispositivos tecnológicos

e que, por isso, não potencializa aprendizagem, ou seja, não se configura numa tecnologia de segurança em que funciona e circula práticas de aprendizagem.

4.1.1 O moodle como sistema UAB

Mesmo que toda essa política, em conjunto, funcione como uma biopolítica, materializada num dispositivo de segurança, não se constitui como tal, pois diz-se preocupar com a população de professores leigos em exercício, no entanto utiliza um meio estranho para atingir uma finalidade, que não produz efeitos esperados porque os dispositivos tecnológicos não funcionam nos processos de ensino-aprendizagem, pois se utilizados de maneira tecnicista, produz resultados meramente técnicos.

O Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) foi criado por Martin Dougiamas na *Curtin University of Technology* (DOUGIAMAS e TAYLOR, 2009) e foi desenhado para ser compatível, flexível, e fácil de ser modificado, sendo

escrito usando-se a linguagem popular e poderosa do PHP, que faz funcionar qualquer plataforma de computador com um mínimo de esforço, permitindo que professores montem seus próprios servidores usando suas máquinas desktop (computador de mesa). O Moodle foi construído em uma linha altamente popular com um mínimo de esforço e utiliza tecnologias simples tais como bibliotecas compartilhadas, abstração, e Folhas de Papel de Estilo Cascata (CASCADING STYLESHEETS) para definir as interfaces (enquanto ainda trabalha na antiga tecnologia browser). (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009, p. 20).

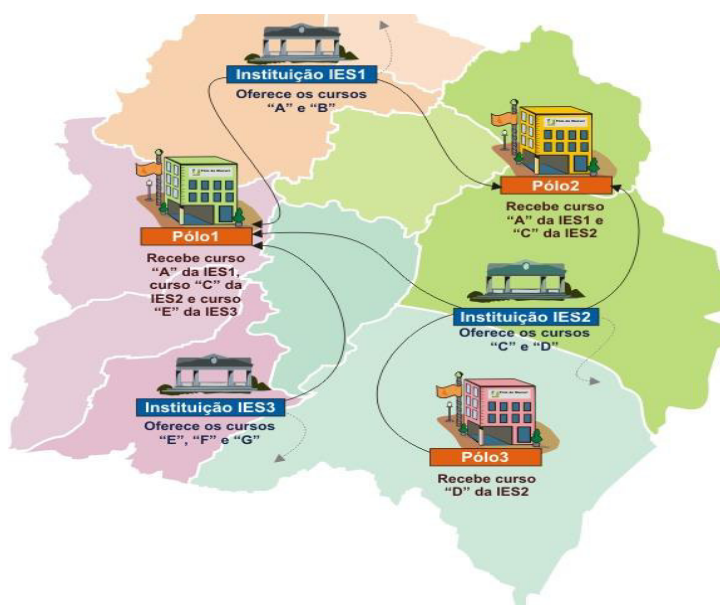
O moodle, nas palavras de Hélio Chaves, Diretor do Departamento de EAD da SEED/MEC EM 2006, é o sistema eletrônico de gestão¹¹⁵, de todo o Sistema UAB. É um Sistema de Gerenciamento de Cursos *Open Source*. Passou a ser utilizado sob o argumento de que seria fundamental na implementação da EAD porque se estabeleceria uma comunicação efetiva entre o MEC e as IES participantes, realizando os ajustes às IES. (CHAVES, 2006). Segundo Chaves

¹¹⁵ Conforme videoconferência ADI-08122006: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/adi_orientacoes_3.php> Acesso em: outubro de 2011.

(2006), em Videoconferência¹¹⁶, o moodle, porque é um sistema aberto, possibilita a padronização de formas de financiamento, além de permitir a padronização de programas de capacitação profissional, funcionando como próprio Sistema UAB. O Sistema moodle, também é responsável, pelo pagamento de bolsas, classificados como um conjunto de benefícios aos colaboradores da UAB, alocados conforme a Lei 11.273/2006¹¹⁷.

Ter uma universidade baseada e constituída pelo sistema de redes telemáticas é o que há de mais inovador no âmbito da educação, podendo-se dispensar inclusive um projeto pedagógico consistente que possa melhor organizar a prática educativa para funcionar na telemática, por fim, no moodle. É isto que se evidencia como acontecimento discursivo na UAB, a ausência de um projeto educacional que unifique pedagogicamente as universidades e os sujeitos. A forma como seu funcionamento é explicado, através de um diagrama, que consta no antigo portal da UAB na internet (atualmente desativado) é demonstrado na figura a seguir. Esta figura representa o texto do que deve ser a EAD na universidade aberta do Brasil:

Figura 24 - Representação da articulação entre as IES a partir do Moodle



Fonte: <www.capes.uab.gov.br > (antigo portal da UAB)

¹¹⁶ Video-conferência ADI-08122006: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/adi_orientacoes_3.php>. Acesso em: outubro de 2011.

¹¹⁷ 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. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/fruit/lei%2011.pdf>>

Na disputa entre discurso das estatais, discurso do MEC, discursos pedagógicos, discursos das IES, quem se sobressai como discurso de poder são os dispositivos tecnológicos; eles são postos em ação como veículos e como saberes, tecendo o texto de uma sociedade considerada como imersa na cibercultura, constituindo um modelo de formação que é totalmente gerenciado pela tecnologia digital, que possui sua continuidade sempre inquebrantada porque, por mais que se mude a ordem dos sujeitos, a ordem do discurso tecnológico _ que em tese é apolítico, por isso que o dizem democrático _ quase sempre se mantém estável, quando não, sinaliza a evidência da iminente mudança.

Neste sentido, o moodle e os dispositivos tecnológicos representam no discurso da UAB a interdição no discurso educacional, reduzindo-o a iniciativas fragmentárias e parcelares, localizadas, flutuante conforme o ritmos, as cores e espaços também flutuantes das tecnologias. A dissertação de mestrado “Práticas pedagógicas na educação a distância: deslocamento de memórias e de sentidos”, de NOGUEIRA (2012) e a tese de doutorado “Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema universidade aberta do Brasil no Estado do Paraná”, de COSTA (2010), embora não tenham o moodle como objeto de estudo, apresentam pesquisas empíricas em que demonstram algumas dificuldade encontrada com o uso deste AVA.

Tal como num espaço asilar¹¹⁸, em que se encarceravam os loucos para fazer valer o poder dos médicos, o moodle funciona como um espaço, indicado pela SEED, onde as universidades podem prover formação superior os professores leigos nas IES e, assim, o moodle torna-se um espaço “pedagogicamente” marcado, onde coordenador de curso a distância, tutor, professor e alunos são dispostos para receberem o suplemento de poder que o moodle diz ser um tipo de aprendizagem e ao mesmo tempo um suplemento de poder da realidade.

Michel Foucault (2007) na obra “As palavras e as coisas” se refere à brancura da linguagem que é “retirada”, quando se mistura com o espaço e as coisas. Por outro lado, a cor das tecnologias telemáticas é um caleidoscópio, que

¹¹⁸ Sobre a disciplina asilar, ver a Aula de 9 de Janeiro de 1974, publicada em “O poder psiquiátrico”, FOUCAULT (2006).

a tudo permite múltiplas cores, mas também pode assumir a unidade de uma cor soberana, representativa do que supostamente é o conjunto de cores, dependendo do território em que esteja localizada, dependendo do poder exercido pelo melhor argumento. A tecnologia digital é a linguagem que interdita porque limita os espaços em que o discurso educacional vai circular, que, na UAB se limita às instâncias de execução dos cursos, elaboração de PPPs e práticas de gestão educacional na dimensão dos cursos e práticas de docência. Ao discurso da educação, pouco se dá a palavra na UAB; como o saber do louco¹¹⁹, que circulava no teatro na alta idade média, o discurso da educação é rejeitado nos âmbitos em que circula a “verdade” na UAB, ganhando expressão apenas de perfumaria e ruído diante de questões consideradas mais importantes vinculadas às tecnologias, com base em desenvolvimento de sistemas moodle. No máximo, pode se reconciliar com o discurso das TDICs na UAB através de práticas e técnicas ocorridas no âmbito individual, como por exemplo, uma aula presencial de EAD em que o professor da disciplina _ que nem sempre é o professor que escreveu o material (professor pesquisador) _ evidencia que o saber do professor da disciplina, o do professor-pesquisador, e dos tutores/mediadores (presencial e a distância) não circulam na mesma sintonia, no sentido de proporcionar maior complexidade aos temas. Embora evidente, por ocasião de uma aula presencial, que os sujeitos-docentes possuam compreensões de complexidade diferentes sobre uma disciplina científica, esta questão fica em segundo plano justamente porque as tecnologias digitais poderão cumprir e ocupar a função do professor, através da internet, do material impresso da disciplina, das mídias e canais educativos. Uma vez que as diferentes funções docentes correspondem a um sistema hierárquico de bolsas CAPES, em que se paga um valor mais alto ao coordenador do curso e professor nas IES _ profissionais no geral com maior titulação _ e os valores se reduzem quando compreendem as tutorias _ função docente até o momento sem nenhum tipo de regulamentação e, por isso, com critérios bastante mutáveis a depender da instituição superior em que trabalha¹²⁰. Esta característica, de rejeitar e separar o discurso _ seja porque ele tem a coragem de mostrar a verdade, seja porque faz a diferença, é chamado por

¹¹⁹ Ver FOUCAULT (2006).

¹²⁰ Algumas IES fazem concursos para tutoria, outras não fazem e escolhem os tutores com critérios não muito claros.

Foucault (2002) de procedimento de rejeição e separação. É possível que esta separação produza outros saberes sobre a docência, que não são necessariamente neutros e nulos, mas que criam, por outro lado, toda uma rede de saberes autorizados para falar e estruturar a docência, em que na extremidade acima da pirâmide encontra-se a figura do professor pesquisador, e na base estão os tutores presenciais. Foucault (2002) afirma que as áreas mais complexas em que esse jogo de interdições se multiplica são a sexualidade e a política, porque são nesses lugares discursivos que os poderes mais temíveis se exercem.

Diante dessas características do discurso, é possível afirmarmos que o campo dos discursos tecnológicos, econômicos e administrativos ocupa o lugar, definem-se como as disciplinas científicas e justificam-se como posições privilegiadas em que as práticas de educação superior a distância podem circular com mais segurança, porque a tecnologia é apresentada como neutra, a economia como a razão que a tudo organiza independente dos sujeitos e a administração potencializa as melhores estratégias de planejamento em que a educação pode “navegar”.

4.2 A UAB E SUA INTERLOCUÇÃO COM A NOVA CAPES

Antes mesmo de o sistema UAB se integrar oficialmente à Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, uma das primeiras medidas foi criar o sistema GEOCAPES, que uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. É uma maneira de disponibilizar informações acerca dos mais diversos cenários em que a CAPES participa ou está relacionada (CAPES, 2011). Um desses cenários foi catalogado e organizado pelo Geocapes refere-se aos cursos UAB advindo dos editais UAB1 e UAB2 e os cursos a distância de administração criados pelo Fórum das EEs, organizados, por meio desta ferramenta, atualmente no Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)¹²¹.

A intervenção foi decisiva na mudança de rumo ocorrida na UAB e

¹²¹ Este programa tem como objetivo O edital tem por objetivo “selecionar e acolher adesões à oferta de cursos na área da Administração Pública, referentes ao PNAP, no âmbito do Sistema UAB: bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização Gestão em Saúde. Os cursos têm por objetivo a formação e qualificação de pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais e do Magistério Superior”. (CAPES, 2011). Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>>.

apresentou-se inicialmente por meio da publicação dos resultados do Edital UAB 2; na organização do sistema Geocapes e na nova função assumida pela CAPES como “nova” agência reguladora da formação de professores da educação básica, nas modalidades presencial e a distância. Segundo documento elaborado pelo sistema Geocapes no ano de 2010,

A partir de 2007¹²², com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A Capes, ademais, coordenou as ações que culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios para a elaboração de uma estratégia de formação inicial e continuada de professores. O plano estabeleceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que identificaram a demanda por educação a distância em licenciaturas de todas as áreas e em pedagogia e orientam a oferta pelas instituições públicas de ensino superior (IPES) de cursos em Polos de Apoio Presencial. (ESTATÍSTICAS GEOCAPES, 2010)

Segundo a citação acima, o estabelecimento dos fóruns estaduais permanentes como estratégia de capilarizar as decisões, discussões e demandas das licenciaturas a distância constituiu-se numa importante medida a fomentar o processo democrático no Sistema UAB, que até o momento só veio ocorrer, de forma muito limitada, nas esferas de execução, ainda no numa reunião em Brasília, onde o Fórum das EEs apresentou suas propostas¹²³.

Os resultados referentes ao Edital UAB 2, organizados pela SEED e CAPES, trazem as informações discriminadas sobre tipo de cursos de educação superior, além de optar por apresentar os cursos de licenciatura e bacharelados através de programas separados: a formação de professores da educação básica passa a ser mais uma atribuição da CAPES, junto com a gestão e regulação da pós-graduação, e o programa nacional de formação em administração pública

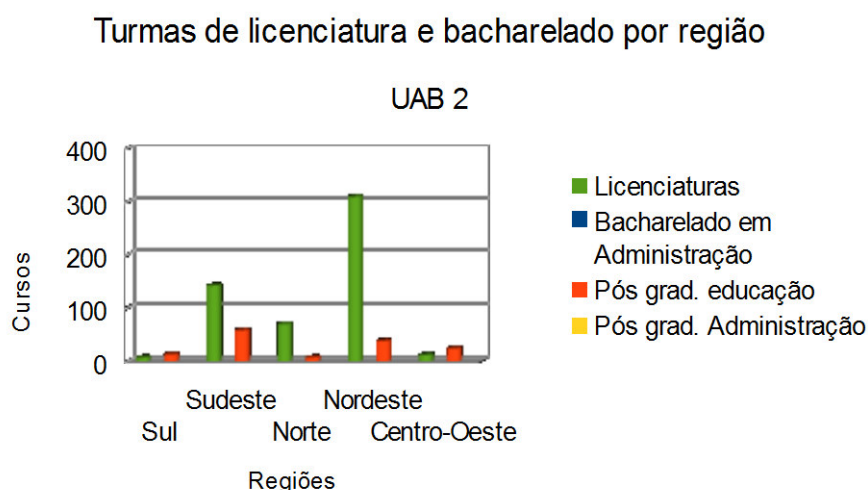
¹²² A Lei 11.502/2007 que reestruturou a CAPES, integrando a UAB como uma de suas principais competências, foi aprovada com a intenção de consolidar o Sistema UAB na CAPES, reestruturando o sistema de bolsas de estudo e pesquisa, uma vez que alterou a Lei 11.273/2006, que trata da concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A Universidade Aberta do Brasil se firmou como política nacional do Sistema UAB, regulada pela Capes a partir de 2007 e teve sua inclusão regulamentada na capes como política de formação docente a partir do Decreto Nº 6.755 de 11 de Janeiro de 2009.

¹²³ Sobre isto, ver capítulo 3 deste trabalho.

passa a ser mais uma de suas iniciativas.

Os resultados referentes ao Edital UAB 2 (Tabela 3) demonstram a separação entre as licenciaturas e bacharelados, havendo incorporação dos bacharelados e cursos *lato sensu* pela CAPES, e ao mesmo tempo definindo a prioridade da CAPES em relação à formação de professores da educação básica. Conforme figura seguinte que apresenta os cursos de graduação selecionados para o segundo edital da UAB, vemos que os cursos destacados são os de licenciatura, sendo os cursos de bacharelado em administração pública listados no sistema Geocapes.

Figura 25 - Edital UAB2 – Dados do Geocapes



Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>

Autoria: *própria*

Quando falarmos sobre a política de regulação, avaliação e controle a seguir, pontuaremos o momento em que a CAPES incorpora as ações da UAB, buscando aprofundar a política de formação de professores para a educação básica gerida pela CAPES. A análise dos editais da UAB demonstra que a execução _ e não a decisão _ sobre os cursos ofertados ocorre de maneira descentralizada, ficando a cargo das IES a propositura de projetos político-pedagógicos (PPP) de cursos a distância, conforme as especificidades dos cursos ofertados e sua correspondência com os cursos presenciais já credenciados.

Sobre a elaboração dos projetos pedagógicos, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) orienta a elaboração dos projetos de curso de graduação a distância através de um documento intitulado *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*¹²⁴. Acreditamos que a partir do momento em que a UAB se agregou à CAPES como política de formação de professores para a educação básica, a CAPES passou a acompanhar e controlar os cursos de formação de professores em EAD, dispensando a observância desses indicadores de qualidade _ razão possível para se encontrarem indisponíveis no portal da UAB na *web*. Os indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância constavam no primeiro portal da UAB, quando esta era gerida pela SEED e serviram como um conjunto de parâmetros na elaboração dos projetos pedagógicos das IES e para as avaliações feitas pelas comissões de avaliação constituídas pelos editais UAB 1 e UAB 2. Esses indicadores de qualidade constituem o primeiro documento produzido pela SEED para servir como parâmetro de elaboração e avaliação dos projetos pedagógicos e junto a outras estratégias e procedimentos de controle e regulação, configuram o cenário dos cursos de graduação a distância¹²⁵.

A informação referente ao ano de produção do documento consta como 2002 na obra de Fragale (2003) já mencionada, apesar de não constar nenhuma data no documento disponibilizado no portal da UAB, quando o link correspondente ainda funcionava. Utilizaremos a versão impressa desse documento disponível em Fragale (2003) a fim de facilitar o manuseio, uma vez que possui numeração de páginas e ano, o que não ocorre na versão online, apesar de o texto ser o mesmo.

Como o documento “indicadores de qualidade para educação a distância” é do ano de 2002, a citação do Decreto 2.494/1998, que regulamenta a educação a distância, se explica pelo ano de publicação do documento. O documento foi disponibilizado no portal da UAB, www.mec.capes.gov.br, até 2009 e serviu como referência para elaboração dos projetos pedagógicos das IES conveniadas à UAB, mesmo com a revogação do decreto 2.494/1998 pelo decreto 5.622/2005.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=a>. Acesso em: abril de 2009.

¹²⁵ O capítulo terceiro do livro *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*, de Roberto Fragale Filho (2003), apresenta os indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. Segundo Fragale (2003), o documento *Indicadores de Qualidade para Educação a distância* data de 2002 e é de autoria da Secretaria de Educação a distância SEED/MEC.

Neste caso, a conceituação de educação a distância no decreto 2.494/1998 não impactou de maneira considerável no sistema UAB, uma vez que não fugia ao foco desenvolvido em toda a legislação de EAD surgida a partir de sua criação, onde as questões ligadas a credenciamento de instituições e cursos e modelos de EAD encontravam-se contempladas no Decreto 5.622/2005, apesar de a concepção de tecnologia neste documento ser mais estreita e consubstanciada por natureza técnica da tecnologia. Isto significa que a concepção de EAD assumida pelo documento “indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância”, mesmo sendo razoavelmente diferente da concepção interposta na totalidade da legislação de EAD em vigência, não mostrou capacidade de promover mudanças significativas, uma vez que o discurso da tecnologia na UAB prevalece sobre todos os outros.

O documento “Indicadores de qualidade para educação a distância” foram produzidos para orientar os processos de autorização de cursos de graduação a distância, além de “orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (indicadores de qualidade para educação a distância, 2002)¹²⁶. Dessa forma, o documento em questão, mesmo não tendo força de lei, serviu como parâmetro na gestão de práticas de educação a distância, sendo referenciado em seu portal até o ano de 2009.

Ainda sobre os “Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância”, o documento apresenta um indicador que, em nossa visão merece um comentário. Refere-se à integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico, porque expõe a expectativa em relação à educação superior a distância:

Um dos objetivos centrais da educação superior é “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (LEI 9.394/96, ART. 43, II)¹²⁷

¹²⁶ Disponível em: <<http://www.ead.unifei.edu.br/Legislacao/files/05-indicadores-de-qualidade.pdf>>

¹²⁷ Disponível em: <<http://www.ead.unifei.edu.br/Legislacao/files/05-indicadores-de-qualidade.pdf>>. Acesso em: 2011.

Apesar do documento “Indicadores de qualidade para educação a distância” fazer referência literal a LDB de 1996, que se refere à educação superior, é possível compreender que esta citação no contexto em que se situa a finalidade do ensino superior, indica claramente a ênfase na formação de diplomados, ênfase esta que se confirma nas páginas seguintes no mesmo documento quando afirma que

um curso de graduação a distância, inserido nos propósitos da educação superior do país, com ela entrelaça seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexão. Portanto, deve oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ou seja, um diploma de ensino superior recebido por um curso feito a distância deve ter o mesmo valor que um realizado de forma presencial. A graduação a distância, portanto, não se confunde com um curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância(MEC/SEED¹²⁸).

Se por um lado, o documento demonstra uma característica recorrente nos cursos de graduação a distância, que é a tentativa de se blindar em relação aos preconceitos que pode sofrer a educação a distância, por outro lado, a ênfase excessiva na construção de projetos pedagógicos de cursos superiores que se sustentam pela supervalorização de competências e habilidades dos alunos, como parte essencial dessa blindagem, culmina como dito na citação acima, negligenciando outras apropriações do conhecimento que não especificamente dirigidas ao mercado de trabalho.

Neves (1996) no artigo “O desafio contemporâneo da educação a distância” afirma que os indicadores de qualidade para a educação a distância surgiram de uma oficina que produziu um conjunto de estudos que veio a se chamar “Apoio à educação a distância”, além de um banco de dados. Segundo o mesmo autor:

Este banco traduz uma premissa de trabalho da SEED, que é o respeito ao que já vem sendo construído pelas diversas instituições que atuam na área. Não se pretende começar um trabalho como se nada existisse; ao contrário, a ideia é identificar, integrar e, quando for o caso, enriquecer as informações e bancos existentes, oferecendo à sociedade uma visão global e o mais

¹²⁸ Disponível em: <<http://www.ead.unifei.edu.br/Legislacao/files/05-indicadores-de-qualidade.pdf>>

completa possível sobre a educação a distância. (NEVES, 1996, p. 40).

Em 2 de abril de 2003 foi publicada a primeira versão do documento “Referenciais de qualidade para cursos a distância” (MEC, 2003)¹²⁹. Este material apresenta um texto bastante similar _ em algumas passagens igual _ ao texto dos “Indicadores qualidade para cursos de graduação a distância”, tendo autoria da SEED, o que leva a crer o caráter aberto dos indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância e a sua revisão e republicação, tanto os indicadores de qualidade, quanto referenciais de qualidade para a educação a distância¹³⁰. Este documento também assumia o compromisso de servir como parâmetro para a elaboração, execução, controle e regulação dos cursos de educação superior a distância e estava desatualizado em relação à legislação de EAD referente aos cursos oriundos dos editais da UAB. Em 2007 foi atualizado novamente, incorporando os conceitos legislativos vigentes sobre EAD, sobretudo os que se encontram presentes no Decreto 5.622/2005. Desde o documento publicado em 2003, quando ainda sob o nome de indicadores de qualidade, mantêm-se como um documento que não tem força de lei, mas tem função indutora, principalmente quando se trata das bases teórico-metodológicas do documento (MEC/SEED, 2003, 2007). O que significa que se constitui base fundamental para orientação das ações em cursos de graduação a distância. Neste texto dos referenciais, as modificações de teor legislativo e teórico-metodológico são justificadas em razão das

... alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos. (MEC/SEED, p. 3)

Os referenciais chamam a atenção para a precarização da EAD nos diversos modelos existentes, devendo “coibir tanto a precarização da educação

¹²⁹ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Consulta em: março de 2011.

¹³⁰ No portal do MEC, este *link*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865> apresenta o processo de reelaboração destes documentos.

superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (MEC, 2007, p. 2). Neste sentido, seria importante o “debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País” (MEC/SEED, 2007, p. 3).

É interessante que os referenciais ressaltam a importância de não haver um único modelo de educação a distância e fundamenta sua perspectiva teórica nos seguintes argumentos:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. (MEC/SEED, 2007, p. 7)

Diante dessa afirmação nos referenciais, causa estranhamento a UAB incorporar o Pró-Licenciatura e unificá-lo ao sistema UAB como se ambos os programas tivessem a mesma filosofia e metodologia educacional. Apenas foram compartilhadas a infraestrutura e a gestão dos programas, compreendidos por dentro do sistema de gestão da UAB. Esta informação da incorporação do Pró-Licenciatura à UAB encontra-se no antigo portal da UAB (atualmente desativado), em vários sites¹³¹ de IPES na forma de notícia. A informação tratou-se de um assunto de interesse público, embora não tenha sido migrada do antigo para o novo portal, como parte da história da UAB a ser narrada em seu histórico no portal da *web*. É possível entender o motivo pelo qual os Referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância não funcionam como dispositivo de aprendizagem no sistema UAB, pois o moodle ocupa toda a superfície deste discurso, dispensando qualquer tipo de produção que possa negar seus efeitos de verdade.

