

Educação a Distância: política social e formação de professores

Beatriz de Basto Teixeira

1 Introdução

A Educação a Distância (EAD) apresenta-se, para muitos de nós, educadores, como uma modalidade de ensino ainda desafiadora. A novidade de uma relação de aprendizagem que acontece sem que professor e aluno vivam uma relação face a face desafia as crenças, algumas consolidadas, de que o processo de socialização, ou pelo menos parte dele, que acontece na escola, depende de vínculos de tipo mais comunitário.

A noção de relação comunitária vem da sociologia¹ e pressupõe, originalmente, uma proximidade física, como que compartilhamento de território. Mas as tecnologias disponíveis neste início de século XXI criam possibilidades de compartilhamento *online* que seriam inimagináveis há bem pouco tempo. Alunos distantes do professor falam com ele, são vistos por ele, dialogam em tempo real, leem o que o professor escreve no quadro branco (um *pod* que simula uma lousa), percebem o que o professor lança na lousa enquanto o processo de escrita se desenrola. Arquivos de texto, slides, fotos podem ser apresentados nas telas de computador.

Foram a desconfiança e a maravilha que me aproximaram de uma experiência de EAD. Ainda é desse ponto de vista que escrevo este artigo. Participo da coordenação do Curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desde outubro de

2007. Esse curso faz parte do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC).

Essa participação foi aceita como um desafio. Era preciso conhecer para melhor formar um juízo sobre a modalidade de ensino envolvida nessa experiência. Responsável pelo monitoramento do curso, tenho acesso a um conjunto de dados que falam dos alunos, dos tutores presenciais e a distância, de suas condições socioeconômicas, trajetória escolar, opinião sobre o curso, habilidades ou dificuldades para lidar com informática. Além disso, é possível percorrer as salas de aula na plataforma *moodle* (ambiente virtual de aprendizagem) e acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, numa tentativa de avaliar o desenrolar de todo o processo.

Mas isso ainda parecia pouco nesse esforço de entender o que se passa em EAD. A possibilidade de ver o que acontece por outro ângulo se deu quando ministrei a disciplina Sociologia da Educação para os alunos da primeira turma do curso, entre março e maio de 2008. “Deslocada” da sala de aula – e uso a palavra “deslocada” em alusão ao sentido que Anthony Giddens (1991) lhe atribui, quando descreve o que a modernidade faz com as categorias de tempo e espaço –, perdi também eu as coordenadas que sempre orientaram minha atividade docente: não tinha mais os alunos sentados diante de mim, numa sala edificada em algum lugar da universidade em que leciono; as aulas poderiam durar mais que duas ou quatro horas, poderiam ser 24. A qualquer hora do dia ou da noite algum aluno poderia ser visto na plataforma.

Foram, portanto, os dados da pesquisa de monitoramento e a experiência de docência a distância que me fizeram refletir sobre a EAD como formação de professores e política social. Se a UAB foi um programa criado para intensificar a formação de professores para a Educação Básica usando a modalidade de EAD, talvez esteja sendo mais que isso quando leva a seus alunos uma oportunidade de realização de direitos que não seriam satisfeitos de outra maneira. Este é o argumento principal deste artigo.

A noção de política social é usada como sinônimo de política pública e refere-se à ação do governo (ou à falta dela, em alguns casos); em interação com atores que atuam de alguma maneira na esfera pública, em diferentes níveis de governo, inclusive; percorre diferentes etapas, desde sua formulação aos efeitos que produz, atingindo, inclusive, a demanda e produção de novas políticas; faz parte e é afetada pela política em seu sentido mais amplo (CONDÉ, 2006).

Dou início ao meu argumento trazendo um pouco da história da EAD no Brasil, especialmente destacando o que significou a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996) para essa modalidade de ensino. Prossigo com algumas considerações sobre o programa UAB e um breve relato da experiência do Curso de Pedagogia a Distância da UFJF. Na sequência, são apresentados e comentados alguns dados resultantes da pesquisa de monitoramento do curso que servem, na minha interpretação, para nos mostrar o que de política social é realizado via essa experiência educativa. Por fim, é reforçada a ideia de que se realiza política social por meio de um programa desse tipo, comparando-se, inclusive, o perfil de seu público ao de outras políticas implementadas pelo Governo Federal.

