

Maria Lidia Bueno Fernandes (Org.)

Trajetórias das Licenciaturas da UnB EaD em Foco

7.4)

N.Cham. 378.4(817.4) T766L

Título: Trajetórias das licenciaturas da UnB
: EaD em foco .



10274610

Ac. 1004343

Ex.5 BCE

de Brasília



50¹⁹⁶²
2012

Maria Lidia Bueno Fernandes (Org.)

Trajetórias das
licenciaturas da UnB
EaD em foco

EDITORA



UnB



UnB



50²⁰¹²

Reitor

José Geraldo de Sousa Junior

Vice-Reitor

João Batista de Sousa

Decanato de Ensino de Graduação

José Américo Soares Garcia

Diretoria Técnica de Graduação

Sérgio Antônio Andrade de Freitas

**Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e
Gestão da Informação**

Iran Junqueira de Castro

**Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância -
Coordenação Institucional do Programa****Universidade Aberta do Brasil**

Maria Lidia Bueno Fernandes

Rui Seimetz - Coordenação Adjunta

EDITORA**UnB****Diretora**

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Conselho Editorial

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Maria Lídia Bueno Fernandes (Organizadora)

Trajetórias das licenciaturas da UnB EaD em foco

Professores e colaboradores:

Adriana Amidani; Alcir Braga Sanches; Ana Cristina Galvão; Ana Lúcia de Abreu Gomes; Ana Marilis Guimarães Rocha; Carlos Alberto Gonçalves; César Lignelli; Clara Alonso; Cristina M. Madeira Coelho; Denise Imbroisi; Elicio Bezerra Pontes; Elizabeth Maria Talá de Souza; Fabiana Marroni Della Giustina; Flávia Motoyama Narita; Gerson André da Silva e Silva; Giselle Rodrigues de Brito; Glauber Gonçalves Abreu; Graça Veloso; Iran Junqueira de Castro; Izabela Brochado; Janaína de Aquino Ferraz; José Américo Soares Garcia; Larissa Medeiros Marinho dos Santos; Lívia Veleda de Sousa e Melo; Luiz Cezar dos Santos; Márcia Abrahão Moura; Maria Lídia Bueno Fernandes; Maria Luiza M. S. Coroa; Marília Luiza Peluso; Nelma Melani; Paulo Roberto Affonso Marins; Pedro José Pontual Zanotta; Rosana Amaro; Rosana de Castro; Ruth Gonçalves de Faria Lopes; Sérgio Antônio Andrade Freitas; Sulian Vieira; Thérèse Hofmann Gatti; Valdir Adilson Steinke; Wilsa Maria Ramos.

EDITORA

UnB



UnB



50
1962
2012

Copyright © 2012 by
Editora Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Decanato de Ensino de Graduação
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Prédio da Reitoria - Térreo
CEP: 70910-900 Asa Norte – Brasília – DF, Brasil
Tel.: (61) 3368-4027 Fax: (61)3349-3730
Home page: www.unb.br

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Impresso no Brasil
Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Fax: (61) 3035-4230
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contato@editora.unb.br

EQUIPE EDITORIAL

Editora de publicações

Nathalie Letouzé Moreira

Coordenação de produção gráfica

Marcus Polo Rocha Duarte

Revisão

Ângela Sillos
Ramiro Galas Pedrosa
Vânia Barbosa

Supervisão gráfica

Elmano Rodrigues Pinheiro e Luiz A. R. Ribeiro

Capa e diagramação

Sanny Saraiva

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : EaD em foco / Maria Lidia Bueno Fernandes, organizadora. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.
280 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-230-1049-2
1. Educação a distância. 2. Programa Universidade Aberta do Brasil. 3. Universidade de Brasília – Licenciaturas. I. Fernandes, Maria Lidia Bueno (org.).

CDU 378.4(817.4)

Sumário

Apresentação	7
Trajetórias das licenciaturas da UnB: em busca de um olhar qualificado sobre a Educação a Distância	11
Ensino de graduação a distância na Universidade de Brasília: institucionalização e convergência com ensino presencial	27
Uma reflexão sobre Educação a Distância na UnB: subsídios para o processo de regulamentação	51
Traços, riscos e bordados constituintes da história do programa Universidade Aberta do Brasil na UnB	81
A vanguarda docente e os desafios da Licenciatura em Artes Visuais no Sistema Universidade Aberta do Brasil	115
O curso de Licenciatura em Teatro a Distância	131
Licenciatura em Música a Distância na UnB: planejamento e implementação.	151
Curso de Pedagogia a Distância no Sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência	169
Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância: a experiência da UnB	193
Percursos e avanços da Licenciatura em Letras-Português EaD na UnB	221
Curso de Licenciatura em Biologia a Distância: breve história	241
Licenciatura em Geografia na modalidade a distância: reflexões e comentários.....	259