A reelaboração dos indicadores para referenciais marcou o início da

¹³¹ FIOCRUZ/ENESP: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/materia/index.php?matid=15918>>. MEC/FIOCRUZ: <<http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=15918>>.

reorganização dos cursos UAB e o entrecruzamento entre os referenciais de qualidade e a incorporação da UAB pela CAPES pontuam significativamente esse momento. Não representa uma reestruturação substancial da UAB que possa dar conta de mudar sua estrutura nos seus aspectos fundamentais, no caso, as articulações entre União, estados e municípios, baseada no regime de colaboração, e a unificação dessas articulações através do discurso da tecnologia digital. De todo modo, o processo de consulta pública para elaboração dos referenciais de qualidade, que foi retomado pela SEED e CAPES no ano de 2007, trouxe à baila questões muito importantes a serem consideradas no Sistema UAB. Antes de apresentar estas questões, tentaremos descrever o processo de integração da UAB como política de formação de professores de educação básica, regulada pela CAPES. Este caminho tomado é importante porque tenta demonstrar alguns acontecimentos da ordem do discurso que ganharam outra perspectiva a partir da ingerência da CAPES, a qual produziu mais mudanças em sua estrutura interna do que propriamente para a UAB.

Apesar de não ser possível precisar um único fator para justificar a desestruturação da equipe gestora da modalidade na SEED/MEC _ ainda sob a gestão do Secretário de Educação a distância, Ronaldo Mota, que ficou no cargo até 2007 e respondeu oficialmente pela SEED até a publicação do Edital UAB 2 _ de todo modo é possível levantar e arriscar algumas possibilidades. O professor Bielschowsky substituiu o Professor Ronaldo Mota na SEED, fato este fundamental para a organização da UAB da forma como hoje se encontra. Carvalho argumenta que

É importante lembrar que até aceitar o convite do ministro da Educação, Fernando Haddad, Bielschowsky presidiu a Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e o consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) desde a fundação, em 2002. O modelo do CEDERJ foi usado como referência em muitos projetos apresentados na seleção do Pró-Licenciatura e sua estrutura é bastante semelhante ao modelo da UAB. (CARVALHO, 2009, p. 129),

O currículo *Lattes* do professor Bielschowsky na plataforma *Lattes* demonstra sua inserção na educação a distância, o que, seguramente, contribuiu para consolidar a UAB como sistema de educação a distância. Entendemos esta

consolidação nos termos postos pelo governo e expressos em geral de maneira institucional, na perspectiva decorrente da união, e não na perspectiva de desenvolvimento de discursos e teorias pedagógicas, visão por nós assumida. Conforme Plataforma *Lattes*, o professor Bielschowsky:

Coordenou a elaboração e a implementação do consórcio CEDERJ (www.cederj.edu.br), inicialmente como superintendente de educação a distância da secretaria de ciência e tecnologia do Estado do Rio de Janeiro e posteriormente como presidente da Fundação CECIERJ. O consórcio CEDERJ reúne as seis Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFF UENF e UFRRJ, o governo do Estado do Rio de Janeiro e atualmente faz parte da Universidade Aberta do Brasil. Este consórcio oferece cursos de graduação a distância em 32 polos regionais em todo o Estado do Rio de Janeiro, oferecendo também cursos de extensão. A Fundação CECIERJ oferece também um pré-vestibular social para 8500 alunos em todo o Estado do Rio de Janeiro, além de diversas atividades de divulgação científica tais como museus de ciência, a praça da ciência ambulante e o projeto ver ciência. Ocupa desde junho de 2007 a posição de Secretário de Educação a Distância do Ministério de Educação. (Texto informado pelo autor). (LATTES, 2011)¹³²

Apesar de Ronaldo Mota ter tido relativa inserção no programa UAB, Carlos E. Bielschowsky participou de todo processo de implantação e implementação dos consórcios CEDERJ, consórcio inclusive usado como modelo para implantação da UAB.

É importante dizer que a CAPES, a partir do ano de 2007, expandiu suas funções, vindo a regular as políticas de formação de professores da educação básica, no Brasil e no exterior, além do papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Isto ocorreu pela aprovação do Decreto 6.755/2009. A experiência da CAPES na avaliação de programas de pós-graduação, iniciada no ano de 1951, atualmente já consolidada, agrupa-se em um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; _ acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica

¹³² <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783215A6>>. Endereço para acessar este CV: <<http://lattes.cnpq.br/5908924999836595>>. Endereço para acessar este CV: <<http://lattes.cnpq.br/5908924999836595>>. Consulta em: 2011.

nos formatos presencial e a distância. A CAPES possui um sistema de avaliação da pós-graduação nacional, norteadada pela busca de um padrão de excelência acadêmica na comunidade universitária (CAPES, 2011). Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). Em 1981, a CAPES tornou-se reconhecida como responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior (CAPES, 2011).

Em 2007, o Congresso Nacional aprova por unanimidade a Lei n.º 11.502/2007, criando assim a Nova CAPES, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, passa a induzir e estimular a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Esta atribuição consolida-se pelo Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (CAPES, 2011).

No portal da CAPES, na vigência atual Nova CAPES, encontramos as disposições assumidas do Decreto 6.755/2009, que são desenvolvidas

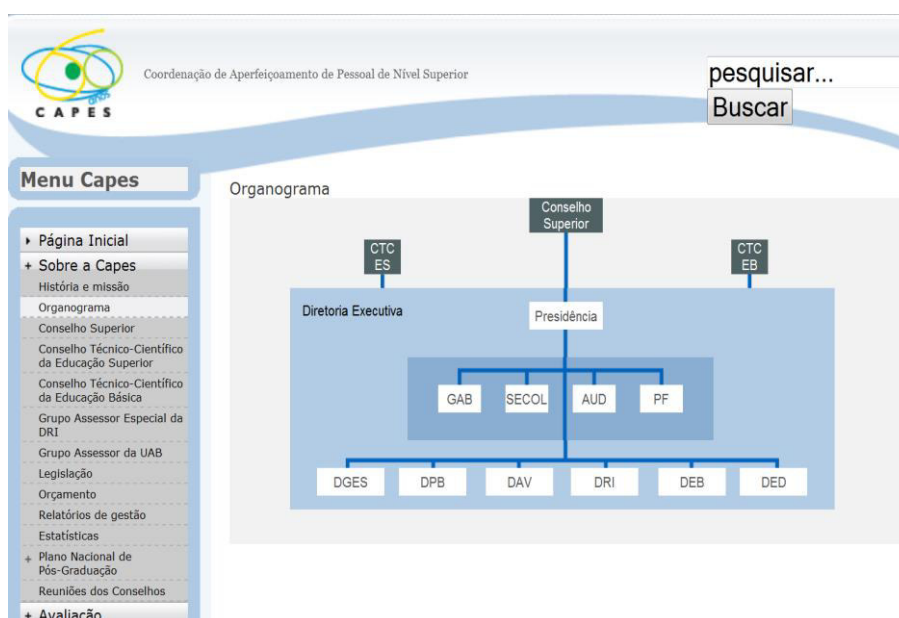
por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura. Com menos de dois anos da mudança em sua estrutura, a CAPES passa a desenvolver diversas ações de acordo com nova missão. São implementados uma série de programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. (CAPES¹³³, 2011)

Concordando com Carvalho (2009), reiteramos o eufemismo usado pela

¹³³ <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Consulta em: maio de 2011.

CAPES para ressaltar sua nova função: “nova” CAPES, nova modalidade, nova proposta, que, segundo DOURADO (2008, p. 903) “vêm sendo objeto de vários estudos e pesquisas, bem como espaço de disputa de projetos que traduzem distintas concepções, nas últimas décadas”. Redimensionada, a “nova” CAPES passou a contar com duas novas diretorias (Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e Diretoria de Ensino a Distância) e com um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (DOURADO/2008; CARVALHO, 2009; CAPES, 2011). A nova estrutura organizacional ficou como representada na figura a seguir:

Figura 26 - Organograma da “nova” Capes



Fonte: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>

A Lei aprovada em 11 de julho de 2007 modifica as competências e a estrutura organização da CAPES. A finalidade anterior da CAPES, fundamentada na Lei 8.405 de 9 de janeiro de 1992, era a de subsidiar o MEC na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País, mediante bolsas de estudo, auxílios entre outros mecanismos, para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado, conforme o artigo segundo. Na Lei n.º 11.502/2007, a formação de professores da educação básica figura como mais uma prioridade, devendo subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de

atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, conforme artigo segundo. Observamos aí a inclusão da regulação e coordenação de políticas de formação de professores para a educação básica, principalmente fundamentadas na sólida experiência da CAPES na coordenação e avaliação de políticas da educação básica. Sobre isto, Carvalho (2009, p. 132), que participou do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB, afirma que uma das justificativas apresentadas para essa nova configuração da CAPES foi “o resultado de um estudo que afirmava que, embora o desenvolvimento das pesquisas sobre educação no Brasil seja produtivo, os indicadores da educação básica não apontam para uma articulação entre os conhecimentos produzidos nas IES e sua aplicabilidade nas escolas”. O papel tradicional da CAPES, de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, bem como coordenar e avaliar suas políticas e fomentar cursos, conforme § 1.º do artigo 2.º, permanece. Na medida em que passa a agregar a política de controle e regulação dos cursos de formação de professores para educação básica, se constitui como uma política indutora e fomentadora, baseada, como é também a UAB, no regime de colaboração entre estados, municípios e o Distrito federal exclusivamente. (§ 2.º, art. 2.º, Lei 11.502/2007). Esta parte da lei é interessante porque a CAPES incorpora não apenas o regime de colaboração, que é constitucional, mas a estrutura conceitual e administrativa da UAB, que se reduz às articulações e convênios que esta última se propõe realizar, preservando as localidades tanto nos cursos ofertados pelas IES e mantendo e estruturando mais ordenadamente as articulações realizadas pela UAB por meio do Sistema Geocapes. Um trecho da Lei 11.502/2007 demonstra isso:

§ 2.º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (§ 2.º, ART. 2.º, LEI 11.502/2007)

É importante registrar que, uma vez respeitada a liberdade acadêmica de cada IES conveniada à UAB, a lei em questão pondera que

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (ART. 2.º, LEI 11.502/2007).

Este ponto é substancialmente importante quando o tema é valorização dos profissionais de educação em oposição a perspectiva de precarização do trabalho docente, se considerarmos as condições práticas e pedagógicas existentes atualmente nos cursos de formação de professores a distância, além dos problemas epistemológicos e próprios da cultura e identidade docente, relatados e analisados no n.º 84, vol. 23, no ano de 2010 na revista *Em Aberto* _ “Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades” _ em que o discurso da tecnologia entendida como TDICs, negligencia quase totalmente o discurso pedagógico, onde a negligência maior e mais substantiva é a redução da universidade aberta a uma articulação em redes telemáticas, no caso, apenas o moodle, e a mais evidente é a publicação dos resultados da articulação referente ao Edital UAB 1, desconsiderando as particularidades entre cursos do tipo bacharelado e licenciaturas, se levarmos em conta caráter público, acessível e compreensível que deve primar um edital dirigido ao público.

A precarização da formação docente na EAD, e especialmente na UAB, já produz ecos na literatura educacional, não tendo sido tratada com o cuidado que merece no momento em que a UAB foi criada. Uma demonstração evidente é o fato de a Universidade Aberta do Brasil, prescindir de qualquer tipo de conceituação epistemológica de educação aberta e a distância (a não ser as articulações), além de não apresentar propostas que contemplem as reivindicações dos docentes da educação superior e ter surgido no âmbito de uma fundação pública de direito privado _ A fundação UAB _ no âmbito do Fórum das Estatais. É importante lembrar que os profissionais de educação básica em serviço, formam o conjunto de profissionais tidos como um dos grupos sob o foco da UAB, por estarem em serviço na docência ou outra função correlata e por não disporem de tempo, nem de condições infra-estruturais de deslocamento territorial quando não houver a oferta de cursos presenciais em seus municípios e redondezas, o que condiz com as duas principais metas do Sistema UAB. A Nova

CAPES, neste sentido, tenta moderar esta situação no seguinte artigo: “§ 3.º A CAPES estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.”. Evidente que a questão em pauta não foi amplamente contemplada, sequer questionada, uma vez que a estruturação da UAB permanece a mesma. Mas é possível que ocorra localmente nas IES a partir dos fóruns permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos no âmbito do PARFOR.

A Lei 11.502/2007 que reestruturou a CAPES, integrando a UAB como uma de suas principais competências, foi aprovada com a intenção de consolidar o Sistema UAB na CAPES, reestruturando o sistema de bolsas de estudo e pesquisa, uma vez que alterou a Lei 11.273/2006, que trata da concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A Universidade Aberta do Brasil se firmou como política nacional do Sistema UAB, regulada pela CAPES a partir de 2007 e teve sua inclusão regulamentada na CAPES como política de formação docente a partir do Decreto N.º 6.755 de 11 de Janeiro de 2009. Conforme notícia divulgada no novo portal UAB, foi realizado em Brasília o II encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura, nos dias 28 e 29 de abril de 2009: “Este evento reuniu 51 coordenadores de instituições de ensino superior ligadas à UAB com o objetivo principal de apresentar e discutir as novas diretrizes de gestão do programa”. (CAPES/UAB, 2009). A programação do evento iniciou-se com palestras de diretores da CAPES, então coordenadores da UAB, nas quais foi apresentada a nova organização do Pró-Licenciatura. Segundo o Portal CAPES/UAB, a principal mudança ocorrida neste programa foi a criação de um fórum permanente de gestão pedagógica a fim de integrar e aderir IES interessadas ao Sistema UAB. Segundo a coordenadora geral de articulação acadêmica da CAPES, Nara Pimentel, esta mudança “vai sistematizar a gestão dos programas de formação de professores para a educação básica a distância”. (fala de Nara Pimentel no portal UAB, 2009¹³⁴). Os assuntos centrais do II Encontro foram: institucionalização da UAB; Retrato Atual da UAB; Planejamento Estratégico; Gestão do Programa Pró-licenciatura, conforme arquivo *ppt* apresentado pela coordenadora de articulação.

No encontro foram debatidas as estratégias criadas a partir da

¹³⁴ Também disponível no Portal Fiocruz: <<http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=15918>>

reestruturação da CAPES, no sentido de sistematizar a gestão dos programas de formação de professores presencial e a distância, delimitando o novo espaço do Sistema UAB na Nova CAPES como principal política de formação de professores a distância, política esta que cotejava uma estratégia de gestão articuladora de todos os programas existentes, a fim de incorporá-los, unificando-os.

O professor Celso Costa, Diretor de Educação a Distância (2009), apresentou a nova missão da CAPES e os cargos, diretorias e conselhos criados a partir da nova missão de formar professores para a educação básica. Chama atenção o fato de a nova estrutura da CAPES ter sido demonstrada numa apresentação de slides do tipo arquivos *ppt*, sem referência legal. Talvez esta tenha sido uma alternativa menos burocrática e receptiva de se introduzir um tema tão delicado como é toda tentativa de compatibilizar políticas com os mesmo fins, embora epistemologicamente diferenciadas. A tentativa de se criar um contexto de cooperação entre os programas de educação a distância, uma vez que o Pró-Licenciatura e os consórcios formados no âmbito da UNIREDE eram políticas estranhas à racionalidade nascente no Sistema UAB, parece uma alternativa interessante para se dar início a uma discussão que, em tese, se levaria mais de um dia e de um encontro para se definir alguns acordos, como Carvalho (2009) bem o demonstrou em sua tese de doutorado. Logo, como se tratava de sistematizar e gerir programas e políticas públicas diferenciadas de educação a distância, além de organizar e tentar compatibilizar modelos de formação docente no Pró-Licenciatura e na UAB, a estratégia de criar fóruns de discussão sobre essa reestruturação nos parece uma alternativa bastante razoável. Realmente, a iniciativa de criação de um fórum permanente de gestão pedagógica ocorreu, mas a partir da organização prévia da gestão UAB/CAPES, que passou a integrar a estrutura da UAB, sem que as dimensões pedagógicas e epistemológicas fossem levadas em conta. A situação se concluiu com a adesão, previamente estabelecida, do Pró-Licenciatura à nova organização da CAPES, que reorganizou os cursos de licenciatura a distância da UAB e do Pró-Licenciatura ao modelo de formação docente do Sistema UAB e tentou rearticulá-los aos cursos de licenciatura na modalidade presencial, através da política nacional de formação de profissionais do magistério (PARFOR). Os cursos de bacharelado na modalidade a distância _ os cursos do projeto piloto, bem como os bacharelados publicados nos editais UAB 1 e UAB 2 foram alocados no

Programa Nacional de Formação em Administração Pública _ PNAP, também coordenado pela CAPES.

O PNAP passou a funcionar no âmbito da CAPES por meio do lançamento de

editais que objetivam selecionar e acolher adesões à oferta de cursos na área da Administração Pública, referentes ao PNAP, no âmbito do Sistema UAB: bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização em Gestão em Saúde. Os cursos têm por objetivo a formação e qualificação de pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais e do Magistério Superior. ADESÃO: Poderão aderir ao PNAP todas as instituições Públicas de Ensino Superior - IPES que compõem o Sistema UAB, com vistas a consolidar a oferta desse Programa em todo o território nacional, por meio da rede de polos de apoio presencial do Sistema UAB. (UAB/CAPES, 2011)

A despeito das atividades desenvolvidas no PNAP, a CAPES tornou clara que sua prioridade a partir de 2007 seria de coordenar e avaliar a formação docente e suas políticas, além da função tradicional como agência reguladora da pós-graduação no Brasil. O PNAP não figura como prioridade por dentro das políticas da CAPES e não aparece em sua estrutura organizacional, a não ser através da UAB e o sistema Geocapes¹³⁵.

A nova CAPES estruturou sua nova organização de tarefas a partir Lei 11.502/2007, que também disciplina a criação e reestruturação de novos cargos, criando os seguintes cargos:

art. 3.º São criados, no âmbito do Poder Executivo federal, para fins de estruturação da CAPES, os seguintes cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS: I - 3 (três) DAS-5; II - 13 (treze) DAS-4; III - 26 (vinte e seis) DAS-3; IV - 8 (oito) DAS-2; e V - 2 (dois) DAS-1. Parágrafo único. (VETADO)¹³⁶.

¹³⁵ Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#/>>. Consulta em: abril de 2011.

¹³⁶ **RAZÕES DO VETO:** “Os cargos do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS a serem criados são, em sua origem, cargos de livre provimento, não cabendo estabelecer em lei quantitativo mínimo de servidores efetivos que deverão ocupá-los. Nesse sentido já foi editado decreto que define os percentuais mínimos de ocupação a serem respeitados na nomeação de servidores para os cargos em comissão. A medida proposta restringe não só a servidores públicos efetivos, mas a servidores da Capes a nomeação para tais cargos, não considerando os servidores lotados no Ministério da Educação ou em outros órgãos da Administração Pública. Ademais, não fica claro qual o critério utilizado para se estabelecer tal quantitativo de cargos a serem ocupados por servidores efetivos.” Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional. (Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 12.7.2007)

O professor Celso Costa, diretor de educação a distância da CAPES explicou no II encontro do Pró-Licenciatura, que sua incorporação ao Sistema UAB se realizou por intermédio da CAPES, nova gestora de ambos os programas. O resultado dessa negociação, da qual apenas o Pró-Licenciatura participou provavelmente como ouvinte, culminou na seguinte estruturação da CAPES, apresentado por Celso Costa na forma de arquivo *ppt* na Figura a seguir:

Figura 27 - Configuração da nova CAPES



Fonte: Material apresentado por Celso Costa em arquivo PPT no I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB

Carvalho, que participou do encontro em questão e disponibilizou por *email* pessoal os arquivos *ppt*¹³⁷, assinala:

Vale lembrar que a primeira ação de educação a distância realizada pelo governo foi desenvolvida dentro da Secretaria de Educação a Distância, SEED/MEC. Posteriormente, a segunda fase do Pró-Licenciatura foi realizada na Secretaria de Educação Básica, em parceria com a SESU, (Secretaria de Ensino Superior) e FNDE. Nesta nova configuração apresentada, é criada uma diretoria de EAD na CAPES, estruturada em quatro coordenações. (CARVALHO, 2009, p. 133)

O que de fato causa grande estranhamento é que na negociação ocorrida entre CAPES e UAB, a CAPES mudou sua estrutura, mas a UAB permaneceu funcionando com a mesma estrutura, apenas mais organizada pelo sistema geocapes, tendo em vista que o sistema UAB abarcaria o programa Pró-Licenciatura. Como já afirmado neste trabalho, assim como na tese de Carvalho

¹³⁷ Ver tese de doutorado de Carvalho (2006).

(2009), é bastante incomum saber que um programa de governo com proposta bem estruturada, como no caso do pró-Licenciatura, foi incorporado por outro, a UAB, que até o momento não apresenta um escopo teórico-metodológico, ancorado numa perspectiva pedagógica, apesar de se propor à formação de professores para a educação básica. Sobre isto, Carvalho argumenta:

É interessante observar que ao contrário do Programa Pró-Licenciatura, não existia um documento com as diretrizes ou as concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas da Universidade Aberta do Brasil até março de 2009. Enquanto o documento do Pró-Licenciatura com as suas diretrizes conceituais e metodológicas apresenta dezesseis páginas, o conteúdo da Universidade Aberta do Brasil.

Isso significa que até o momento as questões pedagógicas, caras a qualquer projeto de curso superior, programa ou política educacional com a mesma finalidade, ainda estão sendo tratadas como tema de segundo plano, mesmo com a reestruturação da CAPES, com a incorporação dos programas ao Sistema UAB. Na mesma linha, Carvalho (2009) afirma ainda que,

Sobre a migração, foi proposta a incorporação do Pró-Licenciatura para os polos da UAB, com a apropriação apenas da estrutura física, considerando que os cursos do Pró-Licenciatura estão acabando e não terão uma nova chamada, com a seguinte configuração: financiamento pela SEED com Diretrizes do Sistema UAB (relacionadas com a gestão financeira e a articulação dos polos); gestão nas IES integrada ao Sistema UAB e migração de parte dos Polos do Pró-Licenciatura para o Sistema UAB, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR¹³⁸). (CARVALHO, 2009, p. 135-136).

¹³⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura, pelos estados e municípios, do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Depois da adesão ao Compromisso, os municípios devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso. O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que cada município deve fazer para um período de quatro anos _ 2008 a 2011. O PAR é coordenado pela secretaria municipal de educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local (MEC, 2009).

Interna (AUD) e a Procuradoria Federal (PF), todas as pastas da presidência. Nos *links* do organograma referente a essas coordenações, bem como em todo portal da CAPES não há nenhuma referência acerca das atribuições, porém, pelos seus nomes é possível identificar o que pode ser seus prováveis enfoques de gestão: infraestrutura de polos, articulação acadêmica, supervisão e fomento e política e tecnologia da informação. Não há no nível imediatamente acima no organograma, nada além do nome das pastas citadas, mas é possível encontrarmos a provável resposta ao fato de não haver descrições das competências que compõem as coordenações de cada diretoria. Acima das diretorias executivas estão os conselhos Superior, técnico-científico da educação superior e técnico-científico de educação básica, sendo estes criados pela Lei n.º 11.502/2007, quando da aprovação da nova estrutura organizacional da CAPES.

A respeito da ausência de algumas informações sobre a reorganização da CAPES, a partir da incorporação da UAB (ao menos até o ano de 2011), em seu portal, consideramos isso um fato extremamente complicado, sobretudo porque a UAB já apresenta um histórico de lacunas sobre sua história pública. Portanto, seria de extrema importância à CAPES, senão resgatar essa história, ao menos narrá-la em seu novo portal de maneira mais acessível ao público. Tornar as informações acessíveis e de fácil e claro acesso pode ser algo interessante a marcar a história de uma instituição educacional que se define democrática¹³⁹.

Apesar de o portal da nova CAPES apresentar sua nova estrutura por meio de organograma, e disponibilizar algumas definições sobre as competências de cada nível da diretoria executiva, não houve preocupação até o momento de tornar pública no portal da CAPES tais informações, tendo em vista que existem em seu regimento interno a partir do Decreto 6.316/2007. Chegamos a duvidar se o regimento interno da CAPES ou não estaria atualizado ou estaria ainda em processo de consulta entre seus membros, uma vez que o regimento interno e o organograma são estratégias fundamentais nos processos de gestão. Procuramos encontrá-lo no portal da CAPES, sem sucesso. Uma busca, no *google*, a partir da expressão “regimento interno CAPES” nos levou a endereços

¹³⁹ Isto porque, ao não encontrar tais informações diretamente no portal da nova capes, as encontramos em portais de diversas instituições de EAD, além do *google*. É verdade que a Capes indica em seu portal mudanças em seu regimento interno, porém, não indica o documento legal, o Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 2007.