2 EAD no Brasil a partir da LDB

Uma brevíssima história da EAD pode retroceder ao século XIX, quando teriam sido registradas as primeiras experiências em que essa modalidade de ensino foi utilizada. De acordo com Agnela Giusta (2003, p. 28), os cursos eram ancorados “em material auto-instrucional e constituíam-se em cursos por correspondência, academicamente desprestigiados”, voltados para a formação profissional e preparação para os ofícios, o que não encontrava lugar nos sistemas formais de ensino. A distância física realmente significava completo apartamento entre professor e aluno. Mas de

lá para cá muita coisa mudou. Depois da correspondência, uma segunda geração de EAD usou a televisão, e a terceira geração utiliza a Internet, que chegou até mesmo às residências a partir de 1994. Os avanços tecnológicos verificados ao longo do século XX mudaram a opinião de muitos educadores com relação ao uso das tecnologias como recurso pedagógico. Não apenas como meio de EAD, mas também como recurso no ensino presencial, tecnologias passaram a ser usadas como algo que poderia democratizar, dinamizar, tornar mais interessante o processo educativo. Essa mudança pode ter colaborado para a mudança de perspectiva em relação à EAD verificada na LDB de 1996.

Na década de 1970 e início da década de 1980, as tecnologias eram apenas aparatos entendidos como recursos supostamente neutros a serem utilizados nas práticas didático-pedagógicas de sala de aula ou na organização do processo de trabalho pedagógico na escola. A partir da segunda metade da década de 1980 até a primeira metade da década de 1990, no período que antecedeu a aprovação da LDB, reduziram-se as críticas à utilização das TICs² na educação e também à posição de que elas fossem recursos neutros nas práticas escolares. Ou seja, foi a partir dos anos 1990 que as TICs começaram a ser pensadas no âmbito das práticas educativas, da maneira como são vistas hoje (OLIVEIRA, 2001, p. 102 apud VIEIRA³, 2007, p. 25).

A promulgação da LDB (BRASIL, 1996) cria novas possibilidades de emprego da EAD. Sua indicação como recurso para a formação de professores da Educação Básica é, ao mesmo tempo, disposição de que viesse a ser usada no Ensino Superior, haja vista as novas exigências de qualificação para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental (graduação em nível superior).

Depois da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a proposição de que a EAD seja utilizada como recurso efetivo para a formação de professores da Educação Básica. Sugere a cooperação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Tra-

balho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para esse fim, com objetivo de garantir condições, inclusive tecnológicas, para o desenvolvimento da EAD. As universidades seriam incentivadas a formar os recursos humanos para a EAD (BRASIL, 2001).

Já em 2002, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) elaborou documento que contém as diretrizes para o desenvolvimento da EAD nos cursos de graduação. O documento foi intitulado **Educação a Distância (EAD) na Graduação: As políticas e as práticas** (FORGRAD, 2002). A existência de um documento dessa natureza já indicava a disposição de parte das instituições de assumir essa modalidade de ensino em seus cursos. Não se deve desconsiderar, no entanto, o fato de que o crescimento da EAD, especialmente como recurso para a formação de professores, fosse visto com suspeição por educadores dedicados à pesquisa desse tema (FREITAS, 2002; BARRETO; GUIMARÃES; LEHER; MAGALHÃES, 2006), temendo que isso significasse formação apressada, barateada e empobrecida.

Ainda sobre o documento do FORGRAD, Maria Cândida Moraes (2008) avalia de forma positiva seu conteúdo. Chama a atenção para as recomendações

[...] de que a EAD não deverá ser trabalhada de maneira dissociada de uma compreensão mais ampla de Educação, [...] a possibilidade de que a EAD possa vir a contribuir para maior dinamização dos projetos educacionais das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como para a introdução de inovações pedagógicas e metodológicas que, aos poucos, possam ir sendo incorporadas pelas IES. O referido documento destaca, também, o necessário rigor na adoção desta modalidade de educação, no sentido de se evitar o modismo e a mercantilização do ensino superior no país (MORAES, 2008, p. 20).

Existiam as disposições da LDB, do PNE; as universidades

brasileiras haviam se manifestado por meio do FORGRAD sobre a EAD. Foi em 2005 que o Governo Federal, por meio do MEC, decidiu agir de forma mais incisiva pela implementação de um programa de EAD para a formação de professores. As instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação foram chamadas, por meio de um edital, à

[...] articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (BRASIL, 2007, p. 1).

A participação no programa dar-se-ia por inscrição. As IESs que se julgassem com capacidade de oferta de cursos e os municípios que desejassem recebê-los na modalidade de EAD deveriam apresentar suas propostas para uma e outra forma de participação no sistema. Universidades atendem municípios também cadastrados no programa. As IESs apresentam sua capacidade de oferta de cursos, com disponibilidade de docentes, número de vagas a serem ofertadas, proposta pedagógica. Os municípios formulam suas demandas, comprometem-se a instalar polos de apoio presencial, para o que recebem auxílio do MEC para a garantia da infraestrutura necessária ao desenvolvimento da modalidade. Esse é o sistema UAB.