Apresentação

José Américo Soares Garcia

*Decano de Ensino de Graduação da
Universidade de Brasília
jasgarcia@unb.br*

Sérgio Antônio Andrade Freitas

*Diretor Técnico de Graduação da
Universidade de Brasília
sergiofreitas@unb.br*

Este é o segundo livro da coleção: "Trajetórias das Licenciaturas da UnB". O primeiro, lançado em 2011, discute avanços nos cursos de licenciatura da UnB decorrentes principalmente da atuação da Coordenação de Integração das Licenciaturas e do Programa Prodocência, hoje em sua segunda edição. Já este, que sai na esteira do relançamento do primeiro, trata dos cursos de licenciaturas a distância da Universidade de Brasília-UnB. Ambos, igualmente, significam um esforço de resgate da memória institucional de nossos cursos de licenciatura, tão caros a esta gestão.

A coleção em tela foi planejada ainda no ano de 2010, quando o Decanato de Ensino de Graduação lançava um olhar sobre os avanços em diversas dimensões da universidade que foram construídos ao longo dos últimos quase quatro anos da atual gestão da administração superior. Entre essas conquistas, temos de nomear: a repactuação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-



Reuni, por meio de intensa e profícua discussão da comunidade da UnB e de sua aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE e no Conselho Universitário-Consuni; o fortalecimento da Câmara de Ensino de Graduação e dos colegiados de cursos de graduação; a proposição, a partir de ampla consulta à comunidade, do Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília-UnB; a implantação no e-MEC de quase 100% dos cursos de graduação da UnB; o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, com a consequente melhoria dos indicadores de qualidade dos cursos e da própria UnB; a duplicação das vagas ofertadas em cursos de graduação; e a gestão do programa Reuni de forma colegiada com aplicação dos recursos observando as metas do programa.

Outro sinal que indica para mudanças no período pode ser atribuído ao processo de institucionalização dos cursos de graduação a distância.

A opção por um modelo que articula nas unidades as duas proposições para a formação de graduação – o presencial e o a distância – apresenta um conjunto de desafios que têm sido enfrentados tanto para garantir a inserção da Educação a Distância-EaD na dinâmica acadêmico-pedagógica das unidades quanto nos documentos e processos da gestão universitária, como por exemplo, a inserção dessa modalidade de ensino com suas especificidades no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI do Decanato de Ensino de Graduação e nos relatórios anuais de Autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação.

Dessa forma, cabe elucidar nossa compreensão de institucionalização no contexto da UnB. A primeira condição necessária para sua ocorrência é uma aproximação das modalidades presencial e a distância caracterizada pelos trâmites burocráticos ligados à criação e à gestão dos cursos, com extrema atenção ao regimento e aos processos internos, observando-se a concepção orgânica que permite atender ambas as modalidades. Em segundo lugar, como qualquer curso de graduação da UnB, os cursos EaD são gestados e geridos dentro de suas unidades acadêmicas, por meio dos colegiados e conselhos. Em terceiro lugar, o engajamento e a envolvimento dos profissionais da UnB, junto a suas unidades, no desenvolvimento dos cursos EaD, é a grande força motriz de qualidade, dinamismo e expansão desses cursos. Por fim, num mundo em constante mutação, onde as distâncias são reduzidas a “um

mero dedo” de distância, encontramos nossos docentes e discentes cada vez mais “conectados”. Esse contexto marca uma oportunidade única de renovação dos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando a transmutação de antigas concepções e estabelecendo neste “novo mundo” uma posição estratégica da UnB.

Pensar a educação a distância é pensar a educação propriamente dita; temos defendido que essa locução adverbial não deve comprometer o entendimento de que o que se busca é educação de qualidade em todos os níveis.

A UnB é pioneira na educação a distância no Brasil. No entanto, o processo de institucionalização dessa modalidade de ensino somente teve início quando os primeiros cursos de graduação a distância foram implantados: a Administração Piloto em 2005 e, posteriormente, os cursos do Programa Pró-Licenciatura e do Programa Universidade Aberta do Brasil-UAB.

Esses cursos partiram de ações isoladas, nasceram da iniciativa de professores nas suas unidades acadêmicas. Foram desbravadores de um terreno ainda desconhecido: o ensino de graduação “a distância”. Apoiados em ações e programa governamentais, tais procedimentos visaram, num primeiro momento, atender a uma demanda nacional por formação qualificada de professores. Num segundo momento, surge a necessidade de adequação dessa demanda à realidade da UnB: a produção e aprovação de Projetos Político-Pedagógicos-PPPs nas instâncias competentes da universidade. O processo de aprovação dos PPPs, por conta de seu caráter coletivo, constituiu o primeiro passo para a institucionalização da EaD na UnB.