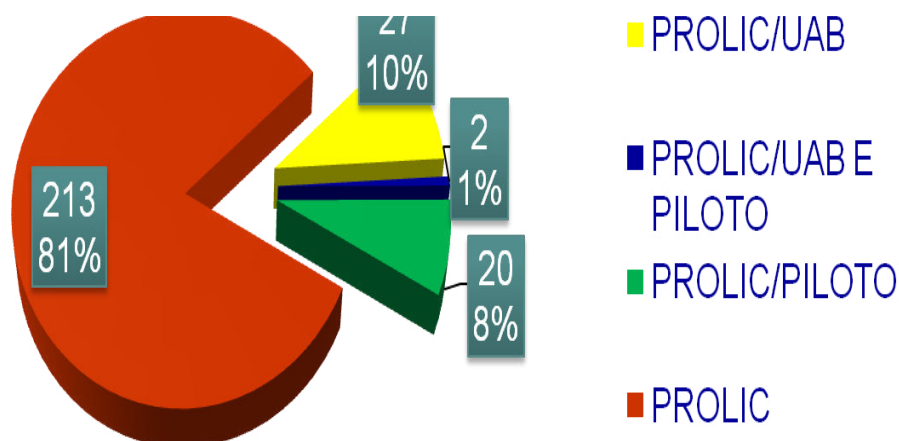
na *web*¹⁴⁰ vinculados a notícias e informações da área de direito ou ao decreto que regulamenta o regimento interno anterior ao atual. Até mesmo o portal da nova CAPES, em seu campo de buscas, não oferece uma opção plausível ao leigo que pretende entender sua nova estrutura. Encontramos esta informação após procurá-la na guia legislação, no *link* Portarias, entre portarias publicadas desde o ano de 2002 até 2011. Reconhecemos que o teor desta pesquisa solicita esse rigor no tratamento dos dados, no entanto, a adequada e clara apresentação de informações de domínio público são imprescindíveis, até mesmo porque se está em uma sociedade em que as informações são dispositivos sociais e culturais que estruturam a sociedade, bem como o pressuposto da CAPES e da UAB é a divulgação e compartilhamento de informações.

O que foi possível constatar é o fato de que a reestruturação da UAB como política da CAPES sequer considerou o modelo de educação a distância e de formação docente construído desde a UNIREDE e consolidado no Pró-Licenciatura, mas apenas a adesão das IES consorciadas. No II encontro do Pró-Licenciatura, realizado em 2009, a professora Nara Maria Pimentel, Coordenadora Geral de Articulação Acadêmica _ DED/UAB/CAPES, apresentou um levantamento geral do programas Pró-licenciatura e UAB, na tentativa de “oportunizar a interação e integração entre os Coordenadores de Cursos apoiados pelo Pró-Licenciatura e os Coordenadores UAB das IES” e “Integrar os Cursos ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e aos Fóruns de Área”. A abordagem de Nara Pimentel em sua palestra ocorreu no sentido de “apresentar e discutir as diretrizes de gestão do Pró-Licenciatura na Diretoria de Educação a Distância – DED/ CAPES”, algo que consideramos importante nesse processo, se levarmos em conta a qualidade do modelo de EAD e de formação docente assumido pelo Pró-Licenciatura.

Segundo Nara Pimentel, o quadro correspondente ao ano de 2009, do Pró-Licenciatura/UAB nas IES tem o seguinte desenho:

¹⁴⁰ <<http://agendasociedadecivil.blogspot.com/2008/05/portaria-do-mec-aprova-regimento.html>>
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/D3543.htm>>
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/110172/decreto-4631-03>>

Figura 29 - Pró-Licenciatura/ UAB nas IES



Fonte: II encontro do Pró-Licenciatura, Brasília, 2009

Observamos que o pró-Licenciatura ocupa um percentual significativo dos cursos superiores a distância, o que acena para uma atuação exitosa do programa, havendo a necessidade de criação de parâmetros para acompanhamento e avaliação dos cursos Pró-Licenciatura/UAB, o estabelecimento de critérios e procedimentos comuns (financeiros e pedagógicos) para a gestão de ambos os programas. Além disso, Nara Pimentel acenou para troca de experiências entre o Pró-Licenciatura e a UAB, no sentido de discutir a situação atual dos Laboratórios Pedagógicos e atual da disponibilização do acervo bibliográfico nos polos, bem como chamou atenção para o Cadastro no Ambiente de Trabalho (ATUAB)¹⁴¹.

A fim de produzir êxitos no Sistema UAB, sob gestão da CAPES, a professora Pimentel indica um ponto fundamental que repercute no êxito ou não dos cursos de educação superior na modalidade a distância: a avaliação dos polos de apoio presencial, que requer a “constituição de Comissão de Avaliadores externos e internos”¹⁴², a Elaboração dos Formulários de Visita *in loco* aos polos pré-selecionados, “Realização de *webconferência* com equipe UAB,

¹⁴¹ O ATUAB é o ambiente de trabalho da Universidade Aberta do Brasil restrito aos seus colaboradores. Configura-se numa personalização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* para o compartilhamento de informação, comunicação entre a Capes, IES e Polos, além da gestão e discussão de temas de interesse para o desenvolvimento do Sistema UAB. Participam desse ambiente os coordenadores UAB, coordenadores de curso, coordenadores de polo de apoio presencial e colaboradores da Capes. Fonte: Portal da Capes. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/atuab>>.

¹⁴² II encontro do Pró-Licenciatura, realizado em Brasília, 2009.

encaminhamento dos resultados da avaliação aos polos e IES visitados”, ou seja, o mesmo conjunto de procedimentos realizado no âmbito do Fórum das Estatais e ainda disponível na *web* no portal do Fórum das EEs, <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>>¹⁴³, primeiro endereço na *web* da UAB, quando ainda era programa, <<http://suab.mec.gov.br/>>, sendo que este *link*, que corresponde ao sistema de avaliação de polos, não disponibiliza mais os conteúdos. Os anexos a e b correspondem à versão 1.0 do Formulário de Avaliação de Polos e à versão 2.0 dos formulários de avaliação de polos, ainda disponíveis na *web*, no portal do Fórum da EEs¹⁴⁴.

Segundo Pimentel, o processo de avaliação e acompanhamento dos polos de apoio presencial dos cursos do Pró-Licenciatura levantou um conjunto de problemas e dificuldades a serem enfrentadas:

Polos inativos; falta de identificação institucional tanto nos prédios quanto nos materiais didáticos; polos com infraestrutura inadequada; ausência de livros, computadores insuficientes; outros cursos no polo. Ex: IES particulares; pouco ou desconhecimento do programa no município/polo. Material Impresso não disponibilizado; Polos sem conexão internet; horários de funcionamento do polo incompatíveis com as necessidades dos alunos; falta de pessoal qualificado para atuação no polo (laboratórios, biblioteca); falta de comprometimento político das autoridades locais; pouca presença da IES no polo; tutores nem sempre qualificados; falta de encontros presenciais; mudanças de polo sem comunicação oficial ao MEC/UAB/CAPES; laboratórios pedagógicos com pouca infraestrutura física e/ou humana. (PIMENTEL, 2009)¹⁴⁵.

Diante dos problemas apontados, Nara Pimentel sugere a redefinição de funções no âmbito dos programas e no sentido de adequar o Pró-Licenciatura ao modelo da UAB, uma vez que o Pró-Licenciatura apresenta os problemas acima indicados; uma avaliação dos cursos do Pró-Licenciatura em andamento, além dos que estavam para iniciar, a fim de integrá-los por meio das articulações com a Coordenação da UAB na CAPES. Além disto, seria necessário, segundo a professora:

¹⁴³ Acesso em: 2011.

¹⁴⁴ Respectivamente, nos endereços:

<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/Instrucoes_Formulario_Avaliacao.pdf>;

<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/Formulario_Avaliacao.pdf>. Acesso em: 2011.

¹⁴⁵ II encontro do Pró-Licenciatura, realizado em Brasília, 2009.

identificar equipamentos técnicos disponibilizados pelo MEC para os cursos, identificar acervo bibliográfico, identificar existência de laboratórios, integração do curso no Fórum presencial e Virtual da UAB, integração ao Sistema de Avaliação e Acompanhamento da DED/CAPES, compartilhamento dos conteúdos e Materiais Didáticos no âmbito do Sistema, Identificar a situação atual dos Laboratórios pedagógico, identificar a situação e localização do Acervo Bibliográfico (biblioteca?), Atualização dos dados, Informatização do Pró-Licenciatura no âmbito da UAB. (PIMENTEL, 2009)¹⁴⁶.

Participaram do II encontro do Pró-Licenciatura, realizado em Brasília, no ano de 2009, os coordenadores dos cursos de Artes Visuais, Educação Especial, Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Libras, Música, Normal Superior, Pedagogia e Teatro apoiados pelo Programa, Coordenador UAB Geral ou Adjunto da UAB.

Celso Costa e Nara Pimentel, representantes da diretoria executiva da nova CAPES, propuseram como alternativa à resolução dessas dificuldades enfrentadas pelo Pró-Licenciatura um modelo de planejamento do tipo estratégico, sendo a articulação entre IES e polos de apoio presencial a estratégia substantiva. O interessante é que a partir da incorporação da UAB à DED/CAPES, suas finalidades passaram a ser o planejamento educacional orientado pela formação inicial e continuada de professores e formação de “administradores públicos”, conforme palestra do professor Celso Costa no II encontro do Pró-Licenciatura, em 2009 (anexo 33 - Prioridades da UAB).

O discurso da palestra do professor Celso Costa, em formato *ppt*, no II encontro do Pró-Licenciatura, fortalece o novo papel da CAPES, que é formação inicial e continuada de professores da educação básica e apresenta um elemento pouco assumido como prioridade no Sistema UAB no discurso da Nova CAPES: além do discurso circulando em arquivos *ppt* diversos encontrados pela web _

¹⁴⁶ II encontro do Pró-Licenciatura, realizado em Brasília, 2009.

Figura 30 - Prioridades da UAB



Fonte: II encontro do Pró-Licenciatura, Brasília, 2009

estrutura de apresentação de uma política muito semelhante a do Fórum das EEs, quando apresentou a UAB e seu curso piloto no 4.º seminário da ABED: a formação de “administradores públicos”. Apenas lembrando que o primeiro curso da UAB, foi um curso piloto de bacharelado em administração pública, destinado a 80% dos funcionários do Banco do Brasil, com 20% de demanda social, financiado por este banco.

O Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP aparece como uma das prioridades da UAB na fala de Celso Costa, embora a Lei 11.502/2007 e o regimento interno da instituição, ambos, visando a reestruturação da CAPES não apresentem nenhum artigo com esta prioridade. O PNAP divulga informações através da internet e por meio da publicação de editais e têm por objetivo selecionar e acolher adesões à oferta de cursos na área da Administração Pública, no âmbito do Sistema UAB (CAPES, 2011). Entre os cursos superiores estão: bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização Gestão em Saúde. Os cursos têm por objetivo a formação e qualificação de pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais e do Magistério Superior. Estes cursos resultam dos cursos-piloto, dos editais UAB 1 e UAB 2, assim como em adesões de IES realizadas no âmbito do PNAP/CAPES. Em 2009 o PNAP/CAPES lançou um edital sob a denominação “Edital N.º 01, de 27 de abril de 2009”¹⁴⁷ - programa nacional de formação em administração pública

¹⁴⁷

Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrrs.br%2Fsead%2Feditais%2Fdocumentos%2FEDITAL_N1_PNAP_DED_CAPES2009.pdf%2fatdownload%2Ffile&ei=WmvST8XjPIqq8ASKrKzOAw&usg=AFQjCNExRLFaaaSp60F9TBeikV](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrrs.br%2Fsead%2Feditais%2Fdocumentos%2FEDITAL_N1_PNAP_DED_CAPES2009.pdf%2Fatdownload%2Ffile&ei=WmvST8XjPIqq8ASKrKzOAw&usg=AFQjCNExRLFaaaSp60F9TBeikV)>

no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil” (DED/CAPES, 2009).

Chamou nossa atenção um dos objetivos do edital, pois é dito que os bacharelados, bem como os cursos de especialização, visam o magistério superior. Se atualmente nas IPES obriga-se por força da Lei 9.394/1996 formar para o magistério superior docentes em cursos de mestrado e doutorado, soa estranho que cursos de bacharelado e de especialização habilitem os alunos nas competências próprias da docência na educação superior, além de agirem em desacordo com toda legislação educacional.

Além disso, a UAB prognosticou metas muito ambiciosas, como chegar ao número de 850 Polos com cursos até o final de 2009, com 250.000 alunos; implementar totalmente 850 Polos até o final de 2011 com 700.000 alunos. Celso Costa estimou estes números com base no Edital da UAB/2006-2007, que resultou na implementação de 291 Polos e no Edital da UAB 2/2007-2008, resultando em 271 polos selecionados com 70% já implementados, estimativa até o ano de 2009. Em outra apresentação, disponibilizada no portal da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDASP)¹⁴⁸ de em arquivo *ppt*¹⁴⁹, Celso

Figura 31 - Dados da implementação da UAB 2009



Fonte:

http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%20Celso%20Costa.pdf

Costa apresenta dados animadores do desenvolvimento quantitativo do Sistema UAB, indicados na Figura 31.

É importante esclarecer que os dados acima são apresentados em um documento digital, do tipo arquivo *ppt*, incluindo os três programas públicos de EAD em funcionamento no País: Pró-Licenciatura, UAB/formação inicial e continuada de professores da educação básica e o Programa de formação de administradores públicos. Na medida em que os três programas passaram a ser

¹⁴⁸ Disponível em: <http://novo.fundap.sp.gov.br/quem_somos.asp>. Acesso em: 2011-2012.

¹⁴⁹ Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%20Celso%20Costa.pdf>. Consulta: maio de 2011.

integrados pelo sistema UAB na nova CAPES, automaticamente seus cursos, polos e alunos integraram quantitativamente todo sistema, criando a impressão de consolidação e crescimento da UAB, o que não reflete de forma alguma a UAB e sim o Sistema UAB. O Pró-Licenciatura, por exemplo, foi criado no âmbito da UNIREDE, tendo começado a funcionar em 2004, um ano antes do projeto piloto bacharelado a distância no âmbito do fórum das estatais e dois anos antes da publicação do Decreto 5.800/2006, que criou a UAB.

É preciso considerar que se a gestão do Pró-Licenciatura se realizaria por meio da diretoria de educação a distância da CAPES, seus polos iriam se agregar aos polos UAB, o que de imediato proporcionaria o efeito de crescimento e desenvolvimento de todo o Sistema UAB. Isto se confirmou a partir da afirmação feita por Celso Costa, ao dizer que o financiamento do Sistema UAB (com a inclusão do Pró-Licenciatura) se realizaria pela SEED, com Diretrizes do Sistema UAB, gestão nas IES integradas ao Sistema UAB e migração de parte dos Polos do Pró-Licenciatura para o Sistema UAB, no âmbito do PAR.

A fim de realizar uma transição menos impactante para a UAB e para a CAPES foi criado por dentro da organização da Nova CAPES o GAP, Grupo Assessor da Universidade Aberta do Brasil. Com base no Decreto 6.316/2007, que reestruturou a CAPES, atribuindo-lhe um novo regimento interno, foi criado o Grupo Assessor da UAB no dia 14 de abril de 2010, pela publicação da Portaria N.º 75 no DOU, com o objetivo de apoiar a formulação de diretrizes e estratégias de desenvolvimento do Sistema UAB. Segundo o portal da nova CAPES (2011), o grupo assessor da UAB “reúne profissionais de reconhecida competência no meio acadêmico e científico e representantes de instituições que possuem interface com a área de educação a distância no Grupo Assessor da UAB¹⁵⁰ (CAPES, 2011)”. Este grupo objetiva:

apoiar os processos de acompanhamento e avaliação de cursos e polos de apoio presencial; atuar na formulação de diretrizes para a elaboração de editais; auxiliar na formulação de políticas e ações de desenvolvimento; apoiar a formulação do Plano de Ação anual para o Sistema UAB. (UAB/CAPES, 2011)

A Portaria 75/2010 define as atribuições do grupo assessor, que consistem no apoio aos processos de acompanhamento e avaliação de cursos e polos de

¹⁵⁰ <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/grupo-assessor-da-uab>>. Acesso em: maio de 2011.

apoio presencial do Sistema UAB. Ainda quando a UAB funcionava sem anuência da CAPES, quem acompanhava e avaliava os cursos e polos de apoio presencial era uma comissão de especialistas constituída na ocasião do lançamento de cada edital (neste caso, os editais UAB 1 e UAB 2) e desfeita assim que cada processo avaliativo se extinguia. Os editais UAB 1 e UAB 2 tiveram em sua organização também a constituição de um comitê de avaliação e acompanhamento vinculado diretamente à SEED/MEC, que garantia todo processo avaliativo realizado pelas comissões. Se por um lado, o revezamento de especialistas nas comissões representa uma maneira de garantir um andamento lícito do processo avaliativo e potencializar a diversidade de modelos de EAD, por outro lado, traz a possibilidade de fragmentar todo processo e hierarquizá-lo, uma vez que cabia ao comitê a decisão final sobre planilhas orçamentárias; papel não compartilhado pelas comissões. Entre as atribuições do grupo assessor, encontra-se a tarefa de “apoiar na formulação de diretrizes para a elaboração de Editais que visem a consolidação e o desenvolvimento do Sistema da UAB” (CAPES, 2011). Percebe-se que a conduta da CAPES em relação à estruturação e conceituação do sistema UAB se projeta na expectativa de consolidar o sistema através da política de articulação, a ser realizada através dos editais. Isto pode ser considerado um indício de que “o auxílio na formulação de políticas e ações de desenvolvimento do Sistema UAB” _ atribuição do grupo assessor _ continuará ocorrendo na mesma perspectiva, anterior à CAPES. Apesar da tentativa de atribuir mais organicidade à UAB, a CAPES expõe a necessidade de apoio na formulação do “Plano de Ação anual para o Sistema UAB”, apresentado a partir da Portaria n.º 75¹⁵¹, de 14 de abril de 2010, que cria o grupo assessor para a Universidade Aberta do Brasil. Esta medida tem no mínimo duas perspectivas, com repercussão imediata: 1) a continuidade da política de articulação; 2) maior organização e sistematização em nível nacional do discurso da UAB. Como consequência direta, se fortalece a uniformização de um único modelo de educação a distância. Talvez o que torne mais evidente este movimento é a presença dos mesmos sujeitos que antes implementaram o CEDERJ, o Programa UAB no Fórum das EEs e na SEED, participando de todo o processo de transição da UAB para a CAPES, nas coordenações e comissões do GAB/CAPES.

¹⁵¹ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_075_GrupoAssessorUab.pdf>. Acesso em 2011-2012.

O programa de execução das políticas da UAB faria mais sentido se tivessem sido esclarecidas pelos MEC e SEED em seu discurso desde a criação da UAB, uma vez que demonstra uma forma de planejamento bastante similar a realizada pelo REUNI. No entanto, esta maneira de articulação, não está clara em nenhum documento público da UAB anterior a 2009, em que consta seu processo de implementação como gradual no sentido de interiorizar a educação superior a distância a partir do critério geopolítico. Este critério se constituiu por dentro da UNIREDE e Pró-Licenciatura, não sendo ressaltado como importante na articulação feita pela UAB, até o ser retomado na apresentação do professor Celso Costa¹⁵². Reconhecemos que o fato de o critério geopolítico não aparecer no discurso oficial com a relevância que recebe atualmente, não significa isenção deste critério pela UAB, mas que, por outro lado, o sistema UAB ainda não o considerava decisivo, do ponto de vista pedagógico, na implementação de cursos e polos, provavelmente porque teve seu início marcado pelas demandas das empresas estatais e pela priorização das condições telemáticas, uma vez que seriam estas o maior sustentáculo do modelo de educação a distância proclamado pelo sistema UAB.

4.2.1 O PAR/PARFOR como interlocutores do sistema UAB

Como já dissemos, a UAB passa por vários e diferentes momentos de sua constituição. O último deles a ser descrito refere-se à terceira fase de desenvolvimento da UAB, onde se encontra o Plano de Ações Articuladas (PAR) e consiste, segundo Costa (2009a) na criação e articulação de fóruns estaduais compostos pelo Secretário de educação, reitores das IES, UNDIME, entre outras “forças educacionais”, conforme o Diretor de educação a distância da CAPES. O fato de termos demarcado etapas descontínuas para contar a história da UAB refere-se ao recorte teórico deste trabalho e não significa que a UAB reduz-se aos momentos aqui descritos.

O objetivo desses fóruns estaduais é “promover arranjos educacionais locais com levantamento da demanda e solução da oferta” (CAPES, 2011).

¹⁵² Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%20Celso%20Costa.pdf>

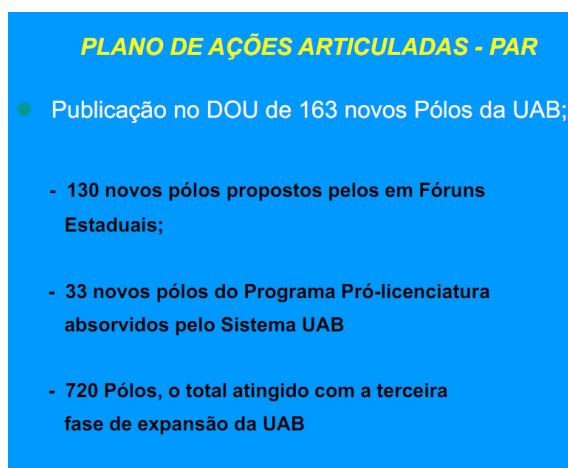
Observamos que o princípio dos fóruns dirige-se à consolidação do modelo de educação a distância que funciona por meio de articulações, baseadas no regime de colaboração, constante na Constituição de 1988 e no Plano de Desenvolvimento da Educação, em que a UAB figura como uma de suas ações estratégicas. Com base na adesão pelos estados ao Compromisso Todos pela Educação do PDE, o MEC criou um instrumento de verificação e diagnóstico da situação concreta em cada município e estado, que consiste na avaliação de quatro dimensões: gestão Educacional; formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Este instrumento se denomina Plano de Ações Articulada (PAR), e é a partir dele que os fóruns estaduais vão se organizar a fim de propor ações no campo de formação de professores, presencial e a distância.

A não observância do critério geopolítico na criação de polos e cursos ocorrida nos Editais UAB1 e UAB 2 se evidencia na ausência de entidades acadêmicas, pedagógicas e políticas nos processos de criação de cursos e polos. Numa terceira etapa de desenvolvimento do sistema UAB, de acordo com classificação apresentada pelo professor Celso Costa¹⁵³ apresenta a participação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do que Costa chama, em sua apresentação, de “forças educacionais”. É possível que as “forças educacionais” se refiram ao reconhecimento de entidades de classe, como UNDIME, nos processos de levantamento de demandas sobre cursos de formação de professores para a educação básica. Por outro lado, a UNDIME é a única entidade educacional mencionada claramente na apresentação de Costa¹⁵⁴, não sendo mencionada esta ou quaisquer entidades nos Portais da Nova CAPES e da UAB.

Segundo Costa, o panorama geral do sistema UAB a partir das prerrogativas do PAR, até outubro de 2009, era o seguinte:

¹⁵³ Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%20Celso%20Costa.pdf>. Acesso em: 2012.

¹⁵⁴ Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%20Celso%20Costa.pdf>. Acesso em: 2012.

Figura 32 - Plano de Ações Articuladas – PAR

Fonte:

http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%C3%A9%20Celso%20Costa.pdf.

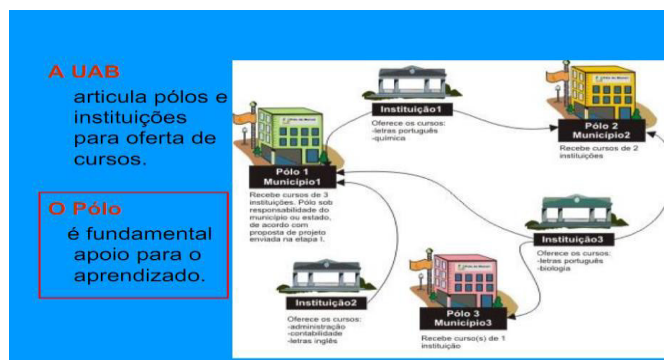
A figura acima indicada, correspondente a uma apresentação em arquivo *ppt*, Costa apresenta o total de polos de apoio presencial como resultante de um único processo de natureza linear, destacando os 720 polos como número total e 33 polos provindos do Pró-Licenciatura - o que não ficou suficientemente explicado no todo do arquivo no formato *pdf*¹⁵⁵ _ o conjunto do processo de criação de polos de apoio presencial, em que se incluem diversos atores, como as IPES, as IFES, o modelo de EAD da UNIREDE, que culminou no Pró-Licenciatura, o papel dos estados e municípios, o lugar e o papel que entidades que lutam pela formação de professores de educação básica ocuparam nas três etapas de implementação da UAB, indicada por Celso Costa, porque passou a UAB, não aparece, sugerindo aparentemente concordância entre os atores mencionados _ o que vimos demonstramos anteriormente de um modo bem diferente do que seria uma unificação isenta de conflitos internos.

O discurso da diretoria de educação a distância evidencia, além da articulação, os polos de apoio presencial como principal parte da qual depende a efetivação dos processos de aprendizagem. O estudo e o estudante na UAB são explicados a partir da existência de polos de apoio presencial, que, tendo as garantias do sistema UAB, avalizado pela CAPES, pode, auxiliado por uma boa tutoria presencial e a distância, desenvolver sua aprendizagem por dentro da articulação política, realizada pela CAPES, e da articulação telemática, viabilizada

¹⁵⁵ meio principal em que foram disponibilizadas informações quantitativas, de entendimento acessível, afóra o sistema Geocapes.

pelas tecnologias digitais. A figura que corresponde às (Posições de sujeito do “aprendizado”), retirada da apresentação do professor Celso Costa, enfatiza algumas das posições dos atores nessa articulação, como demonstrado a seguir:

Figura 33 - Posições dos atores do “aprendizado”



Fonte:

http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/11_seminario/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prof%20Celso%20Costa.pdf.