Atualmente a UAB é a ação de maior envergadura implementada pelo Governo Federal para a formação de professores para a Educação Básica. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a UAB é a ação destinada à formação de professores, dentre as 41 que compõem o Plano. Dois editais do programa UAB já foram lançados, esforço a que a UFJF se somou com a oferta de cursos de Pedagogia que tiveram turmas iniciadas

em 2007 e 2009, dentre outras áreas de formação.

3 O Curso de Pedagogia a distância da UAB/UFJF

A Faculdade de Educação da UFJF conta com significativa experiência em ministrar cursos na modalidade a distância. Participou do Projeto Veredas, na primeira turma desse projeto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), no período de 2002 a 2005 (MINAS GERAIS, 2002a; 2002b). Atua ainda na segunda turma do Veredas; teve participação no PROGESTÃO, no curso do Consórcio Cederj/Faculdade de Educação.

A participação no programa UAB trouxe uma série de desafios ao trabalho dos docentes da UFJF nele engajados. Na primeira turma do curso de Pedagogia da UAB foram ofertadas 350 vagas, distribuídas nos polos de Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Salinas, Santa Rita de Caldas e Pescador, cidades espalhadas pelas diversas regiões de Minas Gerais. Para a segunda turma da UAB foram destinadas mais 400 vagas, nos polos de Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Salinas, Santa Rita de Caldas (com segunda turma) e nos novos polos de Durandé, Ipanema e Tiradentes. Em cada polo há um coordenador e um tutor presencial para cada 25 alunos; isso perfaz um total de nove coordenadores de polo e 28 tutores presenciais (que auxiliam o aprendizado de informática e prestam esclarecimentos sobre procedimentos do curso, mas não tratam de conteúdos das disciplinas). Cada disciplina ministrada tem seu professor e um tutor a distância para cada polo. Chegamos a ter doze professores e 84 tutores a distância, considerando as duas turmas (UAB I e II). Além desse pessoal, há uma coordenação colegiada presente na UFJF, formada por sete professores da instituição, pesquisadores que se dedicam a cuidar do funcionamento do curso e da investigação sobre a temática da EAD (TEIXEIRA; BORGES, 2008).

O curso de Pedagogia está fortemente ancorado no uso de tecnologia. Não há utilização de apostila, mas a plataforma

Moodle é intensivamente frequentada. Todo o curso está nela assentado, com acesso a materiais de domínio público (textos, vídeos, artigos de periódicos) que compõem as fontes de estudo e debate para os alunos. Tenta-se usar aquilo que Arnold (2003, p. 189-190) trata como vantagens oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs):

[...] a construção colaborativa de conhecimento pela interação entre os estudantes; as possibilidades abertas à tutoria para o atendimento aos alunos com rapidez; e a Internet como fonte de pesquisa e de atualização de informações.

Tutores a distância têm papel destacado nessa modalidade de ensino, especialmente no formato de curso adotado na UFJF. Tem-se investido numa interação intensiva entre os alunos, os tutores e professores. E o Curso de Pedagogia tem procurado inovar, inclusive no que diz respeito ao papel do tutor em EAD.

Vieira (2007), no capítulo 4 do seu livro, faz um balanço da produção mais recente sobre EAD e do papel do tutor nessa modalidade de ensino. Especialmente dedicados a discutir a função do tutor em EAD estão Malvestiti (2004), Matias e Paschoalino (2006), Moreto (2006), Pretti (2002) e Salgado (2006); outros autores, mesmo que se dediquem a tratar de forma mais geral os desafios postos para a EAD atualmente, não perdem de vista o debate, ainda em curso, sobre a tutoria. Este é o caso de Arnold (2003), Belloni (2003) e Litwin (1997). Mais ou menos central no “desenho” que assume um curso em EAD, o tutor é elemento novo, num certo sentido – porque inexistente na modalidade presencial, numa concepção mais tradicional de ensino –, e não pode ser desconsiderado num processo de ensino-aprendizagem que funciona como uma rede que liga professores, tutores presenciais e a distância, alunos, tecnologias.

Ao reconhecer a função docente no ensino a distância como uma função coletiva, Belloni reúne as diferentes funções dos professores na EaD em três grupos. O primeiro 'é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais'. O segundo é aquele que garante o planejamento, a organização e a distribuição do material, bem como a administração acadêmica do curso. E, finalmente, o terceiro grupo 'responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem' (BELLONI, 2003, p. 81-84 apud VIEIRA, 2007, p. 53).