Esta maneira de organizar uma universidade aberta, assentada no polo de apoio presencial como centro do processo de aprendizagem, desvincula de imediato a atividade de aprendizagem da atividade de ensino. No discurso da diretoria de educação a distância, é o polo, e não o professor, o principal responsável pelo “aprendizado” do aluno, que será mediado pelo material didático impresso e virtual, a tutoria presencial e a distância, o ambiente virtual de aprendizagem, os núcleos de EAD e salas de coordenação nas IES, em que se dará a mediação didático-tecnológica, conforme previsto no Decreto 5.800/2006. Por melhor que sejam as finalidades educativas, causa estranhamento a perspectiva de a mediação pedagógica ser desconsiderada no discurso do Sistema UAB, mesmo após as incorporações de outros programas de EAD realizadas pela nova CAPES e a referencia à mediação didático-tecnológica. Esta última se refere a no máximo concepções tecnicistas da didática, mais ligada à execução de atividades da prática mediadas por um único Ambiente virtual de Aprendizagem _ moodle _, dispensando as elaborações epistemológicas, conceituais, curriculares e de planejamento pedagógico, vinculadas a um modelo de aprendizagem aberta que tenha os conhecimentos pedagógicos e educativos como eixo.

A experiência a partir dos Editais UAB 1 e UAB 2 passou a ser vista pela nova CAPES como central nos rumos dados à UAB, pois se entendeu que a forma como estava estruturada a UAB deveria sofrer alterações no tocante à configuração técnica e organizacional das articulações realizadas, com destaque para o fortalecimento destas articulações a fim de melhor otimizá-las. A nova CAPES, partindo da análise de que os problemas do Sistema UAB, e dos demais programas absorvidos, faziam parte da forma como estavam estruturadas as articulações e da compreensão de que estas articulações se interconectariam por meio de uma ampla e bem fortalecida rede telemática, em que o reforço da tecnologia digital era o ponto alto, entendeu que deveria juntar esforços para o fortalecimento das articulações em primeiro lugar e que este dependia do bom funcionamento das tecnologias digitais a estruturação dessa rede.

Nesse contexto, o PAR é criado como uma atividade que iria servir como um diagnóstico da situação em que se encontram os municípios brasileiros nas suas demandas, sobretudo quanto à formação de professores da educação básica em nível superior, uma vez que esta formação era e é prerrogativa basilar da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação 2001-2011. Nesta linha, em suma, a expansão da educação superior a distância passou por três etapas: 1) etapa da distribuição nacional, primeiro Edital UAB/2006 (EDITAL ou UAB1); 2) microrregiões, EDITAL UAB 2; 3) terceira etapa, produção do PAR.

O PAR se constituiu como uma estratégia de governo para induzir a expansão e interiorização da educação superior por meio de fóruns estaduais, reunindo os seguintes atores: “Secretário de Educação _ UNDIME; Reitores das IES e outras Forças Educacionais”, segundo Celso Costa. Partindo desta compreensão de fortalecer as articulações, tanto no modelo de EAD marcado pelo determinismo tecnológico, como na dimensão pedagógica, voltando o olhar para as entidades de classe e, ao que professor Celso Costa não precisou ao certo, mas que de toda forma chama de “forças educacionais”. No âmbito da nova CAPES, há atualmente a constatação de que é necessário consolidar as articulações a partir do discurso educacional, ainda que este curiosamente não seja prioritário, uma vez que sobre o discurso educacional reserva-se a posição estratégica de execução das ações previamente avalizadas pelos fóruns permanentes de apoio à docência no âmbito da CAPES. Ao discurso educacional, nessa perspectiva, é atribuída a tarefa de participar no Sistema UAB, na

qualidade de regulador das políticas públicas, pelo diagnóstico das condições em que se encontram a formação superior dos profissionais da educação básica.

Em reunião na nova CAPES, em 2010, o professor João Carlos Teatini, Diretor de educação básica, também expôs o quadro atual da formação de professores para a educação básica, que, segundo ele, são 1,7 milhão de professores sem licenciatura ou apenas com bacharelado, situação realmente muito preocupante e torna-se mais séria se comparada aos indicadores de avaliação da educação básica (IDEB).

Diante desse diagnóstico, seria necessária uma estratégia planejada na tentativa de estimular o debate sobre a formação de professores para educação básica _ o PARFOR, Plano Nacional de Formação de Professores. O PAR Consiste em que a partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), oportunidade em que refletiram suas necessidades, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica (PARFOR, 2011). O PARFOR institui, a partir do Decreto 6.755/2009, a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica. Sua finalidade é “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. (art. 1.º do Decreto 6755/2009). A política do PARFOR abrange as diferentes modalidades da educação básica, partindo do princípio do compromisso político de Estado, que busca assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade. Nesta linha, inscreve-se na reestruturação da CAPES e a partir da criação das diretorias de educação a distância e de educação básica no âmbito do Decreto 6.316/2007, que alterou o regimento interno da CAPES. O PARFOR assume vários compromissos pela garantia da educação de qualidade, no entanto, destacaremos os que se referem mais diretamente à formação docente de educação básica a distância. Uma primeira ressalva é feita pela nova CAPES em relação às modalidades educativas, em que a educação a distância será implantada apenas nas localidades onde não houver cursos de licenciatura presenciais. Neste sentido, a EAD cumpre duas funções principais: 1) relacionada à expansão e interiorização da educação superior e da oferta desta educação na

forma de licenciaturas; 2) promoção de oferta de licenciaturas nas localidades que, pelo afastamento das grandes capitais, não acessam ou têm dificuldade de acesso à educação superior de qualidade. Estas funções fazem frente à iniciativa privada nos municípios, que dão conta de grande parte da demanda por educação superior, e, nesse sentido, são funções de pronunciada relevância. Apenas lembrando que estas funções se orientam por um princípio já desenvolvido no âmbito da UNIREDE e do Pró-Licenciatura, como já falado neste trabalho.

O regime de colaboração entre os entes federados aparece no discurso do PARFOR vinculado à noção técnica de articulação entre união, estados e municípios, trazendo ao primeiro plano o efeito de colaboração, efeito este que se põe como requisito e dispositivo fundamental da formação de professores a distância (art. 2.º, inciso III, do Decreto 6.755/2009). É possível verificar isso no seguinte apresentação, de autoria de prof. Teatini, por ocasião de Seminário da AESUFOPE-RS que objetivou debater a Formação de Professores: Políticas e Regulamentação, ocorrido em Porto Alegre/RS - 08/junho/2009, indicado na figura seguinte:

Figura 34 - Plano de Ações Articuladas – PAR

Compromisso Todos pela Educação

❖ Plano de Metas instituído pela União em **regime de colaboração e com a adesão de todos** os Estados, Distrito Federal e Municípios, efetivado por meio do:

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR

❖ Diagnóstico da educação básica dos sistemas locais, com vistas a articular as ações para melhoria da qualidade, **estruturado em quatro dimensões:**

1. Gestão Educacional.
2. **Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.**
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação.
4. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Fonte: Seminário da AESUFOPE, Porto Alegre-RS, DED/CAPES, 2009

<<http://www.sinpro-rs.org.br/seminario/capes.pdf>>

O PAR inscreve-se como estratégia fundamental no levantamento de dados

sobre a formação de professores, materializando uma política pública estruturada em torno da qualidade na educação, deduzida da satisfatória otimização do sistema de colaboração entre os entes da federação, com instrumentos de regulação e controle por dentro da nova CAPES. Por sua vez, a qualidade é um compromisso que se anuncia ainda vinculada à colaboração como motor do regime de colaboração e se desdobra do decreto 6.755/2009, quando afirma

a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância. Com este objetivo, o PARFOR aposta em “consolidar a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (DECRETO 6755/2009).

Evidencia-se, neste discurso, a noção de que articulação equivale a regime de colaboração, no plano jurídico, e, articulação, no plano tecnológico, funciona como dinamização de uma sólida estrutura de educação, baseada e dependente da tecnologia para se efetivar, o moodle. A articulação entre teoria e prática, também é premissa da política da PARFOR que, agrega a formação de professores, a formação em serviço, a ser materializada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Decreto 6.755/2009). Em relação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o papel da UAB nesta condição primeira para que uma universidade brasileira funcione, a UAB não demonstra ter realizado uma atuação expressiva no nível do discurso, apesar de ser atualmente uma política pública agregada à CAPES, instituição com padrão de qualidade tradicional em pesquisa no Brasil.

Sobre a relação entre educação presencial e a distância, o Decreto 6.755/2009, que institui a política do PARFOR, torna claro no inciso VI, do artigo 3.º que, embora seu objetivo seja indução e fomento da formação de professores, esta se dará “preferencialmente na modalidade presencial”. Esta afirmação permite o entendimento de que a modalidade a distância pode ser utilizada para solucionar problemas urgentes de atuação dos professores da educação básica quanto à sua formação, enquanto a educação presencial é a modalidade mais indicada e permanente como política. Como complemento, o inciso VII, do art. 3.º dispõe sobre a ampliação das “oportunidades de formação para o atendimento

das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social”. Oferece-se educação básica através da formação de professores de qualidade, oriundos das universidades públicas, fortalecendo os entes federados até mesmo onde não teriam normalmente oportunidades de acesso à educação de qualidade, levando, por meio da telemática, oportunidades educacionais diversas a uma multiplicidade de grupos socioculturais e economicamente desfavorecidos. A estes grupos, afastados pelo argumento geopolítico da distância, mas aproximados pelo moodle, resta à educação a distância, na figura da UAB, para realizar as articulações.

Na medida em que a qualidade se concentra na capacidade de encurtar fronteiras através das tecnologias *online*, ao invés de se construírem bases de sustentação no discurso educacional, busca-se a consolidação do discurso da UAB como o único modelo que pode modificar a atual conjuntura de desigualdades educacionais que se expressam em larga medida por meio do IDEB. Nesta linha, o objetivo principal do PARFOR é a formação inicial de professores em exercício da rede pública de educação básica, prioridade do PAR. Para sua concretização, o Ministério da Educação vem adotando estratégias diferenciadas, capazes de oferecer maior dinâmica e eficiência ao processo.

Por fim, no documento Plano Nacional de Formação de professores (PARFOR), afirmam-se as responsabilidades e atribuições do MEC e da CAPES:

Para dar consequência às responsabilidades assumidas pela União, garantindo escala e qualidade às ações de formação de professores da educação básica, é essencial a participação de uma agência federal de fomento. Cumprindo o disposto no Decreto nº 6.755/09, o Ministério da Educação delegou, neste ano, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), de competência reconhecida nacional e internacionalmente em promover a pós-graduação no Brasil, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública juntamente com seu Conselho Nacional de Educação Básica.¹⁵⁶

Segundo Gati, o MEC,

¹⁵⁶ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: Abril de 2012.

ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI, 2011, p. 49).

Conforme o censo escolar realizado pelo MEC/INEP em 2009, entre os dois milhões de docentes no país, 32% de professores da educação básica egressos não possuem formação superior _ algo em torno de 637 mil _ grande maioria de educação infantil (52%) e 38% no ensino fundamental (GATTI, 2011). A tendência das políticas de EAD é se voltar a uma demanda de formação de professores para educação básica, através da unificação de todo o sistema. Segundo Gatti (2011, p. 53),

A UAB passa a representar um sistema nacional de EAD que termina por padronizar a oferta e consolidar um modelo de educação em que a equipe docente é concebida como composta de professores e tutores que recebem bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para realizar o seu trabalho. Há professores que planejam e preparam os conteúdos dos cursos e aqueles que os ministram, e há tutores a distância, que atuam próximo aos professores nas IES, e tutores presenciais, que atuam junto aos alunos nos polos regionais (RESOLUÇÃO CD/FNDE n.º 26/2009 apud GATTI, 2011)

Ainda, segundo GATTI (2011) a demanda do governo federal em corrigir lacunas da formação inicial, que pode também estar integrada na oferta de formação continuada, sugere a necessidade de revisão dos próprios currículos dos cursos iniciais de formação de professores, hoje oferecidos nas IES, de modo a estes não apenas contemplarem as demandas das avaliações nacionais da educação básica, mas

há que advertir para a secundarização da abordagem dos conhecimentos veiculados pelos componentes curriculares na política de formação docente e para o risco de induzir a restrição das práticas curriculares, seja ao âmbito das experiências culturais próprias dos segmentos majoritários da população, seja apenas ao estudo da língua portuguesa e da matemática. Ela tende a minimizar a necessidade que possuem todos os alunos de acesso aos instrumentais de análise que possibilitam aceder a níveis mais abstratos e universais de explicação dos fenômenos e

de interagir criticamente com outras realidades e formas de pensamento e expressão.(YOUNG, 2007).(GATTI,2011,p. 80).

O modelo de formação docente que subjaz à oferta de cursos no âmbito federal demanda condições que propiciem o ativo envolvimento dos professores cursistas no próprio processo formativo e o trabalho colaborativo em torno das questões postas pelo cotidiano escolar, objetivando promover a aprendizagem de todos os alunos, tendo em conta a sua diversidade e os diferentes contextos escolares em que se desenvolve a ação educativa. Apesar de mote dessas políticas, o inter-relacionamento entre teoria e prática pressuposto no modelo de formação docente, tem se efetivado nos diferentes sistemas educativos nacionais, ainda que se encontrem muitos esforços para chegar-se a ele pelos mais diversos caminhos (GATTI, 2011).

Bernadete Gatti aponta uma crítica, realizada por Alonso (2010), muito interessante e que converge para nosso argumento principal, que é a colonização dos processos de ensino-aprendizagem pelo que chama de priorização do operacional.

Ocorre que, nesta última, os sistemas de gestão e operacionais ganham prioridade e implicam massificação e padronização da oferta, tanto no sentido de uma expansão que não vem acompanhada por criterioso diagnóstico e localização de demandas – com a definição de elementos curriculares, metodológicos e procedimentos de acompanhamento e avaliação que atendam às especificidades das localidades e dos alunos em formação – quanto no fato que ela exclui possibilidades de práticas pedagógicas alternativas que deem conta dos diferentes contextos das IESs. (GATTI, 2011, p. 83)

Sobre essa ênfase nos modos de operar as políticas de formação docente, Barreto (2010, p. 41) atribui à centralidade das tecnologias a constituição de modelos de formação docente padronizados que não problematizam os diversos sentidos a elas atribuídos, produzindo à defesa uso intensivo das TIC, como elemento tangenciador da formação docente, “como no discurso da seed que posiciona as TIC no lugar do sujeito da proposta, e sua apropriação”. Barreto acentua ainda que,

As TIC pensadas “preferencialmente” para a formação de professores a distância acabam contribuindo para uma cadeia de

simplificações em torno da “flexibilização estratégica” (Barreto, 2006), que, por sua vez, permite deslocar as questões de fundo para o estatuto de “modalidade de ensino”, no caso atribuído apenas em função do *modus operandi*. Não sendo nomeada em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina, mas ao modo da sua realização, a dita modalidade a distância parece dispensar discussões substantivas, sendo a centralidade atribuída apenas às TIC, seja na veiculação dos materiais de ensino, seja no seu gerenciamento. (BARRETO, 2010, 41).

Gatti (2011) e Barreto (2010) corroboram uma visão anteriormente tangenciada no decorrer deste trabalho, que é necessário ressignificar esse modelo de EAD sob o prisma dos processos de ensinar e aprender. Nele, há quebra da unidade do ensinar/aprender, pois se deixa de ser priorizar também o ensino para concentrar-se na aprendizagem, entendida como autoaprendizagem que provém de processos mediados por tecnologias de informação e comunicação como estratégia de acesso à informação ou ao conhecimento, legitimado pelo argumento da expansão de oportunidades ou até do acesso à aprendizagem, como se esta não se referisse a um processo que se passa no interior dos sujeitos e que, portanto, produz processos de subjetivação (GATTI, 2011).

Entre as diversas sistematizações e críticas a essa tendência de formar docentes em serviço, organizadas no livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte¹⁵⁷”, de Bernadete Gatti, o que mais nos chama atenção, e é sistematizado por Gatti é que a reflexão

sobre os dados existentes nas bases nacionais aninhadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a política de transposição da formação de professores para os anos iniciais da educação básica do nível médio para o nível superior, sinalização política que está completando 15 anos, temos a considerar que essa mudança deixada a cargo somente de instituições e indivíduos, sem uma política articuladora e orientadora, utilizando-se apenas a verificação burocrática, deixou rastros de precariedade relacionados tanto às estruturas institucionais como ao currículo e ao pessoal formador, os docentes dessas licenciaturas. Apesar disso, temos de considerar que, embora a maior parte dos cursos superiores de formação de professores e das matrículas seja de administração privada, o poder público tem desenvolvido uma política de ampliação de sua participação nos cursos voltados à formação de docentes, sobretudo nos últimos cinco anos, e, sobremaneira, na formação a

¹⁵⁷ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 2012.

distância. Apenas dois grandes nichos de formação de professores: o de docentes polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil e os de educação física são predominantemente privados. (GATTI, 2011, p. 135)

Uma rede de cursos e instituições, todos eles ligados em rede é o que sustenta o discurso da UAB, as redes telemáticas que fazem o duplo papel de descentralizar o poder e distribuir o saber, diluindo as decisões tomadas na quase totalidade com base nas planilhas orçamentárias impostas às IES mediante “livre” adesão às políticas sistêmicas do PDE e às políticas estratégicas do MEC, além das fragilidades nos financiamentos abordadas, principalmente do capítulo terceiro deste trabalho. Contudo, isto não ocorre sem críticas, entidades que atuam na frente de construção de políticas docentes se posicionam.

4.2.2 O Sistema UAB entre seus interlocutores: ANDES, ANDIFES, ANFOPE, ABED, CONAE

O Sistema UAB teve diversos interlocutores: quando pensado através da UNIREDE, manteve diálogo com IES de todo o país (CARVALHO, 2009), quando surgiu paralelo ao programa da SEED Pró-Licenciatura, estranhamente, não houve diálogo, quando foi criado no âmbito do Fórum das EEs e por dentro da Universidade corporativa do Banco do Brasil, manteve diálogo com a Associação brasileira de educação a distância (ABED), quando foi transferida para a Diretoria de educação a distância (DED) na nova CAPES, teve os cursos organizado, desde o curso piloto até os referentes aos editais UAB 1 e UAB 2, pelo sistema Geocapes, constituindo principalmente um banco de dados nacional que preparou todo o sistema para se organizado pelo PARFOR e se instituir uma política nacional de formação de professores, acessível pela Plataforma Paulo Freire¹⁵⁸. Todo esse percurso ocorreu sem o conhecimento e/ou anuência de muitas entidades que lutam pela formação de professores da educação básica.

Em notícia publicada no portal Universia¹⁵⁹, em 11 de Abril de 2006, se avaliou o impacto da universidade aberta do Brasil nas IES a partir de uma mesa redonda 4.º Seminário Nacional de EAD, promovido pela ABED (Associação

¹⁵⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13829&Itemid=86>. Acesso em 2012.

¹⁵⁹ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/04/11/444277/impacto-da-universidade-aberta-do-brasil-nas-demaais-ies.html>>. Consulta em: agosto de 2011.

Brasileira de Educação a Distância), em Brasília, que contou com a presença dos representantes da UCBB (Universidade Corporativa do Banco do Brasil), Antônio Augusto Santos Soares e Pedro Paulo Carbone, da Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério de Educação, Hélio Chaves; da ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), Gabriel Mário Rodrigues, e ainda da Universidade de Brasília, Reitor Timothy Mulholland (UNB), esclareceu o que é a UAB, em que estágio está o projeto, e levantou algumas questões ainda em aberto. A ocasião desta mesa redonda, os questionamentos giravam em torno do impacto direto da UAB nas IES e a notícia do Portal Universia¹⁶⁰ resumiu-as nas seguintes:

será que já não existe um número suficiente de vagas nas universidades e em cursos de EAD? O problema realmente está nas vagas? Ou está na falta de preparo do aluno para entrar numa universidade? E por que democratizar só por meio da educação a distância? Será que a UAB não vai aumentar o número de vagas ociosas que já existem? E por que excluir a iniciativa privada deste projeto? Afinal, há muitas instituições com boa experiência nessa área e que poderiam contribuir positivamente. Estão claros os critérios para credenciamento das instituições na UAB? E por que a UAB foca na graduação? Por que não na especialização? E quem será o público interessado em participar do processo seletivo? Quem realmente precisa dessas vagas? (PORTAL UNIVERSIA, 2006).

Segundo o Portal Universia, as perguntas ficaram sem resposta na ocasião, mas resumem bem o conjunto de dúvidas que até hoje permanece coexistindo com a UAB, sendo algumas inclusive exploradas neste trabalho. Sobre isto, Carvalho afirma:

Todas as ações realizadas para implementação de cursos na modalidade a distância, por iniciativa governamental ou por iniciativa das próprias universidades, retratam um movimento que não é consensual em todos os níveis de representatividade no campo da educação superior. Existem diversos conflitos, não apenas entre as instituições que apoiam e outras que são contra, mas também, dentro das próprias instituições e em outros casos, de acordo com a alternância dos dirigentes das instituições. (PORTAL UNIVERSIA, 2009).

Aliás, a posição contrária ao diálogo com as diversas entidades que lutam

¹⁶⁰ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/04/11/444277/impacto-da-universidade-aberta-do-brasil-nas-demaais-ies.html>>

pela formação de professores é característica da UAB, desde sua inserção no Fórum das EEs. No Fórum das EEs participaram a ANDIFES e a ABED, se posicionando a favor da estrutura da UAB pensada por dentro do fórum e a ANDIFES, que participou ativamente do processo de estruturação, elaborando o programa Interface, fundamental para existência da UAB. A ABED constituiu palco para apresentação do Programa UAB, feito no 4º Seminário Nacional de EAD, promovido pela ABED e focado no capítulo terceiro desta pesquisa. Carvalho (2009) afirma que o reitor Paulo Speller, vice-presidente da ANDIFES, saindo em defesa da criação da UAB, assumiu posições, no mínimo estranhas, no sentido de gerar um discurso contrário às lutas que historicamente são enfrentadas pela categoria:

Além disso, o Presidente Lula sancionou a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que cria bolsas de estudo e de pesquisa para professores envolvidos na educação a distância, tutores e participantes de cursos ou programas de formação inicial. Isso deve acabar com o desestímulo, o desinteresse que a maioria dos professores tinha pela educação a distância, porque existe agora uma bolsa, que chega a R\$ 1.200,00 - além do salário - para professores envolvidos no projeto. Assim, o município entrou com a estrutura física, o estado deu um apoio financeiro, a universidade ofereceu o curso e o governo colocou as bolsas. A partir daí, o programa se torna atraente. É uma estratégia inteligente e outras iniciativas, como o programa do curso de Administração da Universidade Aberta, apoiado pelo Banco do Brasil, estão surgindo (PORTAL ANDIFES, 2006).

A ANDES - sindicato nacional¹⁶¹, até 2011, assumiu-se contrária à política de reforma universitária do governo, especialmente em relação à EAD:

A EAD é a ponta de lança do comércio transfronteiriço (e nacional) da educação superior, ou seja, mais um passo à mercantilização da educação. E o produto vendido será cada vez pior, pois, até mesmo mestrados e doutorados profissionais, sem dissertações e teses, poderão ser ministrados a distância e reconhecidos por instituições privadas. (PORTAL ANDES)¹⁶².

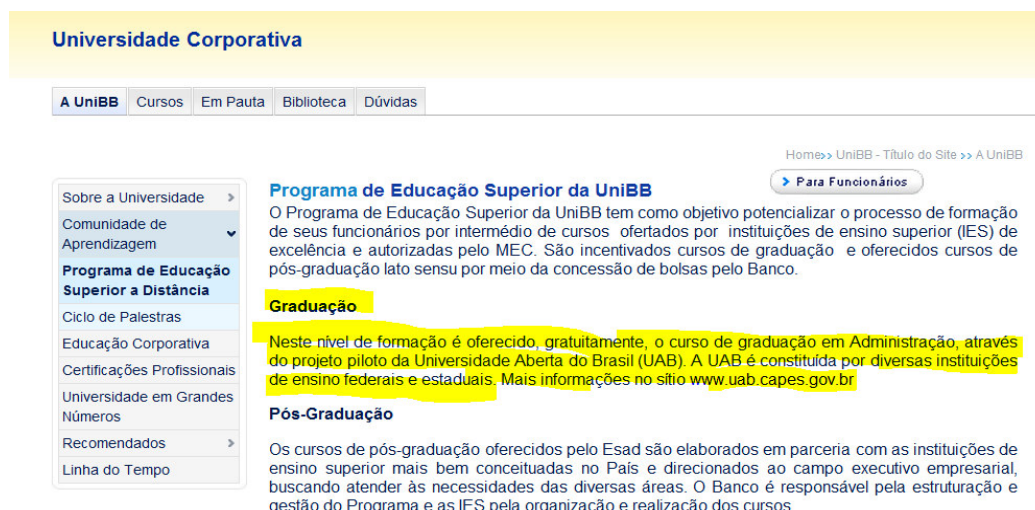
Realmente, este temor do ANDES tem sentido, a UAB surgiu em 2005, no âmbito do fórum das estatais apoiado pela Universidade corporativa do Banco do

¹⁶¹ Mais informações: <http://www.apufpr.org.br/boletim_impresso/boletim_04.pdf>

¹⁶² Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4139>> e <www.apufpr.org.br/noticias/200660923_ead2.htm>

Brasil _ UNIBB e pelo ANDIFES, como demonstramos no capítulo três e divulgado inclusive em diversas notícias no Portal Universia, no próprio portal do Sistema UAB. A seguir, imagem digital do portal da UNIBB que demonstra a relação consolidada entre a UAB e o Sistema UAB:

Figura 35 - Curso de Administração da UNIBB



Nesse sentido, a ANDES se posicionou contrária à UAB, sendo explicações dadas a respeito no 51.º Conselho Nacional de Entidade (CONAD), com o encaminhamento de lutar pela revogação do decreto 5.800/2006, que criou o sistema UAB (ADUFU, 2006)¹⁶³.

Segundo notícia no portal da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná _ ANDES,SN,

A criação da UAB como ente privado fere o princípio da gratuidade e do ensino público e os atributos que asseguram a condição universitária: a autonomia e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O 51.º CONAD decidiu que o sindicato nacional deva denunciar no Ministério público federal. E ainda acentuou: capacitação tecnológica não dá obrigatoriamente um passaporte para a empregabilidade. (Informativo da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná – APUFPRS-SIND, 2006)¹⁶⁴.

No entanto, a maneira pela qual a tecnologia digital se articula com as

¹⁶³ Disponível em: <http://www.adufu.org.br/>. Acesso em 2012.

¹⁶⁴ Disponível em: <http://www.apufpr.org.br/boletim_impresso/boletim_04.pdf>. Acesso em 2012.

políticas públicas a partir da criação do Sistema UAB, leva-nos a essa conclusão, de que apenas as relações estruturadas em tecnologia digital dariam conta de resolver questões do cotidiano e do mercado de trabalho¹⁶⁵.

Em entrevista concedida à assessoria de imprensa da Associação de Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ANDES-ADUFU-SS), a Prof.^a Valéria Martinez, afirma que

A UAB e os consórcios se assemelham mais a uma fábrica, pois enfatizam a alta produção de cursos promovendo uma interação ampla atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais assim como as demais instituições de educação superior, públicas ou privadas. A OMC faz referência as universidades corporativas como uma importante área de expansão internacional, já que as empresas multinacionais tendem a desenvolver programas de ensino de produção local para o seu pessoal. As estatais estão seguindo esta tendência. A contratação de serviços educacionais pode ser encaminhada através de instituições nacionais ou internacionais. (informativo de agosto ADUFU-SS, 2006)

Em um informativo especial da Associação de docentes da universidade Federal de Alagoas (ANDES-ADUFAL), argumenta-se que uma característica do governo Lula é a concessão explícita e vantajosa de incentivos financeiros para o sistema privado de ensino superior e a escassez de recursos públicos para as instituições Federais de ensino superior (IFES). Segundo o informativo, a política de controle e limitação de verbas públicas feita no âmbito do Programa Universidade para todos (PROUNI) e da UAB são exemplos disso. No mesmo informativo, é descrito o processo de implantação da UAB na ADUFAL, onde aparece uma faceta bastante recorrente no sistema UAB em relação as IES públicas – a ausência de diálogo e a tomada de decisão nos bastidores:

A implantação da UAB na UFAL: atropelando o processo democrático

A implantação do Sistema UAB na UFAL encontra-se bastante avançada, apesar da comunidade acadêmica, em sua grande maioria, não saber do que se trata. A primeira vez que o debate foi oficialmente desencadeado no âmbito dos órgãos de deliberação superior dói numa reunião extraordinária do

¹⁶⁵ O capítulo 5 - AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES da obra “Políticas de formação docente no Brasil: estado da arte de Gatti (2011), aborda minuciosamente questões referentes ao mercado de trabalho.

CONSUNI, no dia 10 de junho de 2006, tendo como um dos pontos de pauta, a “Regulamentação da oferta do Curso de Administração a distância (PROJETO PILOTO do PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB) A ADUFAL não esteve presente nesta reunião uma vez que no recebeu convocação.(Informativo especial ADUFAL, 2006)

Ano seguinte, o assunto voltou à pauta do CONSUNI-UFAL nos meses de janeiro e março de 2007, novamente sem a presença da UFAL que, segundo o informativo, não foi convocado, o que provocou conflitos entre a classe docente:

Observamos que antes do debate ter sido instaurado no interior da UFAL, antes da comunidade acadêmica ter tomado conhecimento do assunto, a decisão de implantar o Sistema UAB na UFAL já havia sido tomada nos bastidores, à revelia do CONSUNI e da Câmara Acadêmica, uma vez que o tema foi discutido no CONSUNI (dia 10 de julho de 2006), o Diário Oficial da União torna público o resultado da avaliação preliminar do processo seletivo de polos de apoio presencial e de cursos superiores de IFES para O Sistema Universidade Aberta do Brasil, tendo como proponentes as prefeituras do seguintes municípios alagoanos: Maceió, Olho D'Água das Flores e Santana do Ipanema. Os dados acima expostos evidenciam que a pressa com que a matéria tem sido tratada demonstra que não existe, por parte do governo, nenhuma disposição para que o debate seja feito de maneira ampla e democrática, repetindo o mesmo procedimento que se deu em relação à reforma universitária.

Do mesmo modo, a associação de docentes da Universidade Federal da Paraíba (ADUFPB) revela posição contrária à política da UAB:

As consequências nefastas dos programas, para a política educacional em curso no país – como o REUNI, a UAB, o sistema IFET, a proposta do “Novo” ENEM, assim como de seus congêneres nas esferas estaduais, vêm, aos poucos, se tornando mais amplamente visíveis no cotidiano das instituições e esta situação – podem se aprofundar ainda mais. A precarização das condições do trabalho docente já verificada, com sérios reflexos na formação dos jovens e, em decorrência, na possibilidade de o país superar seu atual estágio de desenvolvimento, está no cenário social e demanda atuação firme dos sindicatos, do movimento estudantil e de outras forças vivas da sociedade. O movimento docente, representado neste 29º Congresso por delegados vindos de quase todos os estados, discutiu vários aspectos dessa problemática, enfatizando a importância de uma carreira docente bem estruturada, pautada em princípios como a Dedicção Exclusiva (DE) e a valorização do trabalho docente, entendidos como condição de realização dos objetivos socialmente relevantes da universidade pública brasileira. A partir das discussões ocorridas, os docentes alertam a sociedade para o

aumento da ingerência governamental sobre as universidades, o que representa um ataque ao preceito constitucional de sua autonomia. Um exemplo disso é o decreto presidencial 6.944, de 21 de agosto de 2009, que concentra poder na figura do Ministro do Planejamento e tenta impor a todas as esferas da administração federal a lógica contratual de gestão por resultados, o que resulta no produtivismo individualista, competitivo e a qualquer custo, e seu atrelamento aos processos de avaliação institucional e de financiamento da educação pública (Portal da ADUFPB, 2010)¹⁶⁶

Em decorrência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em abril de 2010, que consistiu numa conferência nacional para recolher propostas para discutir e sistematizar diretrizes e estratégias de ação para o Plano Nacional de Educação 2001-2011, foi elaborado o documento-referência que sinaliza para alguns problemas hoje encontrados na UAB, os quais precisam ser resolvidos:

Sedimentar os polos da UAB em centros de formação continuada dos profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público, e substituição dos tutores por professores efetivos; deslocamento dos centros de formação para cidades-polo através de parcerias; e implantação de polos regionais que promovam processos de formação e acompanhamento constantes aos profissionais da educação no que diz respeito às modalidades e níveis de ensino (DOCUMENTO-REFERÊNCIA CONAE, 2010)¹⁶⁷.

No entanto, o documento-referência da CONAE desaconselha que a formação inicial de professores para a educação básica seja feita pela modalidade educação a distância e acentua a importância da garantia de qualidade realizada quando esta formação é realizada de maneira presencial. Além disto, acentua que a formação inicial de docentes, independente da modalidade, deve se pautar por uma intencionalidade pedagógica e pela busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Como garantia dessa qualidade e intencionalidade pedagógica, o papel do professor é central. Desta forma, entende-se que o papel do professor é crucial para o bom andamento dos cursos, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os processo formativo, devendo os cursos de formação inicial

¹⁶⁶ Disponível em: <<http://www.adufpb.org.br/?s=uab>>. Acesso em: março de 2012.

¹⁶⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>

optar pela manutenção do professor na implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação. Não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor, em substituição ao tutor, nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel do EAD sob a ótica da formação de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. (DOCUMENTO-REFERÊNCIA CONAE, 2010, p. 67).

Segundo vimos no decorrer deste trabalho, o que distribui os sujeitos da aprendizagem _ sujeitos não abordados em seus fundamentos pela UAB _ são as prerrogativas de financiamento que os distribuem e posicionam seus papéis no processo de ensino aprendizagem através do moodle, como PRETTO assinala:

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. (PRETTO 2010, p. 79).

O moodle é um dispositivo tecnológico que atua no limiar da disciplina dos sujeitos da aprendizagem, fixando-lhes o papel, as tarefas, as concepções e práticas em nome de uma comunicação efetiva direta com o MEC. Em razão disto, pulveriza as possibilidades de criação de novas subjetividades docentes e de um professor que esteja aberto a dialogar não apenas com as tecnologias digitais, mas com outras possibilidades de ser professor a partir do uso mediado de tecnologias digitais, pois o reconhecimento do tutor como um sujeito nesse processo é imprescindível, principalmente porque é dele que partem muitas ações e decisões sobre o processo de aprendizagem dos alunos: o tutor faz o contato entre professor da disciplina e alunos, media dúvidas, dilui entraves durante o processo, frequenta com maior regularidade o moodle, desenvolve uma relação de afetividade com os alunos, enfim, cumpre a função de professor, mesmo quando não domina alguns conteúdos. Por isso, afirmam SANTOS e FILHO (2012) que

Segundo a Associação Nacional de Tutores na Educação a Distância – ANATED (2010), existem hoje, aproximadamente 50.000 tutores em todo o país. O crescimento da demanda para este profissional requer um novo cenário educacional, como também uma nova postura dos envolvidos nas questões administrativas e pedagógicas. O professor tutor faz parte do processo administrativo e pedagógico dos Cursos em Educação a Distância – EaD, porém, as atividades desempenhadas por ele, ocorrem em uma realidade onde não existem regras e procedimentos jurídicos específicos que garantam a legalidade e profissionalização do professor tutor¹⁶⁸.

O tutor não é um mero coadjuvante no cenário educacional, o que não justificativa de um salário inferior ao dos professores conteudistas, de acordo com os editais da CAPES. Com isto, Santos e Filho (2012) concluem que “tal realidade nos leva a perceber a falta de regras e princípios jurídicos definidos que tratem dos direitos trabalhistas de um educador conforme a LDB 9394/96 conforme inciso VI do artigo 67”. Segundo Santos e Filho (2012), Em uma entrevista concedida a Revista EaD Tutor (2010), o secretário de Educação a Distância Carlos Eduardo Bielschowsky afirmou: “É inconcebível um sistema de Educação a Distância que não valorizes seus tutores. A valorização dos tutores é inquestionável em todos os aspectos, inclusive o salarial”. Por outro lado, o MEC exige uma conduta profissional juridicamente irregular, desvalorizada frente a professores ministrantes de disciplinas em EAD, que são servidores públicos, e continua contribuindo para a precarização do trabalho do tutor, na medida em que o posiciona de acordo com o pagamento de bolsas do FNDE. É uma dupla precarização, porque o professor ministrante da disciplina no curso de EAD, também recebe uma bolsa de pesquisa paga pelo FNDE, para, teoricamente, mediar a mediação realizada pelo professor tutor no moodle, se configurando esta mediação do professor da disciplina, do ponto de vista do trabalho docente, um bico. Sobre a precarização do trabalho docente Pretto expõe outra das questões que tangenciam o compartilhamento de funções docentes:

¹⁶⁸ Segundo SANTOS e FILHO (2012) “Em se tratando da profissão de Instrutor e Professor de Curso Livre (código 3331), e ao relatar sobre a formação e experiência, a CBO/MEC (2008) observa que: o exercício dessa ocupação é livre. Requer-se escolaridade e qualificação profissional variadas, dependendo da área de atuação. Os cursos livres não estão sujeitos à regulamentação pelo MEC. E sobre as condições gerais de exercício desta profissão, encontra-se na CBO a menção de que é exercida em instituições de ensino, basicamente em escolas que oferecem cursos livres, e os profissionais geralmente atuam como trabalhadores autônomos. Mas o tutor acadêmico atua em instituições regulamentadas pelo MEC e, portanto não se enquadra neste código profissional”. Disponível em: <http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=372:professor-tutor-a-desafios-de-uma-nova-profissao-no-cenario-educacional&catid=53:artigos&Itemid=192>. Acesso em 2012.

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 (PRETTO, 2010, p. 84).

Uma das consequências imediatas desse modelo de formação é pulverização das identidades docentes, a partir da padronização do modelo de formação que ocorre sob hegemonia do moodle. Este funciona como dispositivo disciplinar que não só pulveriza os sujeitos do ensino e da aprendizagem, mas os engessa na dimensão de suas possibilidades subjetivas, fazendo prevalecer o modelo de docente esperado pela CAPES, o docente pesquisador _ aquele que está num patamar superior em relação a todos os outros e, por isso, é o único a ter a vantagem de produzir conteúdos disciplinares para cursos a distância e, com isso, receber vantagens e valorização maior.

Essas ações não ocorrem sem lutas e críticas, tampouco se impõem “por decreto”, mas reúnem um conjunto de táticas e estratégias de poder _ consistindo em estatísticas, pesquisas de intenção, discursos de convencimento, entre outros _ que agem visando controlar e governar uma população. São o que Michel Foucault (2008) chama de “*governamentalização do estado*”.

4.3 GOVERNAMENTALIDADE DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A questão “Por que é necessária a governamentalidade?” equivale à questão “por que é necessário abrandar as reivindicações dos docentes e alunos por maior valorização da profissão?”

Trata-se de governar pessoas e não apenas coisas, mas subjetividades, identidades, culturas diversas e é preciso convencer essa população que ela não é um mero amontoado de gente distribuída aleatoriamente num dado espaço, mas que, para funcionar bem, necessita de uma racionalidade que vai mediar toda uma série de finalidades específicas, controladas por dispositivos de

segurança. Do contrário, como se explica o pagamento de uma bolsa, pelo FNDE, a um professor tutor, no valor de R\$ 600,00¹⁶⁹, quando é este é submetido a condições de trabalho que extrapolam muitas vezes as atividades do professor da disciplina¹⁷⁰? Seriam essas bolsas um incentivo ao desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na UAB? Ou uma estratégia compensatória, de viés político, para premiar o “mérito” de quem trabalha no Sistema UAB?

Embora estas e outras questões estejam postas, os salários dos professores das IPES não parece ser prioridade na agenda financeira do governo federal. Até que ponto a concessão de bolsas não cala e abafa a luta por melhores condições de trabalho nos sistemas públicos de ensino, o que inclui se discutir inclusive se os profissionais que trabalham nos cursos a distância possuem perfil profissional que os habilite para tal. Até o momento a UAB, ao menos publicamente, não põe na mesa essa discussão. Nesse sentido, a crítica aqui realizada não se reduz a concessão ou não de bolsas, mas à forma e ao contexto em que se dá, além de estar apartada da formação do profissional que forma a distância.

Apresentamos a seguir a tabela 4 (Modelos de governamentalidade na UAB), na intenção de resumir as diferenças entre os elementos que configuram os diferentes modelos de EAD no Brasil. Modelos estes que culminam no discurso político e nos regimes de verdade, os quais demonstramos ao longo desta tese. Esta tabela é a referência para as conclusões deste trabalho.

¹⁶⁹ De acordo com a Resolução CD/FNDE n.º 24/2008, atualmente em vigência.

¹⁷⁰ A respeito das bolsas CAPES, estão destinadas aos professores, tutores presenciais e a distância, coordenadores de cursos e de polos. A resolução de que trata especificamente da concessão de bolsas aos participantes e seus respectivos valores é a Resolução n.º 44/2006. Coordenador/suplente e professor pesquisador recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00; tutor a distância tem bolsa de R\$ 600,00; coordenador de polo: R\$ 900,00 e tutor presencial tem bolsa de R\$ 500,00, revogada pela Resolução CD/FNDE n.º 24/2008.

Tabela 4 Modelos de governamentalidade na UAB

Estratégias e táticas de governo	Universidade Aberta nos PLs	Projeto/Programa UAB no Fórum das Estatais pela Educação	Programa UAB na SEED (Decreto 5.800/2006)	Sistema UAB na CAPES
Metodologia de educação a distância/modelo de formação	a) Correspondência; b) Escrita de punho com assinatura c) audiovisuais,	Moodle	Moodle	Moodle
Finalidades	Formação superior: a) acesso b) expansão c) em menor escala, formar docentes	a) Formar bacharéis em administração a) Formação superior: acesso e permanência b) Garantia de qualidade a) Interiorização b) Formar professores da educação básica	a) Formar professores da educação básica b) Formar trabalhadores da educação superior c) Acesso e permanência d) Garantia de qualidade e) Expansão e interiorização	a) Formação inicial de professores em exercício da educação básica b) Formação continuada de professores em exercício da educação básica c) Formação de administradores através do PNAP d) Formação continuada de profissionais
Fóruns de debates/dispositivos de poder	PLs/ Câmara dos DEPs	Fórum das EEs	a) Legislação de EAD; videoconferências	a) Reuniões de trabalho em Brasília com coordenadores

			b) Fóruns de coordenadores de cursos a distância nas IES	UAB e Pró-Licenciatura; b) Fóruns permanentes de apoio à docência
Sujeitos no discurso UAB	Câmara dos deputados	SEED/MEC; Presidentes das empresas estatais	SEED; coordenadores de cursos a distância nas IES	DED/CAPES, PARFOR (UNDIME)
Concepções de aprendizagem	a) Autoaprendizagem b) Autodidatismo c) Flexibilidade de tempo d) Extrapola distância e) Educação aberta	a) Flexibilidade de tempo b) Extrapola distância c) Sistema eletrônico de gestão aberta (Moodle)	a) Flexibilidade de tempo b) Extrapola distância c) Sistema eletrônico de gestão aberta d) Flexibilidade de tempo e) Extrapola distância f) Educação aberta	a) Flexibilidade de tempo b) Extrapola distância c) Sistema eletrônico de gestão aberto d) Flexibilidade de tempo e) Extrapola distância f) Educação aberta
Discurso político	a) Biopoder a.1) Fragmentos de política a.2) Política de normalização b) Constituição de uma biopolítica	a) Biopolítica b) Dispositivo de aprendizagem X adesão ao mercado c) Achatamento de uma pedagogia multicultural	Biopolítica a.1) dispositivo de moodle a.2) dispositivo de editais	Biopolítica a.1) dispositivo de moodle a.2) dispositivo de editais

CONCLUSÃO

O jogo entre os enunciados de um discurso possui interdições quase sempre desconcertantes, pouco óbvias, e, em geral, dispersas em uma rede que pode ir de realidades discursivas, articular-se com dispositivos diversos de poder e criar práticas de governo, maneiras de operar quase que invisivelmente tudo. A tarefa, ainda que tenha sido nossa vontade, não se iniciou nas entrelinhas do discurso, tampouco nos foi possível demarcar um provável início donde emana toda essa racionalidade e poder que plasma e se capilariza no discurso de maneira ascendente, oculta pelos discursos e dispositivos. Mas é importante, afirma Foucault, encontrar as posições dos elementos dos discursos, demarcar os pontos de fratura, investigá-los em dispersão, encontrar suas regras de dispersão e por fim descrever a regularidade destas regras, entender o sentido que faz com que as regras se organizem do jeito como estão organizadas e não de outro e em razão dessa organização opera criando e fazendo funcionar dispositivos de poder. Se o discurso apresenta-se numa dispersão de conceitos, objetos e enunciados é porque alguma força atua entre eles, dispondo-os estrategicamente, produzindo relações de poder, as quais produzem inúmeros saberes. Neste caso, nosso recorte buscou analisar por um corpus de discursos, estratégias e táticas de governo e de poder por onde o discurso oficial da UAB circulou, que, como vimos não tem seu início marcado pelo fórum das Empresas Estatais, mas é bem anterior, remontando à Década de 1970 no Brasil. Além disso, verificamos que a análise desse discurso oficial percorreu um caminho em que só eram permitidos os discursos convergentes à UAB, interditando-se quaisquer discursos que se mostrassem contrários, como no caso das entidades que lutam pelos direitos dos profissionais da educação; como a dimensão pedagógica e multicultural do discurso do Pró-Licenciatura, onde foram aproveitadas apenas as articulações em detrimento de seu projeto pedagógico.

Nesse sentido, as posições de sujeito, estrategicamente postas, tanto na SEED, como na SESU e no fórum das estatais (posições em que os sujeitos se revezavam sem o necessário deslocamento de ideias, objetos e dispositivos), foram determinantes para a existência da UAB do jeito como se encontra, tendo seu projeto pensado por sujeitos com um discurso voltado para gestão de

inovações empresariais, com uma visão tecnocrática de educação a distância, em que os ajustes na educação superior, via interiorização e expansão, constituem aspecto central da engrenagem social, uma vez que estamos na sociedade da informação e do conhecimento ligado em rede.

Os modelos de governamentalidade marcados na Tabela 4 constituem e permitem a todo tempo e a cada instante, definir o que é público e o que é estatal e o que é não-estatal. Logo, a sobrevivência do estado só pode ser compreendida a partir de suas regras e táticas gerais de governamentalidade¹⁷¹, ou seja, por uma arte de governar que funciona num estado de governo. Segundo Foucault (2008), é esse estado de governo que não tem essencialmente por objeto a população a que se refere e utiliza instrumentação do saber econômico, corresponderia uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança. Como esses dispositivos de segurança poderiam potencializar dispositivos de saber-poder que pudessem gerar linhas de fuga em um sentido diferente da conformação, padronização e massificação?

A governamentalidade pode ser compreendida como “as práticas mobilizadas para a condução das condutas dos indivíduos e para a produção de subjetividades nas sociedades contemporâneas” (SARAIVA, 2010, p. 123). As práticas constituídas subjetivamente na UAB estão diretamente ligadas ao uso do moodle, e, se este vem sendo desde as práticas da UAB no Fórum das estatais pela Educação, uma estratégia corrente, que mais se assemelha ao uso da tecnologia como ferramenta e instrumento, portanto, define e hegemoniza o modelo de EAD do Sistema Nacional de Formação de professores a distância¹⁷².

Segundo Saraiva,

Muitos docentes que hoje atuando nas salas de aula não possuem formação compatível com o exercício de sua função, seja por não terem um diploma de nível superior, seja por estarem ministrando disciplinas diferentes daquelas de sua área de formação. Todos esses fatores têm levado à formulação de políticas públicas que visam incentivar o ingresso nos cursos de licenciatura. (SARAIVA, 2010, p.124)

¹⁷¹ “Segundo Foucault, a aparição dos dispositivos de seguridade se dá no século 18, de modo mais ou menos simultâneo com o surgimento do liberalismo. Assim, o aparecimento desses dispositivos pode ser entendido como parte de uma transformação da racionalidade política de uma época, uma governamentalização do Estado, entendendo-se governar como um conjunto de estratégias para conduzir as condutas”. FOUCAULT (2008) Apud SARAIVA (2010, p. 127)

¹⁷² Ver GATTI (2011).

Nesta linha, as políticas da UAB/CAPES/PARFOR têm incrementado a formação inicial de professores da educação básica sob o argumento de preparar professores sem retirá-los do serviço; de forma descentralizada, porque parte está distribuída pelo interior do país, além de que a exigência reduzida de instalações físicas para EAD nos cursos, vem sendo conduzidas por no mínimo um professor pesquisador _ em geral servidor público de uma IES _ e professores tutores com formação menos qualificada e submetidos condições e desvalorização de seu trabalho. Esse cenário contribui para o barateamento da EAD e da formação de professores para a educação básica.

Com base nestas e em outras questões, buscamos investigar nesta tese como o discurso da Universidade Aberta do Brasil se constitui e nele cria culturalmente dispositivos culturais que priorizam práticas marcadas pela tecnologia digital do moodle em detrimento de teorias, de práticas e de um planejamento pedagógico.

Para realizar este empreendimento e como nossa experiência com práticas de educação a distância revelava uma razoável vinculação entre o sistema UAB e as tecnologias digitais da informação e comunicação, nossa opção teórico metodológica foi a utilização do pensamento de Michel Foucault, no qual a análise inicial enfocou a análise do discurso da UAB nos diversos espaços de circulação, em que as obras “A ordem do discurso”, “Arqueologia do saber” e “As palavras e as coisas” nos auxiliaram nesta tarefa;. Contudo, o uso da categoria discurso como Michel Foucault a tratou em muitas de suas obras, requeria a compreensão de outro elemento que o mesmo autor concluiu ser um elemento do discurso, mesmo não constituindo saberes: o dispositivo. O dispositivo foi outra categoria do pensamento de Foucault (1979) por nós utilizada, porque, em nosso trabalho, esta categoria completou o entendimento do discurso da UAB.