Arnold (2003), Malvestiti (2004) e Matias e Paschoalino (2006) reconhecem um traço comum na atividade de tutoria em EAD: o tutor não produz o material do curso, não é o responsável pelo planejamento do curso, é quem estabelece o contato direto com o aluno, acompanha suas atividades, presta-lhe assistência, realiza a mediação pedagógica. No entanto, no Curso de Pedagogia há um forte aspecto de inovação com relação ao papel do tutor que é chamado "a distância". Este é o tutor que permanece em Juiz de Fora, vai aos polos apenas para a realização de oficinas e aplicação de provas presenciais. Mas cada vez mais se engaja no que se convencionou chamar de produção coletiva das disciplinas: eles estão junto com os professores da seleção de materiais didáticos e dão às diversas salas (espaços de cada disciplina em cada um dos polos) a sua própria marca. Eis aspectos que remetem à possibilidade de relações comunitárias estabelecidas em novas bases. Apesar da distância física que existe entre alunos, e entre tutores e professores, a organicidade pelo compartilhamento de um projeto educativo é em termos restabelecida pelos recursos tecnológicos intensivamente empregados entre quem está nos polos e os que estão na UFJF e entre tutores e professores por meio de reuniões de planejamento e acompanhamento do curso, que acontecem semanalmente.

Essa inovação precisa ser acompanhada de perto. O sucesso do curso depende de uma orquestração que deve estar atenta aos

recursos pedagógicos que estão todos na plataforma; tutores com papel mais decisivo e, portanto, em constante processo de formação continuada via plataforma e presencial; interação constante entre todos os participantes do curso; busca de uma proporção mais adequada entre o número de tutores e de alunos atendidos em cada uma das disciplinas. Estamos diante da implementação de uma política pública de formação de professores que requer adequado monitoramento e avaliação e capacidade de negociação entre as várias instituições envolvidas em seu sucesso. Eis a motivação de uma pesquisa, que acompanhe todo o desenrolar do curso, buscando conhecer melhor seu público e os atores nele envolvidos e as opiniões de todos esses sobre o que é feito.

4 O curso de Pedagogia em dados

A decisão pela realização de uma pesquisa de monitoramento do Curso de Pedagogia serviu, além do acompanhamento de seu desenrolar, para coletar dados que pudessem subsidiar alguma reflexão sobre a modalidade de EAD. Desejamos conhecer melhor o público do curso, suas condições de vida, trajetória escolar, expectativas. O processamento dos dados tem trazido algumas revelações muito importantes para uma avaliação sobre o que significa a possibilidade de oferta de um curso de EAD, com as características que tem esse no programa UAB, por uma universidade pública.

A pesquisa se realiza como um *survey* (BABBIE, 1998, 2001) que teve início em dezembro de 2007, com a conclusão do primeiro módulo para a turma da UABI (como se convencionou chamar a primeira turma de Pedagogia a distância, no primeiro edital da UAB). Questionários são aplicados aos tutores a distância, aos presenciais e aos alunos, ao final de cada módulo.

O questionário dirigido aos tutores tem questões relativas

a: nível socioeconômico; nível de escolaridade; tipo de formação; trajetória escolar; experiência como tutores dentro ou fora de programas a distância, avaliando a qualificação deles para se inserirem nesse sistema; disponibilidade de tempo para o trabalho; estar em outros empregos e suas jornadas de trabalho; conhecimento de informática; acesso à Internet; posse de recursos de informática, equipamentos; recursos didáticos utilizados; local e frequência com que a plataforma é acessada; grau de interação dos tutores com os alunos, com seus colegas e com os professores; suas próprias avaliações e pontos de vista com relação ao curso.

O questionário dirigido aos alunos contém questões parecidas com as elaboradas para os tutores, naturalmente adaptadas ao seu caso, acrescidas daquelas que permitem captar a avaliação do curso, do desempenho de tutores e professores. O instrumento é autoaplicado, respondido na mesma ocasião das provas presenciais nos polos, em formulário impresso. Espera-se que, com a aplicação da pesquisa em semestres consecutivos, um estudo longitudinal permita a observação “do movimento dos dados” referentes às características e condições de vida e educacionais dos alunos.

Questões semelhantes entre as pesquisas realizadas com tutores e alunos buscam a possibilidade de trabalhar com respostas cruzadas, que permitam o conhecimento da avaliação do trabalho da tutoria pelos atores mais diretamente envolvidos na relação de ensino-aprendizagem de acordo com a estrutura em que se organiza o Curso em questão: tutores e alunos.

Foram aplicados os questionários referentes a quatro módulos da turma da UAB I, e a turma da UAB II terá iniciada a pesquisa em junho de 2009, quando da realização das primeiras provas presenciais para este caso. O monitoramento do curso é completado pela observação do trabalho desenvolvido na plataforma *moodle*, com acesso pela Coordenação às várias salas e registro do que nelas ocorre.

Os dados processados a partir dos questionários respondidos

pelos alunos na primeira fase da pesquisa permitiram algumas reflexões que podem ser sintetizadas pelo título deste artigo. O programa UAB, criado para intensificar a formação de professores da Educação Básica, tem forte característica de política social se forem considerados o público que atende, suas condições de vida e sua trajetória escolar e histórico escolar familiar. É do que se passa a tratar, com a observação das frequências que obtiveram algumas questões formuladas na pesquisa.

Antes de mais nada, o programa UAB opera via universidades públicas. Há uma preocupação de realizar o processo de formação de professores com a qualidade que essas instituições construíram como resultado de sua experiência de ensino, pesquisa e extensão. As inovações pedagógicas levadas a cabo no Curso de Pedagogia a distância da UFJF buscam intensificar a realização desse padrão de qualidade: materiais didáticos, como aqueles utilizados nos cursos presenciais; inexistência de uma apostila para as disciplinas, o que poderia sugerir algum tipo de autoinstrução; forte interação entre tutores, professores e alunos, o que procura reconstituir, a distância, padrões de relacionamento existentes na educação presencial. Além de formação de professores, com a preocupação de garantir acesso a conteúdos de fundamentos da educação (recurso para que o futuro professor possa situar seu contexto de trabalho em uma realidade social mais ampla), domínio dos conteúdos que deverá ministrar quando do exercício da docência e compreensão da forte dimensão pública que deve estar presente no seu trabalho, persegue-se a ampliação de horizontes culturais via contato com a produção acadêmica desenvolvida nas universidades e a inclusão digital que abre as portas do mundo, num primeiro momento de forma virtual e depois via uma inquietação que seja motivadora da busca de mais informação e mais conhecimento espalhados pelo mundo real. Isto é política social. Isto é busca de realização de direitos: direito à educação, ao conhecimento (necessidade

propriamente humana, como escreveu Agnes Heller (1978), a partir do pensamento de Marx) e de ascensão social, por uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho e aquisição de melhores condições de vida.

Pois vamos aos dados. Tomamos os dados obtidos na primeira fase de aplicação dos questionários (dezembro de 2007) para conhecer quem são os alunos do curso de Pedagogia a distância do programa UAB na UFJF. Os resultados são mostrados colocando lado a lado os polos atendidos na UAB I, para uma melhor visualização de padrões que podem se repetir entre as várias localidades. Sua caracterização mostra qual o público preferencial dessa política pública.

Começamos pela faixa etária:

Tabela 1 – Idades dos alunos⁴

Idades	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pesca-dor	Salinas	Santa Rita
18 - 24	17,0%	4,0 %	8,4%	18,2 %	20,9 %	4,1%	26,3%
25 - 31	31,7%	30,5%	29,2%	49,9 %	13,8 %	24,5%	26,4%
32 - 38	19,4%	28,5%	29,3%	18,2 %	20,9 %	40,8%	28,9%
39 - 45	12,2%	18,3%	21,0%	9,2 %	25,7 %	14,2%	10,4%
45 - 51	12,1%	12,2%	10,5%	4,6 %	11,6 %	8,1%	5,2%
52 - 60	4,8%	6,0%	2,1%	0,0 %	2,3 %	2,0%	2,6%
Não Res-pondeu	2,4 %	0,0 %	0,0%	0,0 %	4,7 %	6,1%	0,0 %
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

A predominância de alunos com faixa etária entre 25 e 45 anos indica aspecto que já é relevante para a linha de argumentação defendida neste artigo. São pessoas que não tiveram oportunidade de ter ensino superior naquela que seria considerada a

idade própria para isso (18 a 24 anos). Ou seja, tendo concluído o Ensino Médio, não tiveram acesso a um curso superior. O programa UAB dá acesso a esse direito a seus alunos agora. E mais, são pessoas que, em todos os polos, têm mais de 11 anos de escolarização em escola pública, chegando a dezoito anos em Pescador e vinte anos em Salinas. A escolarização pública além de quatorze anos de duração ainda sugere um provável histórico de reprovação e/ou evasão escolar, haja vista que, mesmo que tenham frequentado a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sem ocorrência de situação de fracasso, não teriam gasto tanto tempo até atingir o Ensino Superior.

A maior frequência de um público feminino reforça aquela que tem sido uma característica tradicional do professorado de Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais.