Ao analisarmos o *corpus* formado de discursos e dispositivos de poder, conseguimos situar o lugar reservado no discurso da UAB para os dispositivos tecnológicos, onde o moodle é o único dispositivo utilizado e, por isso, se torna hegemônico no discurso da UAB. A principal obra de Michel Foucault a embasar o uso da categoria dispositivo foi “Microfísica do poder”. Desta categoria, foi possível criar novas categorias, como, ao analisarmos o discurso do Pró-Licenciatura, ao operar com o conceito de aprendizagem e cultura, criamos as categorias: “dispositivo de aprendizagem” e “dispositivo cultural”. Na

compreensão dos conceitos de educação aberta e a distância, assim como autoaprendizagem, operamos com as categorias biopoder e sociedade da normalização; ao traduzir o programa UAB na SEED operamos com a categoria biopolítica para como decorrência da aplicação analítica das técnicas, práticas e táticas que funcionam através dos dispositivos de moodle ou tecnológicos e dos dispositivos de editais. Para analisar o discurso da UAB na CAPES, operamos coma categoria governamentalidade, que, na verdade, constituiu por ora a culminância de nossa análise.

Levando em conta esse percurso teórico-metodológico, que constituiu uma genealogia da governamentalidade da UAB, e tendo em vista os objetivos desta tese, chegamos a algumas considerações que suscitam alguns problemas e evidenciam alguns limites desta investigação. Iniciaremos descrevendo as considerações a que chegamos até o momento, discorreremos em seguida sobre os problemas que emergiram durante o tratamento do tema e por último serão destacados os limites desta pesquisa. Se considerarmos os estudos culturais como um projeto político de envolvimento ativo do pesquisador a fim de não apenas entender a realidade, criar teorias, mas principalmente de intervir no mundo, transformando a realidade, é mister que o pesquisador em educação assuma, seja no campo dos estudos culturais, seja no campo um papel muito mais humilde do que tradicionalmente se veste. Nossa intenção é contribuir não para a produção de superteorias, capazes de transformar o ser humano a partir de metacategorias, como as encerradas sob o signo do economicismo: trabalho e alienação, capital humano, imanentismos, funcionalismos, universalismos, entre outras. Giroux (1997, p. 181) afirma que “ser parte de uma disciplina significa fazer certas perguntas, usar um conjunto particular de termos e estudar um conjunto relativamente estrito de coisas”. Assim, defende que o papel de um intelectual transformador é o engajamento “... em projetos que o estimule a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais” (GIROUX, p.188).

A fim de descrevermos nossas conclusões a respeito da genealogia da UAB a partir das considerações, problemas e limites, retomaremos sucintamente as etapas que marcaram substancialmente esta tese, que foram:

- os objetivos de expansão, democratização, acessibilidade e permanência na educação superior se repetem na UNIREDE, Pró-Licenciatura e

Sistema UAB, com níveis de ocorrência distinta, embora os articule pelos objetivos; as articulações realizadas pela UNIREDE foram convidadas publicamente no portal da UAB a aderirem ao sistema UAB;

- os cursos UAB e Pró-Licenciatura iniciaram praticamente na mesma época, funcionaram nas mesmas universidades, mas sob regimes de articulação financiados por sujeitos diferentes ou com níveis diferenciados de inserção financeira, embora fossem programas vinculados ao MEC e por isso ligados às mesmas agências de financiamento;
- os referidos cursos coabitaram os mesmos espaços acadêmicos, contudo, constatou-se a completa ignorância entre si (CARVALHO, 2009); em 2009, o Programa Pró-Licenciatura foi incorporado ao sistema UAB, que por sua vez, tornou-se CAPES, através de publicação de novo regimento da CAPES, tornando-a Nova CAPES, associada à sua reestruturação e assunção de sua nova missão: fomento e indução de políticas de formação de professores da educação básica; função esta agregada a sua tradição na pesquisa científica nacional;
- A nova CAPES, a partir de 2009, incorporou o Pró-Licenciatura e seus cursos ao Sistema UAB, numa tentativa de reintegração dos dois programas sob o escopo documental, político e de financiamento do sistema UAB e sob a missão da nova CAPES.

Investigamos as diversas posições de sujeito quais os atores sociais envolvidos na constituição da UAB ocupam em seu discurso, representando nessas posições de sujeito efeitos de verdade e constituindo dispositivos em que operaram relações de poder-saber.

Nossa hipótese foi que o sistema UAB cria estratégias de legitimação de seu discurso a partir da implantação do discurso da tecnologia digital posta como um modelo eficiente de comunicação institucionalmente pedagógico, capaz de sustentar estruturalmente uma universidade aberta. Aberta, no discurso da UAB se define pelo que a Secretaria de Educação a distância (SEED) pelo “sistema eletrônico de gestão”, moodle, que é definido como um sistema flexível a ajustes, além de ser um software livre¹⁷³.

¹⁷³ Sobre isto, ver videoconferência Ambiente de Trabalho Interativo (ADI) realizada no dia 28/12/2006 por Hélio Chaves, diretor de educação a distância da SEED/MEC, cujos temas foram bolas; repasse de

As relações de poder contornam, através do moodle, todas as relações políticas, financeiras e pedagógicas, excluindo saberes considerados inexistentes ou, saberes considerados da prática, tal como os saberes pedagógicos; produzindo outros saberes que, supostamente, são considerados como melhor, baseado na sua potencialidade de estabelecer comunicação entre os sujeitos. Este saber _ que é o do moodle _ circula em rede, tangencia todos os espaços, desenhando um cenário de um poder que se exerce assimetricamente, não em um ou dois sentidos, mas em múltiplos sentidos, e em diversos níveis, se passando muitas vezes como práticas e discursos informais e desburocratizados. É um corpus de poder que se exerce na medida em que constitui todas as relações, táticas, estratégias, discursos e indivíduos, tornando-se muitas vezes um poder atuando no limiar da invisibilidade na proporção mesma em que as relações entre os indivíduos ocorrem, deles, com as leis e com as instituições e consigo mesmo; poder circulante, mudo, e sem identificação, embora com a impressão enclausurante dos dispositivos tecnológicos. A esta identidade, que a tudo unifica, mas a quase nada identifica, mas a tudo permeia, constitui e estrutura, podemos entendê-la como dispositivo tecnológico. Como uma rede, une os sujeitos do conhecimento, os atores do financiamento, as diversidades culturais e locais, as diferenças regionais, por meio de uma política sistêmica e articulada, que se diz, das mais variadas maneiras, progressiva: o discurso da tecnologia digital. Esta não aponta onde está o poder e o saber, nem demonstra claramente onde estão os sujeitos, ela indiscriminadamente se exerce, e o contorno de seu exercício é também o contorno do poder. É na complexidade de seu exercício e dificuldade de entendê-lo que talvez resida sua estratégia fundamental. Por isso, sentimos a necessidade de descrever os mecanismos e estratégias acionadas no discurso do Sistema UAB; compreender como as diversas entidades representativas dos profissionais da educação, sindicatos da categoria e entidades representativas de alunos que estudam em cursos a distância apreendem este discurso, como resistem?

Afinal, onde se encontram os discursos da resistência à hegemonia do discurso da UAB? É a tecnologia digital e o moodle que caracterizam o sistema UAB como aberto?

Em acordo com a perspectiva da análise do discurso, de inspiração foucaultiana, a tarefa do analista consiste em mostrar os meios, os conceitos e objetos, as estratégias e mecanismos que põem o discurso numa determinada ordem e que, pela disposição da forma como se organiza, produz seus efeitos de poder ao mesmo tempo em que constitui seus regimes de verdade e se liga por dispositivos diversos. Descreveremos, portanto, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada e implantada como política de educação a distância e formação docente para a educação básica na educação superior. Esta descrição consistiu em demarcar as superfícies primeiras de sua emergência a partir da demarcação do contexto político, legal e histórico de sua criação que, embora seja marcado do ponto de vista legal pelo ano de 2006, resultou de um processo de discussão iniciado pela UNIREDE e pelo Pró-Licenciatura. A UAB, apesar de derivar de um processo de discussão sobre a implantação Licenciatura de universidades públicas para democratizar o acesso à educação, revela de antemão um rompimento político e epistemológico com as políticas de EAD anteriores, das quais a própria UAB se amparou.

Nessa perspectiva, consideramos que o campo de emergência do discurso da UAB passou por três momentos bastante específicos, que foram muito mais uma inflexão na história da UAB, do que necessariamente um desenvolvimento da educação a distância por meio do discurso da UAB. São eles:

- 1) Um momento experimental, em que ainda era programa UAB (2005- 2006): aqui, a UAB foi criada como projeto experimental, no âmbito do fórum das estatais pela Educação, com a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil e do Ministério da Educação, com apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), e participação das empresas estatais. Neste momento, a UAB surgiu a partir da criação de um curso-piloto, o Bacharelado em Administração Pública, criado em 2005; iniciou seu funcionamento no ano de 2006, juntamente com o início oficial dos primeiros cursos criados pelo Sistema UAB por meio do Edital UAB 1/Edital 1/2006.
- 2) O momento oficial da criação (2006 a 2009): o programa UAB passa ao *status* de Sistema UAB, sendo criado pelo Decreto 5.800/2006, lançando seu primeiro edital de articulação, o Edital UAB 1/2006. A SEED/MEC foi a responsável pelo edital. Nesta etapa, foi publicado seu segundo edital,

Edital UAB 2. Ambos os editais, assim denominados pela UAB, constituíram na verdade duas chamadas de um mesmo edital, sendo a primeira chamada e a publicação de seus resultados assumida sob a responsabilidade da SEED/MEC e os resultados da segunda chamada, publicados em 2007, foram assinados sob responsabilidade da CAPES. Não havia sido divulgado ainda no portal da UAB, muito menos encontramos indícios de divulgação no Portal CAPES a respeito da aprovação do Decreto 6.316/2007, que alterou o regimento interno da CAPES, incluindo em suas diretorias a Diretoria de Educação a Distância (DED) e a diretoria de Educação Básica (DEB). Contudo, este decreto não acrescentou mudanças na estrutura do Sistema UAB, porém, conforme nossa observação, surgiu para criar um sistema informatizado, denominado GEOCAPES a fim de reorganizar os cursos UAB de forma a classificá-los, segundo as microrregiões _ organização já usada pela UNIREDE _ e por tipo de curso, na graduação, se bacharelado, licenciatura; na pós-graduação, se especialização ou curso sequencial; além de funcionar como um dispositivo sutil de conceder autonomia à CAPES ao mesmo tempo em que a retira da SEED/MEC.

- 3) O terceiro momento é marcado pela incisiva atuação da CAPES que, por força do Decreto 6.316/2007, veio a tornar-se Nova CAPES. Sua atuação se acentuou após a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto 6.755/2009, responsável pela Instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e por disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior _ CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os três momentos acima citados correspondem ao desenvolvimento de um único e hegemônico modelo de educação a distância possibilitado pela configuração dos dispositivos tecnológicos na ordem do discurso do Sistema UAB; configuração esta disposta em perspectivas diferentes no discurso da UNIREDE e do programa Pró-Licenciatura, onde, nestas propostas, as tecnologias da informação e comunicação aportam a educação aberta e a distância, constituindo com esta as práticas e características das experiências

educativas a distância, enquanto que na UAB as tecnologias digitais da informação e comunicação são elas próprias a aprendizagem, cumprindo o papel de fazer aprender. Assim, emergiu a questão: quais relações de força se compuseram no sentido de legitimar o formato UAB como principal modalidade de educação a distância entre os modelos de formação docente existentes nesta modalidade? É importante ressaltar que a história das universidades abertas pelo mundo se entrecruza com conceitos e práticas de aprendizagem aberta (MOORE, 2003), pesquisados pelos grupos de trabalho oficiais que se formaram na década de 1970. Seria algo bastante plausível à UAB, na medida em que se define como universidade aberta, pudesse fazer cruzamentos no nível de suas práticas discursivas com uma cultura mais flexível de aprendizagem vinculada aos princípios recentemente traçados por Niskier (1996), principalmente porque se sustenta como alternativa de qualidade para a formação de professores da educação básica.

Observamos que a definição de EAD norteadora da UAB tem, desde seu início, quando ainda era projeto, um segundo elemento central _ depois do moodle _ as políticas de articulação, materializadas na publicação de editais, os quais cumprem o papel de pré-definir os sujeitos do financiamento e as instituições universitárias que irão participar dos acordos de articulação, juntamente com os estados e municípios. Esta organização, que se projeta como sendo pedagógica, funciona como se os dispositivos tecnológicos efetivamente fizessem circular o que é pedagógico: os conteúdos educacionais dos cursos a distância, as metodologias de aprendizagem, os modelos de currículo, os projetos político-pedagógicos dos cursos, os tipos de avaliação, as abordagens e teorias educacionais. Sem contar que persiste a constatação de que o moodle, na medida em que ocupa a responsabilidade por todo processo acadêmico, teoricamente, deveria dar conta de resolver questões que fazem parte do cotidiano pedagógico, decisivas para a aprendizagem, como relação professor-aluno, relação entre professores e coordenadores dos cursos, relacionamento entre os profissionais em geral, problemas de plágio na realização de atividades, *feedbacks* por parte dos professores, enfim, há uma série de questões incluídas nesse cotidiano que os *hits do moodle* definitivamente nunca poderão resolver, muito menos um indivíduo com formação superior específica que utilize tal dispositivo digital. Partimos da constatação que, por funcionar conforme este

modelo de educação a distância, o Sistema UAB secundariza o discurso pedagógico em nome da instalação de seu regime de verdade.

A identificação de princípios e aspectos de uma aprendizagem estruturada com base na EAD não apresenta solidez nos diversos discursos legais da universidade aberta, indicando que o saber pedagógico cede lugar aos dispositivos tecnológicos, embora o material *online* disponibilizado por políticas públicas implantadas pela UNIREDE e Pró-Licenciatura indiquem um caminho bastante diferente do discurso assumido pela UAB desde que se assumiu oficialmente como Sistema implementador de uma política pública de educação a distância.

O discurso da UAB não circula incólume, porque não apenas colide com as perspectivas anteriores de EAD na educação superior, mas aproxima-se de uma espécie de sistema de saber, legitimado pela busca desenfreada por certificados, o qual desconsidera as especificidades, os conteúdos e os métodos da formação docente na modalidade; cria-se um regime de verdade que conforma a formação docente como necessidade de certificação para o mercado de trabalho, desconsiderando que esse mercado demanda uma formação que tenha por base conteúdos pedagógicos vinculados à formação docente Para a educação básica.

Tal como Michel Foucault tenta realizar em suas obras tidas como arqueológicas _ que foi desmitologizar a ideia da linearidade histórica, da qual cada etapa posterior se dirige a um progresso _, tentamos marcar as discontinuidades na história da universidade aberta no Brasil, demonstrando que não obstante seu início tenha sido relativamente frutífero, em termos de produção de propostas político-educativas, passou por momentos históricos de total silêncio como discurso verdadeiro a discursos que tentavam se fundamentar numa proposta originalmente pedagógica, como o Pró-Licenciatura e a UNIREDE, a discursos totalmente ocupados pelo conteúdo da tecnologia digital, como é o discurso do Sistema UAB desde o Fórum das Estatais pela Educação, enquanto a UAB ainda apresentava-se como programa de governo, até a entrada legal da CAPES no cenário da UAB.

Por ocasião da reestruturação da CAPES e criação da Diretoria de Educação a distância, para onde migrou a UAB, A CAPES passou a utilizar uma estratégia interessante: recuperou o discurso dos projetos de Lei impetrados na

década de 1970¹⁷⁴ como forma de imprimir continuidade ao discurso fragmentado da UAB. Esta, curiosamente, passa a retomar o discurso da década de 1970, realizado nos PLs e empreende algumas ações nestas propostas, o que uma visão tradicional de história diria que seria um retrocesso, no entanto, a década de 1970 no Brasil é marcada pelas produções mais consistentes e fundamentadas sobre educação aberta e a distância como sustentáculos de uma Universidade aberta *no* Brasil. No entanto, esse discurso de continuidade imposto pela CAPES foi politicamente organizado de tal modo que os dispositivos políticos, cuja técnica são os editais, permanecem excluindo esse discurso do cenário da educação a distancia no Brasil. Ocorre que os textos dos PLs da década de 1970 inseriam-se num contexto em que a universidade aberta não tinha sido implantada e assumida como necessária pelo estado brasileiro, porque o contexto era o de processo de legitimação da universidade como *locus* de formação superior na Lei 5.540/1968. O que marca uma das maiores descontinuidades no discurso da UAB é que foram exatamente as TICs que alavancaram sua legitimidade e, ao mesmo tempo, contribuíram para descontinuar o discurso da EAD pela inserção maciça de tecnologias digitais.

Os projetos de lei sobre Universidade Aberta impetrados na década de 1970 funcionaram como um dispositivo de poder, como uma maneira escolhida pelos deputados para representar as relações de poder-saber, de apresentar como o assunto educação aberta e a distância fundamentava a discussão de universidade aberta e a constituía substancialmente. Universidade Aberta era nesses PLs antes de tudo uma maneira de abrir a universidade para todos, indiscriminadamente, desde pessoas que os indivíduos tivessem autonomia suficiente para estudar sozinho, tivesse competências desenvolvidas de autodidatismo e autoaprendizagem, mediado por ensino por correspondência e outros meios audiovisuais. O procedimento geral para submissão dos PLs entre 1972 e 1991 funcionava como um dispositivo de poder: montava-se uma comissão de especialistas em educação para estudar as experiências de educação aberta e a distância ocorridas nas universidades Abertas no mundo; estas experiências originavam Grupos de Trabalho; o Conselho Federal de Educação produzia indicações, documentos oficiais, cujo relatório era submetido

¹⁷⁴ Ver capítulo três deste trabalho.

a um parecerista conselheiro do CFE, a fim de que a indicação pudesse corroborar um Projeto de Lei. Apesar de ser este o procedimento geral na apresentação de todos os PLs à Câmara de Deputados, no geral, ocorria que, quando submetido à Comissão de educação e cultura, o parecerista sempre dava parecer contrário à proposta apresentada, sem maiores explicações. Dito de outra maneira, os PLs que assumiam a ideia de Universidade Aberta eram produzidos e estudados antes em Grupos de Trabalho, indicados a projetos de Lei, os quais, quando a comissão de educação e cultura da câmara dos deputados dava parecer contrário ao PL ou o à tramitação ou de alguma forma não apresentasse respostas suficientes, o próprio Conselho Federal de Educação se reunia para reavaliar o PL em pauta, o que culminava num parecer contrário. Esse processo ocorreu na submissão de todos os PLs que vinham propor a Universidade Aberta no Brasil, de variadas formas _ o comum a todas elas foi o resultado.

A leitura deste resultado é que de uma comissão de especialistas em educação sugeria a proposta da Universidade Aberta no Brasil que era freada no âmbito da política, no poder executivo, pelos grupos representantes das ações sobre educação na câmara dos deputados ou então, quando tudo era aprovado, o CFE decidia pela não aprovação. O PL logo agia como dispositivo de poder que, agia instituindo e legitimando o regime de verdade que se pretendia instalar, no caso, a consolidação da universidade presencial que a Lei 5.540/1968 pretendia. Acreditamos que apesar de a ideia de uma universidade aberta se mostrar como uma proposta bastante vantajosa, se o objetivo era consolidar a universidade, por outro lado, lançar mão dessa estratégia também era bastante temeroso se já se pretendia consolidar um modelo de universidade pautado no ensino presencial. É possível que este tenha sido um dos motivos a dividir os setores políticos e educacionais e a estabelecer, como política geral da verdade, no interior da universidade no Brasil a educação presencial vinculada a métodos exclusivamente presenciais, pautados em meios exclusivamente escritos.

Assim, o PL foi um dispositivo de poder, mas também foi produtor de saber sobre a Universidade Aberta, que sistematizou esse saber nos grupos de trabalho compostos por especialistas interessados nesse saber, mas o lançou no jogo de poderes políticos para ser debatido (quando houve debate) em meio a relações de força em que o dispositivo pedagógico universidade tradicional tinha efeito de verdade última nessa conjuntura política. Sobre a complexidade dessas relações,

que resultam do conjunto da cultura, Michel Foucault (1979) afirma que saberes são produzidos no interior de discursos que não são necessariamente verdadeiros ou falsos, e mesmo assim originam positivamente saberes.

Acreditamos ter sido este o caso da apresentação dos PLs, no jogo saber-poder, as duas partes nem ganharam nem perderam totalmente, pois o próprio Arnaldo Niskier (1996), que presidiu e participou de diversos grupos de trabalho nos anos 1970 sobre o tema, reconhece a proficuidade do saber produzido no período em que os PLs foram lançados que, segundo ele são responsáveis pela abertura ocorrida na Lei 9.394/1996 à educação a distância. Neste sentido, o poder não se limita a ser um fardo ou simplesmente uma realidade da qual não se foge, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso Foucault (1979). Isto porque o poder, para Foucault, não apenas oprime e silencia, mas também é produtor de novas e outras ordens de saber, que já trazem, como condição de possibilidade, novas configurações do poder-saber. O poder é uma rede produtiva que atravessa todo corpo social, circulando através de táticas, técnicas e dispositivos de poder que tentam se arranjar para consolidar políticas de verdade.

Concretamente, os especialistas em educação dos grupos de trabalho que foram formados realizaram suas pesquisas sobre Universidades Abertas, produziram relatórios técnicos, fizeram o levantamento de experiências de educação aberta e a distância no mundo e no Brasil¹⁷⁵. Embora estes grupos tarefa não tenham produzido frutos imediatos, como afirmado pelo professor Arnaldo Niskier (1996), diversas foram as iniciativas documentadas em relatórios desses e de outros grupos e comissões que apontavam para experiências de educação aberta e a distância. Como resultado da participação constante em muitos desses grupos tarefa formados por especialistas em educação, Niskier (1996), ainda na década de 1990, sistematizou muitas ações que foram aproveitadas posteriormente não apenas na LDB atual, mas em políticas de educação a distância hoje em funcionamento. Vale ressaltar que o aproveitamento dessas iniciativas _ demonstrado no terceiro capítulo deste trabalho _ ocorre até hoje de maneira fragmentária, a exemplo da retomada do

¹⁷⁵ Ver Projeto 21: Uma nova experiência de ensino superior na Inglaterra: a 'Universidade Aberta', elaborado pelo prof. Newton Sucupira e que serviu de base para a elaboração do Projeto 21 – Universidade Aberta do Departamento de ensino supletivo do Ministério da Educação e Cultura

discurso dos PLs pela DED/CAPES.

Em relação a essas políticas e estratégias descritas por Niskier (1996) na década de 90, como resultado de todo trabalho empreendido pelos grupos tarefa, foram incorporados às políticas de educação a distância da UNIREDE e ao Pró-Licenciatura, como a criação da de uma Universidade Virtual de uma experiência piloto na área do magistério. A Universidade Virtual do Brasil (UNIREDE) (1998) e a UAB (2005/2006), não obstante terem seus modelos de EAD diferenciados, tentaram contornar as possíveis rejeições e preconceitos que acompanharam desde 1970 as propostas de educação a distância. Além disso, a Universidade Aberta do Brasil se constituiu a partir do ano de 2005 de uma maneira bastante controversa, não apenas pela sua criação, que, na prática se deu em 2005 a partir do Fórum das Empresas Estatais; juridicamente, só passou a existir em 2006 pelo Decreto 5.800/2006, mas também pela forma como se posicionou diante das experiências existentes de educação a distância na educação superior, lançando mão do discurso da tecnologia digital, restrita a um único Ambiente virtual de aprendizagem, o moodle _ como único sustentáculo.

Quando a UNIREDE já dava sinais de organização e consolidação política, principalmente através do lançamento dos editais do Pró-Licenciatura, projeto com propostas arrojadas no campo da formação de professores do ensino médio e fundamental (de 5.^a a 8.^a série), o governo federal criou _ à revelia de todo esse movimento da UNIREDE _ O programa Universidade Aberta do Brasil em 2006. O programa UAB trazia em seu discurso o compromisso com a formação de profissionais de educação básica, com objetivo de expandir e interiorizar a formação de professores via tecnologias digitais da informação e comunicação, com os mesmos objetivos da UNIREDE pavimentados em seu discurso, embora com outro formato, outro nome, outra perspectiva, outro modelo de formação docente. Ora, se já havia todo um processo em andamento, amplamente discutido em suas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, não seria mais racional e democrático ampliar o pró-licenciatura para contemplar, além da formação para as licenciaturas do ensino fundamental de 5.^a a 8.^a e ensino médio, a formação para toda a educação básica? Lembrando ainda que o programa UAB, desde que surgiu em 2006, não se vinculava á Secretaria de Educação Básica do MEC.

Nesse sentido, o que encontramos no início histórico da universidade

aberta no Brasil não é necessariamente sua identidade, mas a negação desta, é o disparate desconstruído de discursos que ora são dispostos de maneira a autoafirmar-se, ora assumem uma disposição estranha a si, de modo que escapa à compreensão linear e perfeita. O início da Universidade Aberta no Brasil é repleto de discórdias, de “traições” e incompreensões. Entretanto, como bem diz Niskier (1996) muito conhecimento se produziu nesse campo de lutas que corroboraram em indicações de estratégias para educação a distância na LDB atual e no plano Nacional de educação (2001-2011). Fazer a arqueologia de um discurso não significa reconstituir o que pôde ser pensado sobre universidade aberta no Brasil, o que foi desejado e experimentado pelos homens no momento mesmo em que produziram o discurso, o que se encontrava inalteradamente próximo de sua origem, identidade. É uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo recôndito da origem; é a descrição sistemática de um discurso que, para além de ser interpretado, é mais uma vez revelado como um carnaval organizado (FOUCAULT, 1979).