Tabela 2 – Sexo

	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pescador	Salinas	Santa Rita
Feminino	39	46	48	44	43	47	34
Masculino	2	3	0	0	0	2	4
Total	41	49	48	44	43	49	38

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Os dados a seguir indicam, reunidos, que o programa atinge de forma significativa pessoas que já atuam na área de Educação. Foram destacadas as maiores frequências observadas em cada um dos polos. Ao lado da indicação de que o vínculo é com um

trabalho na área de Educação, a jornada varia dentro da faixa que significaria um ou dois vínculos com emprego nessa área.

Tabela 3 – Vínculo empregatício (%)

	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pes-cador	Salinas	Santa Rita
Tenho emprego na área de Educação.	48,8	59,2	50,0	38,6	34,9	46,9	42,1
Tenho emprego, mas não é na área de Educação.	29,2	8,2	20,8	29,5	20,9	14,3	39,5
Não tenho atividade remunerada.	12,2	2,0	12,5	6,8	23,3	24,5	2,6
Não respondeu	4,9	14,3	4,2	2,3	16,3	6,1	2,6
Não se aplica	4,9	16,3	100,0	22,7	4,7	8,2	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Tabela 4 – Jornada de trabalho – Horas semanais (%)

	Bicas	Boa Esperança	Coro-mandel	Ilicínia	Pesca-dor	Salinas	Santa Rita
0 - 10	9,7	8,1	4,3	4,7	4,6	4,0	0,0
11 - 19	4,8	2,0	0,0	4,7	0,0	2,0	2,6
20	7,3	14,3	8,3	6,8	11,6	8,2	21,0
21 - 29	4,8	18,4	20,9	9,2	14,0	14,2	0,0
30	4,9	14,3	12,5	11,4	4,7	12,2	18,4
31 - 39	2,4	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
40	22,0	14,3	12,5	18,2	4,7	26,5	21,1
41 - 49	12,2	2,0	12,6	6,8	4,7	8,1	0,0

(Continua)

(Continuação)

Acima de 50	7,2	6,1	2,1	4,5	7,0	4,0	7,9
Não respondeu	14,7	14,3	12,5	15,9	27,9	6,1	13,2
Não se aplica	9,8	4,1	14,6	18,2	20,9	14,3	15,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Nessa linha de argumentação, de que o programa UAB é política social, além de uma política especificamente voltada para a formação de professores, o dado sobre renda familiar de seus alunos ganhou um enorme destaque. Se tomarmos, por exemplo, a atual política de financiamento habitacional levada a termo pelo Ministério das Cidades, o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), a faixa de proteção está limitada àquela parcela da população que tem renda familiar de até três salários mínimos. Considerando uma família média, de quatro pessoas, significaria que cada um de seus membros teria menos que um salário por mês para atender a todas as suas necessidades. Uma família com essa faixa de renda muito provavelmente poderia ser enquadrada entre aqueles que têm ônus excessivo com aluguel, o que representa uma das condições de déficit habitacional, porque a família gastaria mais de 30% do seu orçamento com aluguel. Eis o motivo pelo qual é a população alvo de proteção preferencial da política de habitação, ou seja, a política é focalizada nessa parcela da população. Esse exemplo serve apenas como parâmetro do que se considera baixa renda em uma política social.

Vejamos que a renda familiar dos alunos do Curso de Peda-

gogia a distância da UAB/UFJF não se afasta muito disso.

Tabela 5 – Renda familiar estimada (%)

Em salários mínimos	Bicas	Boa Esperança	Coromandel	Ilicínia	Pescador	Salinas	Santa Rita
Até três	36,6	49,0	56,3	63,6	78,4	65,3	63,2
De 3 a 4	46,3	34,7	35,4	31,8	16,2	26,5	23,7
De 5 a 10	7,3	8,2	6,3	2,3	5,4	6,1	5,3
De 10 a 15	7,3	4,1	2,1	0,0	0,0	0,0	2,6
Mais de 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não Respondeu	2,4	4,1	0,0	0,0	0,0	2,0	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Vale a pena prosseguir mostrando a escolaridade máxima atingida pelos pais dos alunos da turma da UABI. Caminhamos em direção a mostrar que a oferta desse curso pode significar uma ascensão de escolaridade importante, considerando-se que é mudança observada de uma geração para outra.

Tabela 6 – Escolaridade máxima concluída pelos pais de alunos – níveis predominantes, conforme citação dos entrevistados

Pólo	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Bicas	entre primário incompleto e completo	primário incompleto
Boa Esperança	primário incompleto	primário incompleto
Coromandel	primário incompleto	56% analfabetos
Ilicínea	primário incompleto	primário incompleto
Pescador	entre primário incompleto e completo	entre analfabetos e primário incompleto
Salinas	primário incompleto	primário incompleto

Santa Rita de Caldas	entre primário incompleto e completo	entre primário incompleto e completo
----------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

O argumento pode ser reforçado se avançamos no processamento dos dados dos três módulos do curso em que o questionário dos alunos foi respondido. Trabalhar com uma série de respostas oferece possibilidade de um estudo do tipo longitudinal, que mostre a evolução de algumas características desse público. Pois tomemos o caso de Coromandel, em que 56% dos pais dos alunos são analfabetos. Perguntados sobre a posse de computador em suas casas, os alunos que responderam às três fases da pesquisa ofereceram as frequências abaixo.

Tabela 7 – Possuem computador em casa – frequência - Coromandel

	1ª fase	2ª fase	3ª fase
Sim	17	23	24
Não	16	10	8
Não respondeu	0	0	1
Total	33	33	33

Fonte: Coordenação Pedagogia UAB/UFJF, 2009.

Pode ser um indício, é um dado inicial, mas os alunos de Coromandel estão adquirindo computadores, conectando-se à Internet, vendo o mundo pelo computador, um mundo muito maior que Coromandel⁵. Além de inclusão digital, isso é inclusão em possibilidades de conhecimento, informação, esclarecimento.

5 Considerações (nada) finais

Os desafios apresentados pela EAD ainda são muitos. As tecnologias permitem a aproximação entre os que estavam afastados. Ao mesmo tempo desafiam os procedimentos mais tradicionais ou costumeiros usados na sala de aula, como selecionar materiais, defi-

nir atividades, novas formas de avaliação, como apurar a frequência do aluno. Junto a isso, a universidade precisa estabelecer normas específicas em seu regimento para regular direitos e deveres de alunos, professores e tutores: atendimento especial, faltas, segunda chamada de provas, reprovação, recuperação, só que tudo agora acontecendo a distância, em ambiente virtual de aprendizagem que não opera com os mesmos tempos de um curso presencial.

A implementação dos cursos do programa UAB não está livre de conflitos. A execução do curso depende de um intenso processo de negociação entre o órgão central gestor do programa e as universidades executoras dos cursos. A planilha financeira é negociada de tempos em tempos e assegura ou ameaça as condições de realização do curso nos moldes propostos pela UFJF (TEIXEIRA; BORGES, 2008). Mas como toda política social, parte do seu desenho é dada pela interpretação do que acontece em cada fase de seu ciclo, da formulação aos resultados. E aqui se dá a referência à ideia de que a política percorre um ciclo que influencia os seus resultados (MAINARDES, 2006).

Professores são formados nessa nova ambiência. E parece um caminho sem volta. A UAB passa a atuar também em nível de pós-graduação, com cursos de especialização para professores e gestores das redes estaduais e municipais de ensino. Faz isso em atendimento às demandas desses entes da Federação que elaboram seus Planos de Ações Articuladas (PARs), planejamento das ações a serem levadas a cabo por secretarias estaduais e municipais de Educação para o cumprimento das metas do PDE. Entre essas demandas figuram cursos de formação em diversas áreas ligadas ao trabalho educativo. Todo esse esforço ancorado na modalidade da EAD.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC já desenvolve processos de formação em serviço de profissionais da Educação que permitem a ampliação das estratégias e modalidades empregadas. Essas iniciativas serão ampliadas, também, para atender às demandas dos PARs de estados e municípios, com cursos de curta duração (entre 60 e 180 horas). Dada a extensão de nosso país, recursos de

EAD deverão ser usados com o intuito de aproximar os profissionais, dispersos por suas cidades e estados, das universidades, dos centros formadores de professores e gestores da Educação Básica.

Todo esse empenho se consubstancia em uma intensiva ação política de formação. Procura atender às necessidades de qualificação do pessoal da Educação, o que tem sido considerado variável importante na avaliação dos resultados do investimento público realizado nesse setor, e colabora para que as metas de qualidade sejam atingidas. Profissionais mais qualificados e conscientes do papel público que desempenham participam do processo de responsabilização (*accountability*) pelo que é feito em termos de política educacional.

E voltando ao exemplo de Coromandel, cidade atendida pelo curso de Pedagogia da UAB/UFJF, temos 48 mulheres, na sua maioria com idades entre 25 e 45 anos, metade delas empregadas na área da Educação, com renda familiar concentrada na faixa de até três salários mínimos (56,3%), com mães que cursaram até o “primário incompleto” na maior parte dos casos e pais analfabetos (56%), realizando um curso superior. Elas agora discutem as causas do fracasso escolar, leem Bourdieu, compram computadores e os instalam em suas casas. Isso é política social.