Segundo esta pesquisa, o Pró-Licenciatura foi interrompido e silenciado pelo Programa UAB porque taticamente manobrado por um conjunto de argumentos da ordem do financiamento público, por uma estratégia de reorganização da gestão da UNIREDE _ que impactou neste financiamento _ e por um corpus de manobras políticas que tornou a Tecnologia digital hegemonicamente definidora de todo o Sistema UAB, responsável pela formação de um corpo de aprendizagem de grande parte dos professores da educação básica. A tática principal utilizada foi: primeiro reunir os coordenadores dos dois programas _ UAB e Pró-licenciatura _, a fim de comunicar, segundo Carvalho (2009), a migração do Pró-Licenciatura para o Sistema UAB. Aqui, o agente de mudança foi a imposição de uma norma, apesar de não a considerarmos um “avatar” do *marketing* “comercial” da UAB: O decreto 6.755/2009.

Apesar de o Sistema UAB iniciar suas atividades de maneira estranha e informal _ a partir do Fórum das Empresas Estatais _, tentou se dispor como política pela imposição de normas ou táticas de normalização do sistema UAB, funcionando como um biopoder por dentro de uma arquitetura de normalização, operada pelo moodle. Segundo Foucault (2005), a norma se aplica tanto a um corpo que se deseja disciplinar como a uma população que se quer regularizar.

Nesse jogo de forças, o Programa Pró-Licenciatura saiu em desvantagem, juntamente com a SEB/MEC sob o argumento do que Barreto (2010) denomina substituição tecnológica, que é a supervalorização do uso das TDICs em detrimento dos aspectos estruturadores das condições de aprendizagem e da formação de professores da educação básica, sublinhando o caráter (neo)tecnicista das TDICS na SEED. Na ocorrência do Decreto 6.755/2009, que ao reestruturar a CAPES, estrategicamente dispôs o Sistema UAB na sua recentemente criada Diretoria de educação a distância (DED), transferiu do MEC/SEED o papel de fomentar o Sistema e com isso, alguma possibilidade de controle por parte da SEED sobre o sistema UAB, retirando-lhe definitivamente a autonomia e, ao se criar a Diretoria de Educação Básica (DEB) na CAPES, se cortou em definitivo as condições de diálogo com a SEB/MEC, porque em nossa visão não há como duas agências do governo funcionarem na concepção e regulação de políticas separadamente. Mas ficou entendido no âmbito da CAPES que a DEB produziria um efeito maior como política de formação inicial e continuada de professores em razão de sua *expertise*. Embora a CAPES, com toda sua tradição em ensino e pesquisa, tenha absorvido a DEB/CAPES como estratégia de regulação da educação básica _ que tem na EAD uma de suas vias de formação _ PRETTO (2010) diz que enquanto os profissionais que trabalham na UAB como especialistas, com sua *expertise* específica, devem sair 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(PRETTO, 2010, p. 84)

Diniz (2001) afirma que Braverman (1984), ao distinguir qualificação e desqualificação do trabalhador, assinala que uma tarefa pode ser desqualificada, mas não “o trabalhador absorvido em outras tarefas especializadas, criadas pelas mudanças de tecnologia”. O que significa que o modelo de substituição tecnológica posto pelo moodle não se impõe como soberano, nem tampouco a titulação do professor no moodle, não determina a qualidade da aprendizagem dos alunos dos cursos a distância de formação de professores da educação básica. A DEBCAPES, neste aspecto, vai se reduzir a uma diretoria de educação

básica com o papel regulador de uma política que apenas atribui um selo de qualidade? Ou seja, alunos de EAD, quando formados por professores pesquisadores da UAB _ distribuídos tecnicamente pelo moodle pelo critério de titulação acadêmica, implicando formação de qualidade dos alunos ao nível de titulação dos professores _ têm como resultado uma educação de qualidade, incluindo aí formação docente a distância.

Até que ponto o argumento jurídico da reestruturação da CAPES, como agência que já tinha tradição na área de formação continuada e preparação de pesquisadores para atuar na docência, está mais bem habilitada para ser um agência que aglutina, além de suas funções tradicionais, a de agência de formação inicial e continuada, presencial e a distância? Na medida em que agregaria, na DED, todos os cursos de EAD ocorridos em IES, sendo o modelo do Sistema UAB adotado para os cursos a distância, adotaram como modelo de avaliação de cursos os critérios originados com base na estrutura da EAD.

Quem definiu o que seria considerado nas avaliações dos cursos a distância era quem já estava na gestão do sistema UAB desde 2006 e, pela própria constituição dos sujeitos, já é possível compreender a que grupo os critérios favoreceram. Na prática, o decreto que reestruturou a CAPES funcionou como um dispositivo de poder que ordenou o sistema UAB numa outra ordem, em que ocupou a posição de sistema maior que iria controlar, regular e integrar outros sistemas em funcionamento, ditando regras e critérios avaliativos, tendo seus cargos ocupados por quem participava do sistema UAB. Temos aqui um exercício bastante particular do poder: o poder usado como lei e ao mesmo tempo como tática de guerrilha, pois foi por força de lei que o sistema UAB foi realocado para uma diretoria da CAPES, para, de cima de uma instituição que ocupa posição tradicional na produção de educação e pesquisa de qualidade no Brasil, poder funcionar com relativa tranquilidade acadêmica diante das IES.

Daí essa necessidade da norma como imposição para validar a normatização jurídica do decreto supracitado, porque este decreto, tanto se aplicou ao *corpus* de táticas de incorporação dos cursos e programas de EAD ao Sistema UAB, na forma de convocação por email para realização de reuniões de trabalho entre coordenadores de cursos da UAB em Brasília, como também se resguardou legalmente amparando-se num documento jurídico.

Foucault (2005) afirma sobre a sociedade normalizadora _ a qual se

ampara num tipo de poder que é o de fazer viver ou de criar e manter estratégias de controle da vida _ que a norma e a normalidade na “sociedade da normalização é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação”. (2005, p. 190). Esta forma de poder é uma característica fundamental do poder moderno _ o poder que individualiza e que também totaliza _ o que Foucault chama de biopoder. Porém, o biopoder é uma espécie de transfiguração do poder, de multiplicação e irradiação aleatória de suas forças e, portanto, possibilita o funcionamento materializado do poder-saber de muitas formas. Devido a isso, afirmamos que o Pró-Licenciatura é um dispositivo de aprendizagem, apesar de não se tornar discurso de verdade no contexto da UAB, porque buscou construir as etapas de implementação como política pública para a formação de professores da Educação Básica, para questões de aprendizagem e identidade docente, dialogando com as diversas entidades, instituições e representantes da rede pública de ensino.

No entanto, na medida em que o Pró-Licenciatura dispôs articuladamente aprendizagem, docente, cidadania e cultura, o sistema UAB prometia ser mais, prometia funcionar como uma biopolítica, uma política que organiza de forma mais qualificada dispositivos, executando o que viria ser uma “verdadeira” aprendizagem, uma nova política que iria organizar todos os sistemas de EAD em funcionamento a partir da suposta garantia de fazer aprender a partir da tecnologia digital, considerada menos falível, mais eficiente. Buscando tornar-se mais eficaz no atendimento de uma urgência _ formação de professores em educação básica, o Pró-Licenciatura foi absorvido, segundo CARVALHO (2009) em sua estrutura física, pelo sistema UAB, dispensando-se sua estrutura pedagógica porque a tecnologia digital seria o maior articulador, responsável pela formação de professores da educação básica.

Essa política geral da verdade não se fundamenta por encanto simplesmente no Sistema UAB, como a UAB forçosamente evidencia em seu discurso, mas atravessa um conjunto de leis, a disposição espacial de seus sujeitos, a realocação dos mesmos em um território. Este território é o da formação de professores da educação básica e a finalidade precípua é elevar a qualidade desta educação, que vai impactar efetivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ou seja, em um número que, para além de

representar alunos em situação de aprendizagem, representa, como diz Michel Foucault (2008), uma multiplicidade. A relação que o estado estabelece com a população não se resume simplesmente ao que este estado pode retirar, ou expropriar, desta população a fim de adquirir mais riquezas, mas também pode depender da forma como esse estado desenvolve táticas e estratégias de poder para organizar essa população em um dado território, a fim de potencializar os efeitos do poder. Se o poder tem em certa medida uma estrutura circular? Segundo Foucault (2008, p. 4), em “segurança, Território e população”, tem sim, porque o poder “é um conjunto de mecanismos e procedimentos que têm como papel ou função e tema _ mesmo que não consigam _ justamente o poder”. O poder não se funda em si mesmo e não ocorre a partir de si mesmo, ou de um único sujeito _ o governante ou chefe de estado que, de cima e exteriormente tudo comanda, sem que seja necessário nada ser tocado, mas o poder irradia nas práticas e costumes, desenvolve-se por meio de estratégias de poder, contornando e regulando as multiplicidades, e as muitas formas de governo dessa multiplicidade se traduz em uma imanência de todas as práticas (RAMOS DO Ó, 2005). Do choque ou combate, como Foucault chamaria, entre as forças que envolvem essas multiplicidades, cabe saber quais os efeitos de saber produzidos com o desenvolvimento de táticas de poder diversas e como esse saber cria estratégias de circulação.

A política de articulação através dos editais é uma biopolítica que, como o programa Pró-Licenciatura, buscou, no Sistema UAB, organizar uma multiplicidade, uma população abaixo estatisticamente dos índices educacionais aceitáveis no país. Diferente do Pró-Licenciatura, buscou organizar essa população através de uma tática de poder que despersonalizou ou desterritorializou os indivíduos, esvaziando-os de sua identidade, quando a construção ou percepção dessa identidade poderia constituir-lhes um saber, poderia contribuir para a constituição de si. Ao invés de dispositivo cultural de aprendizagem, a política de editais funcionou, no Sistema UAB, como dispositivo cultural de afirmação de um tipo específico de poder, o poder do estado que busca, através da implantação da UAB, responder a uma demanda do estado, que é elevar a qualidade da educação básica.

A necessidade de garantia de qualidade veio a tornar-se, na política da UAB, um dispositivo de segurança. Segurança de qualidade na educação básica

que só pode ser implantado também por um saber supostamente seguro como as tecnologias digitais. Sobre esse tipo de tecnologia Foucault (2008) chama de tecnologias de segurança, ou seja, uma economia geral do poder que seja dominada por uma tecnologia de segurança, enfim uma tecnologia que produza no território da formação de professores da educação básica identidades docentes, identidades de aprendizagem, enfim e por último, sujeitos que, como resultado efetivo da aprendizagem, produzem saberes que expressam a qualidade demandada.

A política de articulação através de editais constitui uma preparação para ser introduzido um meio a fim de que essa política circulasse efetivamente. O meio principal escolhido pelo governo para que essa política circulasse foi o “sistema eletrônico de gestão” (CHAVES, 2006), ou seja, o moodle. Foucault afirma que “os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo de a nação ter sido formada e isolada. O meio vai ser portanto o que faz a circulação” (FOUCAULT, 2008, p. 28). O meio é certo número de efeitos, que são efeitos de massa, que se organizam para encadear os efeitos e as causas, “já que o que é efeito de um lado vai se tornar causa do outro”(ibidem, idem). Quanto mais docentes sem formação universitária, menor será o rendimento da aprendizagem dos alunos da educação básica, menor será o IDEB, e a qualidade da educação, como um todo, estará comprometida. O meio aparece aqui como um campo de intervenção que, ao invés de se aplicar a indivíduos que fazem opção por aprender aleatoriamente, se aplica a uma população em que circula o efeito _ professores da educação básica com formação superior _ e a causa _ elevação do IDEB como representação da elevação da qualidade na educação básica. O “sistema eletrônico de gestão”, escolhido pela política docente de EAD para fazer funcionar e integrar todo um sistema de articulações que agregou financiamento, avaliação e credenciamento de cursos, além de fazer funcionar um tipo de aprendizagem, foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) moodle, além disso, se tornou o principal sujeito e dispositivo responsável por distribuir os alunos de acordo com polos de apoio presencial e suas respectivas IES, por conseguinte os cursos a serem realizados, a quantidade de financiamento destinado, os coordenadores de cursos de polos de apoio presencial, o tipo de articulações a serem feitas _ estas se tornaram tão ou mais importante do que a definição dos sujeitos da aprendizagem. A esses

sujeitos, que de maneira geral são todos, docentes e alunos, práticas curriculares diversas solicitaram um espaço e um meio de circulação, a quem o sistema UAB destinou o moodle, que na verdade, mais que um dispositivo de segurança funcionou como um dispositivo de vigilância para controlar disciplinarmente a ação requerida dos sujeitos que aprendem de maneira padronizada. Esse dispositivo disciplinar se exerce por dentro da materialidade do dispositivo de segurança dos editais, se autoreforçando¹⁷⁶. Segundo Foucault (2008), o primeiro passo da disciplina, como parte da estratégia de segurança, é circunscrever um espaço no qual os mecanismos de seu poder possam funcionar sem limites, com o centro como fronteira. Foi exatamente esta medida que levou a UAB, na ocasião de sua implantação, a tornar o moodle exclusivo como sistema eletrônico de gestão. Na ocasião da videoconferência mediada por professor Hélio Chaves no dia 08 de dezembro de 2006, ao receber um questionamento *online* sobre como fica a autonomia das IFES em relação à opção pelo *moodle*, responde que a política do sistema UAB é uma política de indução mediante financiamento viabilizado pela SEED/MEC tangenciado pelo sistema eletrônico de gestão que estes sujeitos escolherem, sendo as instituições que não optarem pelo moodle, abrem mão desta política de indução que, em linhas gerais, é uma política de desenvolvimento de sistemas que tenham uma possibilidade de comunicação com o MEC. Em resumo, a SEED condicionou as IFES a essa política de indução que consistiu em adesão às planilhas orçamentárias postas e distribuídas através do moodle, que implicaria comunicação efetiva com a SEED/MEC a instituição que aderisse. Os editais entrariam como reforçadores técnicos desse sistema eletrônico de gestão que, segundo Chaves (2006) contava já com adesão de 70% de desenvolvedores de moodle, inviabilizando o desenvolvimento de outras plataformas, como a e-proinfo¹⁷⁷. A política de editais funcionaria como dispositivo disciplinar, regulando os sujeitos nos espaços delimitados e como dispositivo de segurança, reposicionando-os como população de professores leigos em

¹⁷⁶ Sobre as diferenças entre dispositivos disciplinares e de segurança, Foucault (2008) afirma que não existe uma linearidade progressiva entre eles, de forma que um só se inicia a partir da ausência do outro. Ver mais nas aulas de 11 de Janeiro de 1978 e na aula de 18 de Janeiro e 1978 na obra *Segurança, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)* da coleção *Tópicos*, editora Martins Fontes, São Paulo, 2008.

¹⁷⁷ E-proinfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O MEC disponibiliza em seu portal este endereço para realização de atividades neste AVA: <<http://eproinfo.mec.gov.br/>>.

exercício em cursos de formação docente na modalidade a distância; com isto, se cumpria uma alta demanda de formação.

No contexto das políticas afirmativas e de reestruturação da educação superior, o sistema UAB constrói seu projeto. A expansão do ensino superior no Brasil é objeto de diversas discussões e vem ocorrendo desde o final da década de 1990, até mesmo funcionou como argumento entre os PLs sobre a Universidade Aberta no Brasil entre 1972 e 1991. A UAB se inscreve na esteira de um plano de reestruturação das instituições de ensino superior públicas que tem como suporte fundamental a expansão quantitativa de vagas, o financiamento liberado conforme os méritos da instituição, vinculando-se tudo isso a um amplo sistema de controle e avaliação das IES. Se a formação de professores já parece estar comprometida e submetida a uma democratização do acesso tingida de números, esta formação precisa ser questionada no sistema UAB, na relação mesma que estabelece com o REUNI, a fim de que a formação de professores através da educação a distância não se imprima de uma expansão democrática tingida de *bytes*.

A análise do discurso da UAB revela toda opacidade que o tema assume nesta política de governo; é importante entender a relação da UAB com seu financiamento na medida em que atores foram criados, neste caso, as empresas estatais, o programa interface, a fundação de fomento UAB, os municípios que integram parte de suas infraestruturas como prédios e salas, além de pessoal para tutoria; as universidades que disponibilizaram salas e docentes para a educação a distância.

Mesmo que toda essa política, em conjunto, funcione como uma biopolítica, materializada num dispositivo de segurança, não se constitui como tal, pois diz se preocupar com a população de professores leigos em exercício, no entanto utiliza um meio estranho para atingir uma finalidade, que não produz efeitos esperados porque os dispositivos tecnológicos não funcionam nos processos de ensino-aprendizagem.

Na disputa entre discurso das estatais, discurso do MEC, discursos pedagógicos, discursos das IES, quem se sobressai como discurso de poder são os dispositivos tecnológicos; eles são postos em ação como veículos e como saberes, tecendo o texto de uma sociedade considerada como imersa na cibercultura, constituindo um modelo de formação que é totalmente gerenciado pela tecnologia digital, que possui sua continuidade sempre inquebrantada

porque, por mais que se mude a ordem dos sujeitos, a ordem do discurso tecnológico _ que em tese é apolítico, por isso que o dizem democrático _ quase sempre se mantém estável, quando não, sinaliza a evidência da iminente mudança.

Tal como em um espaço asilar¹⁷⁸, em que se encarceravam os loucos para fazer valer o poder dos médicos, o moodle funciona como um espaço, indicado pela SEED, onde as universidades podem prover formação superior aos professores leigos nas IES e, assim, o moodle torna-se um espaço “pedagógicamente” marcado, onde coordenador de curso a distância, tutor, professor e alunos são dispostos para receberem o suplemento de poder que o moodle diz ser um tipo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um suplemento de poder da realidade.

Diante dessas características do discurso, é possível afirmarmos que os campos dos discursos tecnológicos, econômicos e administrativos ocupam o lugar, definem-se como as disciplinas científicas e justificam-se como posições privilegiadas em que as práticas de educação superior a distância podem circular com mais segurança, porque a tecnologia é apresentada como neutra, a economia como a razão que a tudo organiza independente dos sujeitos e a administração potencializa as melhores estratégias de planejamento em que a educação pode “navegar”.

Ocorre que descrever todo esse percurso, aqui resumido em itens, mais eixo e conteúdo desta tese, mostrou-se tarefa bastante complexa, por inúmeros motivos: ausência de fontes nos portais da UAB, supressão de informações, multiplicidade da mesma informação em diferentes espaços, hospedagem do Portal UAB em três espaços diferentes na *Web* (em 2005, quando ainda não havia clareza a respeito do que seria a UAB em relação ao já oficialmente existe programa Pró-Licenciatura, informações sobre editais referentes ao curso piloto de Administração e os editais do Pró-Licenciatura apareciam juntas no site da SEED/MEC; ao mesmo tempo, o portal do fórum das estatais apresentava a maior parte das informações sobre o curso piloto da UAB em 2005 e em 2006 passou a postar videoconferências, editais e informações gerais sobre o primeiro edital oficialmente publicado pela UAB, o Edital UAB 1; em 2007 o Sistema UAB

¹⁷⁸ Sobre a disciplina asilar, ver a Aula de 9 de Janeiro de 1974, publicada em “O poder psiquiátrico”, FOUCAULT (2006).

integrou-se na forma de programa de governo e política pública ao PDE, sem haver nenhuma menção no documento do PDE ao Pró-Licenciatura e a UNIREDE; ainda em 2007, a UAB passa a funcionar nos meios digitais em um site da CAPES, vinculado ao MEC; em 2009, a UAB assume oficialmente portal único para apresentar sua história, objetivos e informações; o portal Nova CAPES, em funcionamento até agora. É importante ressaltar que as informações e fontes que nos deram aporte apresentavam-se em todos esses espaços acima mencionados, sem contar que em alguns casos foi necessário uso de técnicas avançadas de pesquisa disponíveis no *google*, incluindo aí o uso do recurso do *cache* do *google*, que é um mecanismo de pesquisa que recupera fontes já excluídas no momento atual, mas guarda as informações do momento em que estavam em funcionamento.

A multiplicidade de informações em diversos sites governamentais e a o mesmo tempo a ausência e/ou dispersão de muitas informações nesses sites e portais marcam decisivamente a história da UAB, desde que foi criada como programa, após criação do bacharelado em administração até os dias de hoje. Esta característica, junto com os marcos legais que criaram o programa Pró-Licenciatura, o sistema UAB e a nova CAPES constituem nosso campo enunciativo, donde emergem os enunciados do discurso e os sujeitos que emergiram do discurso da UAB, suas estratégias de controle e modelos de educação a distância e formação docente. Disto também emergiu a posição encenada pelas políticas públicas para atribuir legitimidade ao discurso da UAB, marcado, sobretudo, por uma história da UAB dispersa e suprimida, que impede a identificação de suas superfícies de emergência, logo a consciência histórica de sua existência.

Realizamos uma cartografia do discurso da UAB a fim de determinar a superfície de emergência donde os dispositivos tecnológicos passam a alcançar um dispositivo de verdade que põe em circulação um tipo de racionalidade tecnocrática que funciona como modelo absoluto de formação docente a distância. Neste sentido, informações consideradas inúteis, descartadas e silenciadas da história da UAB serão consideradas, na medida em que acreditamos o que possivelmente foram e ainda são consideradas como ruínas logradas pela UAB representam parte importante de seu discurso, que podem e devem ser reavivadas na maneira mesmo como emergiram, possibilitando uma

provável renovação, exatamente onde habitaram pressupostos pedagógicos atualmente dilacerados pelos dispositivos tecnológicos. Constatamos que o portal oficial da UAB, hospedado na nova CAPES, apesar de se preocupar com a apresentação do histórico da UAB, por um lado, negligencia sua história, deixando vaga a lacuna dos principais eventos que configuraram a posição ocupada hoje de formação superior docente a distância.

É de extrema necessidade haver uma política de informações na UAB voltada para a acessibilidade aos usuários e seus diversos modos e contextos de aprendizagem e comunicação. A definição de Universidade Aberta do Brasil, delimitados pelo IDEB, IDH, IBGE, denota uma política de igualdade ampla para um público que historicamente esteve afastado da educação superior, seja por questões relativas à exclusão socioeconômica, seja por questões geopolíticas e territoriais, que concentram as universidades nas capitais em contraste com o interior do país. É uma política de inclusão que se afirma de imediato pelo acesso à educação superior através de uma teia de universidades que juntam seus esforços nesse sentido, mesmo que interditem discursos. Neste caso, o projeto político de expandir e interiorizar a universidade pública fala, junto com a voz da inclusão e da história social de exclusão da educação superior, num tom bem mais agudo do que o discurso educacional, seus saberes e práticas.

Identificamos, portanto, uma descontinuidade no discurso da formação docente em EAD, deslocando seu objeto para o incremento de tecnologia digital como sinônimo de globalização, inserção no mercado de trabalho e de informação, popularização da tecnologia digital por meio da telemática, deixando em segundo plano a formação de professores para a educação básica e sua especificidade.

À primeira vista, o discurso da Universidade aberta do Brasil funciona internamente, de acordo com as regras de sua formação (gestão centralizadora, determinismo tecnológico e tecnicismo pedagógico), e externamente (gestão aparentemente descentralizada, burocracia e supervalorização da dimensão econômica) na medida em que se organiza segundo as relações de força que estabelece com a educação, como dispositivo cultural de poder. É um discurso que serve a uma espécie de indústria cultural lapidada pela versão recente do liberalismo, que homogeniza, neutraliza e torna verdadeiro seu discurso na educação superior, fabricando um modelo de formação atualizado e afinado com

uma governamentalidade neoliberal (SARAIVA 2010). A particularidade do conceito de indústria cultural elaborado por Adorno e Horkheimer é que o discurso sempre é investido de uma ideologia perniciosa e de um poder que aliena, enquanto que o discurso, na perspectiva dos estudos culturais, pode tanto alienar, como transformar a cultura se mostradas as suas regras de funcionamento, bem como suas linhas de fuga, o que talvez a investigação em pesquisas futuras de dispositivos de aprendizagem e de modelos de subjetividade e diversificação de outras possibilidades de aprendizagem possa revelar.

A indústria cultural sugere uma visão da cultura como fabricação de produtos culturais, vista como produtora de obras esteticamente concretas que se materializam em tudo, desde produtos comerciais a organização das relações de trabalho até ao ordenamento do consumo, da ciência e da técnica, conforme o poder da linguagem na cultura de massa.

Os estudos culturais superam essa visão determinista de cultura, possibilitando-nos pensá-la em termos de mediação cultural e no reposicionamento dos sujeitos na linguagem da cultura. Esta e outras visões, vinculadas a investigação sobre as subjetividades e identidades docente, podem ser possíveis na medida em que vemos a dimensão transformadora da cultura _ o que só é passível de transformação se descritas as regras, estratégias e táticas de seus discursos e dispositivos de poder.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Portal ANDIFES. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/>. Acesso em 2011, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

Associação Brasileira de Educação a Distância – **ABED**. 5º Comitê permanente de dirigentes de instituições de educação superior a distância. Florianópolis, 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/17/2005/11/carta_de_florianopolis. Acesso em Maio de 2011.