NOTAS

- ¹ Comunidade é um tipo de relação orgânica, inicialmente baseada em vínculos de parentesco ou de compartilhamento de território (TÖNNIES, 1973). Não significa relação homogênea, mas pressupõe acordo sobre valores, projetos em comum. Mais recentemente, a noção aparece na formulação de Giddens (1991) associada a “experiência partilhada”, podendo referir-se a pessoas fisicamente distantes que, no entanto, reúnem-se em torno de projetos comuns. Ideia semelhante está contida nas “comunidades de aprendizagem” das escolas democráticas de Apple e Beane (1997), formadas por membros de uma comunidade escolar que partilham o desejo de construir um projeto educativo para a democracia.
- ² TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- ³ Dissertação de Mestrado defendida no PPGE/UFJF, orientada por Beatriz de Basto Teixeira (VIEIRA, 2007).
- ⁴ Foram destacadas nesta tabela e nas de números 3, 4 e 5 as maiores frequências

apuradas.

- ⁵ Como uma menina de quatro anos que disse à mãe: “O mundo [da cidade onde mora] é muito pequeno, eu quero ver um mundo maior”. Ela verá o mundo muito maior. Tenho certeza disso.

Referências

APPLE, M.; BEANE, J. (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARNOLD, S. B. T. Planejamento em Educação a Distância. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **The practice of social research**. 8. ed. New York: Wadsworth, 1998.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; LEHER, E. M. T.; MAGALHÃES, L. K. C. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.

BARRETO, R. G.. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.181-1.201, set./dez. 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 65, p. 125-139, dez. 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 7, 10 jan 2001, Seção I, p. 01

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/infogerais.php#01>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

CONDÉ, E. A. S. Diversidade em processo: as políticas públicas em perspectiva. **Teoria e cultura**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 75-95, 2006. (Revista do Mestrado em Ciências Sociais da UFJF).

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Educação a Distância (EAD) na graduação**: as políticas e as práticas. Curitiba, [s.n.], 2002.

FRANCO, I. M. Internet. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a Distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIUSTA, A. da S. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In: _____.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a Distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

HELLER, Á. **Teoría de las necesidades en Marx**. Barcelona: Península, 1978.

LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia educacional; política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALVESTITI, M. L. **Tutoria em cursos pela internet**. [S.l.], Vivência Pedagógica, [20--]. Disponível em: <http://www.vivenciapedagogica.com.br/textos_educacao_a_distancia.html>. Acesso em: 27 out. 2006.

_____. **O papel da tutoria em situações de e-learning**: um estudo de caso. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MATIAS, V. C. B. de Q.; PASCHOALINO, J. B. Tutor – nova perspectiva de trabalho docente na Educação a Distância. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 1., 2006, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

MASUDA, M. O. **O sistema de tutoria nos cursos do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro** – CEDERJ. Rio de Janeiro: TVBrasil, [21--]. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3_3.htm>. Acesso em: 20 jun. 2006.

MENEZES, M. G. de. **A tutoria no curso de licenciatura em Educação Básica do Núcleo de Educação Aberta e a Distância** – NEAD/UFOP. Rio de Janeiro: TVBrasil, [21--]. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3_2.htm>. Acesso em: 20 jun. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Veredas**. Formação superior de Professores. Manual da Agência de Formação. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002a.

_____. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002b.

MORAES, M. C. Educação a Distância e a resignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: _____. PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na Educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na Educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

MORETO, C. **Formação de educadores de séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação Aberta e a Distância**: um estudo sobre parceria entre professores de Escola Básica e professores da universidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PRETTL, O. (Org.). **Educação a Distância**; construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 2000.

SALGADO, M. U. C. **Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância.** Rio de Janeiro: TVBrasil, [21--]. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/pgm3.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2006. (PGM 3 – Texto 1).

TEIXEIRA, B. B.; BORGES, E. M. Desafios da implementação de curso de EAD: a experiência da Pedagogia UAB/UFJF. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. e. (Org.). **Por uma Educação sem distância:** recortes da realidade brasileira. São Luis: Editora da UEMA, 2008.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade:** leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional: EDUSP, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Alunos e tutores** – perfil, trajetória e avaliação do curso. Módulos 1, 2 e 3 – UAB I. Juiz de Fora, 2009. Mimeografado. (Coordenação do Curso de Pedagogia UAB).

VIEIRA, V. M.. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na Educação a Distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

Recebido em: 4 de agosto de 2009.

Aprovado em: 29 de setembro de 2009.