ANDES - Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior. <http://portal.andes.org.br/secretaria/gts/Nota%20politica%20aprovada%20pela%20Plenaria%20Nacional%20do%20dia%2012-9%20-%20Vamos%20Barrar%20Essa%20Reforma%20Universitaria.pdf>. Acesso em Janeiro de 2011.

ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais de educação. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação – Documento final. **XIV Encontro nacional**, Goiânia-GO, 2008.

_____. 24 anos de luta em defesa de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação. **BOLETIM DA ANFOPE** – ANO XIII – Nº 1, 2007.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. 3. Ed. – São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

_____. 4ª ed. – São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

_____. 1ª ed. – São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1985

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância no Brasil: diretrizes, políticas, fundamentos e práticas. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4327898-Educacao-a-distancia-no-brasil-diretrizes-politicas-fundamentos-e-praticas.html>. Acesso em: Abril de 2012.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. **Gestão do Ensino Superior**: uma proposta de análise do modelo da Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2008. Disponível:

<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200811205pm.pdf>. Acesso em: Agosto de 2010.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **Técnicas de Busca na Web**. Instituto agrônomo de Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.dicas-l.com.br/cursos/search/websearch.pdf>. Acesso em: Fevereiro de 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. (Coleção estudos foucaultianos)

ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

BAGÃO, Germano. **Teorias do Ensino a Distância**. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BARROS, Maria das Graças. **Concepções e práticas pedagógicas em educação a distância: o caso do curso de administração a distância UAB -UEPB-2006-2010**. (Dissertação de mestrado). João Pessoa, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em aberto**, Brasília, v. 23, m.84, p. 33-45, nov. 2010.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERBAT, M. **Formação de professores de geografia na educação superior a distância: contextos institucionais em questão**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UERJ, 2008.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Educação a distância para professores em serviço – a voz dos cursistas. **31ª Reunião Anual da ANPEd** – Caxambu, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior**. Revista Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.777-791, 2008.

BRUNO, Adriana da Rocha. **A docência e a tutoria: inquietações emergentes no cenário dos cursos de Pedagogia do Sistema UAB**. In: I Fórum de Coordenadores do Curso de Pedagogia – Sistema UAB. Cuiabá – UFMT, 18 e 19 mar. 2010.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair damodernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CATAPAN, Araci Hack. Gestão institucional – dEAD-UFSC. Departamento de educação a distância. UFSC, Santa Catarina. Slide

CARVALHO, A. B. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. 2009. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Revista Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 13, n.49, p. 469-486, out/dez. 2005.

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de FOUCAULT**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

CHAVES, Hélio. Vídeo ADI 08/12/2006. Disponível em: http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/adi_orientacoes_1.php. Acesso Março de 2011. Videoconferência.

_____. Vídeo ADI 27/11/2006 Disponível em: http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/adi_orientacoes_1.php. Acesso Março de 2011. Videoconferência.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Educação a Distância. Sistematizações das reuniões das áreas. CAPES: Brasília, 2009.

_____. Ata do Fórum da Área da Pedagogia. CAPES: Brasília, 2010.

_____. Ofício Circular 20/2011, de 15 de dezembro de 2011. CAPES: Brasília, 2011.

_____. Ofício Circular 21/2011, de 16 de dezembro de 2011. CAPES: Brasília, 2011.

_____. Ofício Circular 89 de 2008. Pessoal docente e técnico – Escalonamento de provimento. Brasília, 2008.

COSTA, Antonio Roberto Faustino. **O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. UFPB, João Pessoa, 2008. (Tese de doutorado).

COSTA, J. Redesenhando a pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: VORRABER, M.; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Luciana Ferreira da; SILVA, Alan Curcino Pedreira da; RAMALHO, Francisca Arruda. Para além dos estudos de uso da informação arquivística: a

questão da acessibilidade. Ci. Inf., Brasília, DF, v. 39 n. 2, p.129-143, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n2/11.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2011.

COSTA, S. S. G. **De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.93, set./dez. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n.º 23, pp. 36-61. ISSN 1413-2478.

COSTA, Ana Maria Nicolai da (org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: editora PUC RIO/Edições Loyola, 2006.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas Públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. (Tese de doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2010.

_____. **HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS A DISTÂNCIA: uma aproximação entre Brasil e Portugal**. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/582MariaLuizaFurlan.pdf>. Acesso em: Abril de 2012.

COSTA, José Celso da. **Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/15/2/002.pdf>. Acesso em: Abril, 2012.

COSTA, Celso. Panorama geral da universidade aberta do Brasil, UAB-CAPES-MEC, 2009b. Slide.

COSTA, Celso. Panorama geral da universidade aberta do Brasil. 2009c. slide.

CUNHA, Ana Maria de O.; BRITO, Taita Talamira R.; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a) acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea e Átomo, 2006. v. 1, p. 146-161.

DA LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto; BARCIA, Ricardo Miranda; VIANNEY, João **Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior?** Conselho estadual de educação do Ceará: Portal do professor, 2006. Disponível 1 Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf>>. Acesso em: Julho de 2011.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do

Nascimento. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em Janeiro de 2012.

DEMO, Pedro. **Coisas velhas em coisas novas**: novas “velhas tecnologias”. Ci. Inf., Brasília, DF, v. 39 n. 1, p.108-121, jan./abr., 2010.

MEC. **Qualidade da educação Superior**.2003-2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Março de 2011.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber**: profissões, monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C.. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta para gerenciamento de curso. In. BARROS, D.; OKADA, A. Moodle: **estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE, António M. E-learning e abordagens à aprendizagem no ensino superior. **Revista de ciências da educação**, N° 7 – SET//DEZ 08.

DUBAR, Claude: **construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: COMUNIDADE DE TRABALHO E APRENDIZAGEM EM REDE (CTAR) / Amaralina Miranda de Souza, Leda Maria Rangearo Fiorentini e Maria Alexandra Militão Rodrigues, organizadoras. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

EM ABERTO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V.1, n. 1 (nov.1981) – Brasília: O Instituto, 1981. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2650/1846>.

Acesso em: Fevereiro de 2012.

_____. *Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação*. Vol. 28, N° 94 (2015). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/current/> Acesso em março de 2012.

FALCONE, Dirce Maria. Educação a distância, tecnologias e competências no cenário da expansão do ensino superior: Pontuando relações, discutindo fragilidades. **31ª Reunião Anual da ANPEd** – Caxambu, 2008.

FARIA, E. T. Propostas de Ead no Ensino Superior sob a Ótica da Legislação Educacional. Disponível em: <http://www.ead.pucrs.br/pucrsvirtual/PROPOSTAS_EAD_ENSINO_SUPERIOR.pdf>. Acesso em: março de 2009.

FERNANDES, C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006.

FERREIRA, Suely. **REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA EUROPA**: em debate novos papéis sociais para as universidades. Goiás, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/reformadaeducacaosuperior.pdf>. Acesso em Janeiro de 2011.

_____. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papeis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n.

18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FILHO, Roberto Fragale. **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORENTINI, L. M. R. **Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem**. In: FIORENTINI, L. M.R.; SOUZA, A. M. R. Disponível em: <http://www.enforsupunb2015.com.br/cgi-sys/suspendedpage.cgi>. Acesso em: Novembro de 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, nov., 2001.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Materialidades discursivas: a fronteira ausente (um balanço). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n.1, p. 91-97, jun., 2005.

FOUCAULT/ROUANET/MERQUIOR/ESCOBAR/LECOURT. **O homem e o discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento** / Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. – 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. - (Coleção Ditos e Escritos; Vol.: II).

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Os anormais**: curso dado no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si.** 6. ed. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. - (Coleção tópicos).

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. - (Coleção tópicos).

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FORUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil,** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em 2011.

_____. **Documento Fórum das Estatais pela Educação:** Diálogo para a Cidadania e Inclusão, 2004. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9101980-Forum-das-estatais-pela-educacao-dialogo-para-a-cidadania-e-inclusao.html>. Acesso em 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (NOVA) POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100- Especial, p. 1203-1230, out. 3007.

FREIDSON, Elioth. **Renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **POLÍTICAS DOCENTES NO BRASIL:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em Abril de 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTAN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

GOERGEN, Pedro. **Educação superior:** entre formação e performance. **Revista avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov., 2008.

_____. Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, set. 2010.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. **Educación multimedia:** una propuesta

desmistificadora. Segovia, Espanha, 1995. Texto mimeografado.

GUIMARÃES, José Otávio. **Experiência e método** - Introdução a uma entrevista com Jean-Pierre Vernant. TEORIA & PESQUISA VOL. XVI - nº 02-JUL/DEZ DE 2007.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. MEC/INEP, Brasília: 2008.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, jul/dez, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna - Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Revista Psicol. educ.** n.23 São Paulo dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000200004&script=sci_arttext. Acesso em: Abril de 2012.

HORODY-MATSUSHIGUE, Lígia B. Ensino a distância e universidade aberta do Brasil: mitos a serem desfeitos. **Revista PUC viva**, n. 35, Ago. De 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** (Coleção questões da nossa época) – 6. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

_____. **A Educação no Século XXI: os desafios futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JARDIM, José Maria. **Diversidade arquivística e políticas de arquivos**. Ponto de Acesso, Salvador, v. 3, n. 1, p. 46-59, abr.2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência** : a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação / Henry Jenkins ; tradução Susana Alexandria. São Paulo : Aleph, 2008.

KRAMER, E. A. W. C. et al. **Educação a Distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LANKSHEAR, COLIN. **Pesquisa Pedagógica** - do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEDA, Denise Bessa. Universidade nova/Plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da reforma universitária? **30ª reunião**

anual da ANPED, Caxambu – MG, 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2936--Int.pdf>. Acesso em: Julho de 2011.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. **Conferência nacional de educação básica**, Distrito Federal, 2008. Disponível em: http://conferencia.mec.gov.br/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em Maio de 2010.

LEMOS, André (org.) **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre, Sulina, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34. ed., 1999.

LÉDA, Denise Bessa. Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da reforma universitária? **ANPED**, 27º Reunião anual, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2936--Int.pdf>. Acesso em: Julho de 2011.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: Silva, M. (Org.). **Educação on-line**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOPES, Luís Carlos. **Os arquivos, a gestão da informação e a reforma do Estado**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/acervo/temas/luiscarlos.pdf>>. Acesso em: Fevereiro de 2009.

LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no brasil. Revista científica - **ABED**, Sergipe, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234_551.pdf. Acesso em Junho de 2011.

MACIEL, A. M. R. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.(Org.). **Pedagogia universitária: desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAGALHÃES, M. A. B., OLIVEIRA, J. B. A. **Pós-graduação a distância: uma alternativa viável**. Rio de Janeiro: ABT, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte, BH: Editora UFMG, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000): Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. **Revista Latina de Comunicación Social**, 26. Recuperado el x de xxxx de 200x de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>.

_____. **Dos meios às mediações culturais: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Técnicas, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org.). **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79.

MATIAS-PEREIRA, José, SANABIO, Marcos Tanure; Mendonça, Ricardo Rodrigues Silveira de; CASTANHÃ Anderson Lopes Belli. Um estudo de caso do processo de institucionalização e gestão do Curso Piloto de Graduação em Administração da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC. **XXXI encontro da ANPAD**, 2007.

_____. Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. **Revista Latina de Comunicación Social.** Nº 26 – febrero de 2000. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>. Acesso em: Junho de 2010.

MARKET, Werner. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. **Revista Educação e sociedade**, Ano XXI, nº 72, Agosto/00.

MENELAU, Sueli. **O processo de institucionalização do curso de Administração a distância da UFRN.** Dissertação de mestrado. Orientador Antônio Sérgio Araújo Fernandes. Natal: UFRN, Departamento de Administração, 2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação de tutores do curso piloto de Administração a distância da Universidade Aberta do Brasil.** Revista Debates em Educação. V. 1, n. 1 Jan/Jun – 2009.

MEDEIROS, Simone. **SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: uma política de democratização e inclusão social da educação superior no país?** Revista eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, v.1, n.10, 2011.

MEC/FNDE, Resolução CD/FNDE, n.º 34/2005. Anexo III, **Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio – Pró-Licenciatura:** Propostas conceituais e metodológicas.

MEC. **Reforma da educação superior** - reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior, Documento II. Disponível em: www.anped11.uerj.br/MEC2agos2004.doc. Acesso em: Março de 2011.

_____. **FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO** - Diálogo para a Cidadania e Inclusão, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>. Acesso em: Julho de 2011.

_____. **Resumo técnico** – Censo da educação superior de 2009. Instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2010.

_____. Programas do MEC recebem reforço de empresas estatais (notícia). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/216-235851462/2272-sp-1985769238>. Acesso em Janeiro de 2012.

_____. Projeto universidade aberta do Brasil. 12º congresso internacional de educação a distância – **ABED**, Florianópolis, 2005. Slide.

MEYER, D.E.E. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio do Janeiro: DP&A, 2005. v. 1, p. 23-44.

MIRANDA, Guacira Quirino. MEC/UAB –PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **V Simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente**, Uberlândia – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC28.pdf>>. Acesso em: Julho de 2011.

MILITÃO, M, A. (orgs.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Faculdade de Educação-UnB - UAB, 2009.

MORÉ, Rafael Pereira O campo; SOARES, Antônio Augusto dos Santos; JACOBSEN, Alessandra de Linhares ; COSTA Alexandre Marino. Universidade Corporativa do Banco do Brasil: o Caso do Projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil. SEGeT, **VIII Simpósio de excelência em gestão e tecnologia**, 2011. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/26914449.pdf>. Acesso em Janeiro de 2012.

NEVES, Carmen Moreira de Castra. O DESAFIO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO A DISTANCIA. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2007.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>>. Acesso em: 15 maio 2009.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Universidade aberta e perspectivas para educação a distância no Brasil. In: SILVA, Marco. **Educação on line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____, Ronaldo. Estado da arte da EAD: realidade e perspectivas. 12º congresso internacional de educação a distância – ABED, Florianópolis, 2005. Slide.

MURTA, Cláudia. **Sonhos presentes, concretizando-se a distância**. **Revista Científica de Educação a Distância**. Disponível em: [http://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=27&path\[\]=18](http://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=27&path[]=18). Acesso em: Maio de 2011.

NASCIMENTO, Alásia Santos Ramos do. **Educação e carpe diem: reflexões sobre a teoria pedagógica no filme sociedade dos poetas mortos.** (Dissertação de mestrado). 2003, UFPE.

NISKIER, Arnaldo. **MAIS PERTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** , Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril, n. 142. Maio, 2001.

NOGEIRA, Vanessa Santos. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:** deslocamento de memórias e de sentidos. Dissertação de mestrado. Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi. Rio Grande do Sul: UFSM, 2012.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática.** 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PARA A NOVA SOCIABILIDADE:** análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais. Tese de doutorado – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008.

ORLANDI. Eni Puccinelli. **As formas do discurso:** no movimento dos sentidos. – 6. ed. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PARAÍSO, Marlycy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.** vol.34 no.122 São Paulo May/Aug. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002> .Acesso em: Julho de 2011.

PASQUALOTTO, Lucylene Cristina. Delineamentos históricos sobre a educação a distância no contexto da sociedade brasileira. UNIOESTE, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art12_14.pdf. Acesso em Maio de 2012.

PEREIRA, José Matias. Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informática e Comunicação e Inclusão Social na Brasil. **Revista de Economia Política de las Tecnologías de la Información e Comunicación.** Vol. XII, n. 2, Mayo-Agosto/2010. Disponível em: <www.eptic.com.br>. Acessado em: maio de 2011.

_____. Matias. Um estudo de caso do processo de institucionalização e gestão do curso piloto de graduação em Administração da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC. **XXXI Encontro da ANPAD,** Rio de Janeiro, RJ, setembro 2007.

_____. Matias. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL:** a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. *Jornal Of Technology Managem & Innovation*, August, año/vol. 3, número 002. Santiago, Chile, p. 44-55.

PESCE, Lucila. **Educação a distância e formação de educadores:** a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-2781--Int.pdf>. Acesso em: Janeiro

de 2012.

PETERS, Michael A. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional (org.) Porto Alegre: Artmed, 2008.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição:** tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIMENTEL, N. M. **Introdução à educação a distância.** Florianópolis: SEAD/UFSC, 2009.

PIOVEZANI, Carlos. Vozes do discurso político: sujeitos, sons e sentidos. **Revista Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 11, n. 1 2008.

DELEUZE. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** in L'Autre Journal, n° 1, maio de 1990. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Post-Scriptum_sobre_as_Sociedades_de_Control.pdf. Acesso em: Abril de 2011.

PORTAL DA UAB. Universidade Aberta do Brasil. 2011. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: agosto 2010/2011.

PRETI, O. **Educação a Distância:** Uma Prática Educativa Mediadora e Mediatizada. Cuiabá: UFMG, 1996.

_____. **A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:** uma política de estado para o ensino superior “a distância”. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/uab_politica_de_estado.pdf. Acesso em Agosto e 2011.

PRETTO, Nelson. **Escritos sobre Educação, Comunicação e Cultura.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. In: Dalben; Â. I. L. F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

RAGO, Margareth. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS DO Ó, Jorge. Government of the soul and genesis of the modern educational discourse (1879–1911). **Revista especializada Pedagógica histórica**, 2005.

REAL, Giselle Cristina Martins. AVALIAÇÃO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: os impactos do período 1995-2001. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 35, p.573-584, dez. 2009.

REVEL, Judith. **Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Caraluz, 2005.

ROCHA. Cláudia Regina Ribeiro. As Bibliotecas dos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Em Goiás. Disponível em:

http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/pdfs/posters/final_060.pdf . Acesso em: Agosto de 2011.

ROUNET, Sérgio Paulo. A gramática do homicídio. In: FOUCAULT/ROUNET/MERQUIOR/ESCOBAR/LECOURT. **O homem e o discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-moderno**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SARAIVA, Terezinha, Educação a distância no Brasil: lições de história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. *A noção de formação discursiva*: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/VaniceMariaOliveiraSargentini.pdf>. Acesso em: Setembro de 2011.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FILHO, Claudimar Moura Queiroz; SANTOS, Francilene Duarte. Professor tutor - desafios de uma nova profissão no cenário educacional, **EAD EM FOCO**, 2012. Disponível em: http://www.eademfoco.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2012/05/ProfessorTutor_desafios_FrancileneDuarteSantos_ClaudimarMouraQueirozFilho.pdf. Acesso em Maio de 2012.

SARTURI, R. C.; NOGUEIRA, V. N. Relação entre as tecnologias de informação e comunicação e a prática educativa na educação a distância. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo, Autores associados, 1996.

SECOM, Secretaria de comunicação da Universidade de Brasília. 90 mil novas vagas até 2007. 2006. Disponível em: www.unb.br/unbagencia/ag0606-62.htm. Acesso em Abril de 2011.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. Quito –Equador, 13 e 14 de fevereiro de 2003 Informe sobre a Universidade Virtual no Brasil. VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; Silva, Elizabeth, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139898por.pdf>. Acesso em: Maio de 2011.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições** [online]. 2009, vol.20, n.2, pp. 205-

222. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200013>.

SCHLICKMANN, Raphael; ROCZANSKI, Carla Regina Magagnin, AZEVEDO, Paola. Experiências de educação superior a distância no mundo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61444/EXPERI%25C3%258%C2%AANCIA%2520DE%2520EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O%2520SUPERIOR%2520A%2520DIST%25C3%2582NCIA%2520NO%2520MUNDO.pdf?sequence=1>. Acesso em: Junho de 2011.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga/FLORES, Maria Assunção/FERNANDES, Sandra/FIGUEIRA, Célia. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. **Revista de ciências da educação**, Nº 7 – SET//DEZ 08.

SILVA, Fátima C. N. da. A evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD. In: SANCHES, Fábio (org). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. AbraEAD, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1994) "O adeus às metanarrativas educacionais". In: _____. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p.247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** - um vocabulário crítico. Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2000.

_____. **Educação on line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Ângela Carrancho e SILVA, Christina Marília Teixeira da. DO DIAGNÓSTICO ÀS QUESTÕES AVALIATIVAS: um caminho possível via prática de avaliação em educação a distância. **Revista Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 293-312, abril- jun, 2009.

SOARES, Antônio Augusto dos Santos. UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL: O caso do Projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil. **VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Santa Catarina, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEATINI, João Carlos. Sistema universidade aberta do Brasil – UAB: eixos para consolidação .CAPES, 2009d. Slide.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL. Sobre o histórico da UNIREDE. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/Acesso> em: 2007, 2008, 2009,02011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Sobre a UAB/Apresentação. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27> . Acesso em: maio 2009.

UNIVERSIA, Portal. Notícias: estudos universitários. Disponível em: <http://www.universia.com.br/estudos>. Acesso em 2010, 20110.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P.; *MOODLE*: moda, mania ou inovação na formação? in: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. *MOODLE*: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O discurso na arqueologia de Michel Foucault**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Daniel_Salesio_Vandresen.pdf. Acesso: Abril de 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VERSUTI, Andrea C. Uma discussão sobre os referenciais de qualidade para cursos a distância; resultados acerca da percepção de coordenadores do curso Gestores – SP. **UNIREDE**, RIBEIRÃO PRETO – SP. Disponível em: http://www.aunired.org.br/portal/Arquivos/Informe/Artigos/Discussao_curso_sead.pdf. Acesso em Março de 2010.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão. A universidade aberta do Brasil e o modelo de gestão da EAD-UFSC. UFSC, Santa Catarina. Slide.

VIANNEY, João. **A universidade virtual no Brasil**: os números do ensino superior a distância no país em 2002. Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe. Quito-Equador, fevereiro, 2003.

WEIR, Peter. **Sociedade dos poetas mortos**, EUA, 1989. Filme.

WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. London: Chatto & Windus, 1961.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZUIN, Antonio A S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Revista Educação e Sociedade**, vol.27, n. 96 – especial, p. 935-954, out. 2006.

_____. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010.

Referências Legislativas

BRASIL. Decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 2007b. Disponível em: <http://portal.in.gov.br/page_leitura_jornais>. Acesso em: ag. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer 263/88. Indicação.18/86 - Ensino a distância - Universidade Aberta.1986.

_____. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 28 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de Agosto de 2010. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=RES&num_ato=00000023&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sql_orgao=C/D/FNDE/MEC. Acesso em Junho de 2011.

_____. Decreto 7.480, de Maio de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em Junho de 2011.

_____. Decreto 6.017, de 17 de Janeiro de 2007. Regulamenta a Lei no 11.107, de 6 de abril de, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6017.htm. Acesso em: 28 jul. 2011.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: outubro 7 de 2011.

_____. Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/MontarIntegra.asp?CodTeor=136683>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Lei 11.107, de 6 de Abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11107.htm. Acesso em 15 de Fevereiro de 2011.

_____. Plano Nacional de Formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em Março de 2012.

_____. Lei n.º 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 n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e a Lei n.º 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007a. Disponível em:

<http://portal.in.gov.br/page_leitura_jornais>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Lei n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação a Distância. Edital n.º 1, de 16 de dezembro de 2005. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Universidade Aberta do Brasil. 2005. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. 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. Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Universidade Aberta do Brasil. 1992. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Portaria n.º 79, de 14 de abril de 2010. Institui o Fórum Nacional de Coordenadores e Coordenadores Adjuntos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Universidade Aberta do Brasil. 2010. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?Option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Decreto n.º 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Universidade Aberta do Brasil. 2005. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Decreto n.º 5.800, de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Lei n.º 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. Universidade Aberta do Brasil. 2007. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Resolução CD/FNDE n.º 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. Universidade Aberta do Brasil. 20109. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação a Distância. Portal da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

_____. Projeto de Lei n.º 962/1972. Dispõe sobre frequência livre em cursos de nível universitário. Câmara dos Deputados. 1972. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=185157>>. Acesso em: outubro de 2010.

_____. Projeto de Lei n.º 1878/1974. Institui a universidade aberta. Câmara dos Deputados. 1974. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=197217>>. Acesso em: outubro de 2010.

_____. Projeto de Lei n.º 3700/1977. Institui a universidade aberta. In: Câmara dos Deputados. 1977. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=215148>>. Acesso em: julho de 2011.

_____. Projeto de Lei n.º 1.751/1983. Autoriza o poder executivo a instituir, na educação brasileira, o sistema de "universidade aberta". Câmara dos Deputados. 1983. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=195773>>. Acesso em: julho de 2011.

_____. Projeto de Lei n.º 8.571/1986. Autoriza o uso da designação

'universidade aberta' a instituição que indica e da outras providências. Câmara dos Deputados. 1986. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=233117>>. Acesso em: outubro de 2011.

_____. Projeto de Lei n.º 203/1987. Dispõe sobre a criação da universidade nacional de ensino a distância. Câmara dos Deputados. 1987. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=173090>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

_____. Projeto de Lei n.º 4.592/1990. Dispõe sobre a universidade aberta do Brasil e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 1990. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222781>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

_____. Projeto de Lei n.º 4.625/1994. Autoriza o poder executivo a criar a universidade aberta do Brasil, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 1994. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=223056>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

MEC/SESU, Grupo de trabalho EAD no ensino superior- GTEADES/MECSESu. DOCUMENTO DE RECOMENDAÇÕES “AÇÕES ESTRATÉGICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM ÂMBITO NACIONAL”, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: Julho de 2011.

SEB/SEED/MEC. **Programa de Formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio. Pró-Licenciatura**, Brasília, 2005.

SEED/MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007.

_____. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**, Brasília, 2005.