Embora os setores da administração central da Universidade e os grupos envolvidos na criação dos cursos considerassem que essa aprovação seria o maior desafio para a institucionalização da EaD, outros maiores vieram, relacionados com a implantação dos cursos, tanto dentro dos quadros da UnB quanto nos recém-criados polos de ensino a distância. Esta última é tarefa árdua que perdura até os dias atuais. Um aluno dos cursos a distância da UnB tem todos os direitos e deveres preconizados no Estatuto, no Regimento e nas Normas da instituição. Logo, os desafios surgiram: como integrar esse aluno no sistema acadêmico (Sistema de Controle Acadêmico de Graduação-

Sigra), como realizar a reoferta de disciplinas para repetentes, como processar a transferência entre polos e cursos; enfim, como integrar esse aluno de forma contínua nos processos já existentes?

Para gerir todo o processo de implantação e funcionamento dos cursos, o Decanato de Ensino de Graduação criou a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância-DEGd, com a missão de estudar, planejar, implementar e fiscalizar ações que integrem a EaD na UnB. Diversas ações foram, então, concebidas e realizadas, destacando-se aquelas voltadas para a padronização dos procedimentos nos diversos cursos de graduação do programa da UAB.

À medida que novos cursos iam sendo implantados e consolidados, nas unidades acadêmicas da UnB, situações desafiadoras emergiam, muitas delas vinculadas a outros programas: a necessidade de integração institucional dos cursos de Pró-Licenciatura, projeto piloto de administração e Licenciatura em Pedagogia-LiPED e, talvez o maior de todos, a possibilidade da ampliação da oferta de disciplinas a distância dentro dos cursos de graduação na modalidade presencial até o limite de 20% da carga horária total (Portaria MEC nº 4.059/2004).

A convergência entre os ensinos presencial e a distância é uma ação estratégica da UnB, ao repensar seus métodos de ensino frente aos novos desafios do novo milênio. Instituição que sempre esteve na vanguarda do ensino, tem agora a UnB uma oportunidade ímpar de planejar seus caminhos presentes e futuros. Um olhar mais atento sobre todo o processo até aqui descrito, e que é designado pela palavra “institucionalização”, já nos permite levantar o véu de Ísis e aportar para uma nova bandeira do Decanato de Ensino de Graduação: “ensino a distância não como modalidade, mas como metodologia de ensino”.

Este livro lança um convite à compreensão dos caminhos até agora percorridos e nos aponta lacunas e possibilidades que podem abrir novas perspectivas de ação no âmbito da formação superior de qualidade em suas diferentes modalidades.

Trajetórias das Licenciaturas da UnB: em busca de um olhar qualificado sobre a Educação a Distância

Maria Lidia Bueno Fernandes

*Prof.ª da Faculdade de Educação da UnB
Coordenadora Operacional de Ensino de Graduação a
Distância e Coordenadora do Programa UAB/UNB
mlidia@unb.br*

Ana Lúcia de Abreu Gomes

*Prof.ª da Faculdade de Ciências da Informação da UnB
Gestora de Documentos da
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a
Distância
anaabreu@unb.br*

Ao refletirmos sobre a trajetória dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília-UnB, tendo como foco os cursos da modalidade a distância, em especial os ligados ao sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, deparamo-nos com outra questão bem mais ampla e antiga: a formação docente em nosso país, a despeito da modalidade de ensino adotada, se presencial ou se a distância.

De maneira recorrente, artigos, livros e relatórios sobre os cursos de licenciatura no Brasil vêm abordando as dificuldades encontradas no processo de formação de quadros para atuar na educação básica, elencando uma série de fatores, a princípio externos às universidades que formam esses profissionais. Entre os fatores mais lembrados estão: más condições de trabalho; salários irrisórios e, portanto, sem competitividade com outras profissões; inexistência de planos de carreira que estimulem o professor a se qualificar; jornadas de trabalho excessivas; e a alta proporção de estudantes por professor, dificultando

o planejamento do curso, a avaliação contínua e o acompanhamento individualizado do estudante. Essa situação acarreta uma prática cada vez mais comum em nossas salas de aula: o improviso.

A questão é tão séria que se chega ao ponto de apresentar a tão desejada e necessária democratização do acesso à educação como um dos elementos dificultadores do processo, já que a maior demanda e a urgência por professores seriam consideradas empecilhos para a formação qualificada do profissional que vai atuar em sala de aula.

Do interior do próprio sistema jurídico-legal da educação brasileira, verifica-se que a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, se propôs a definir o perfil do profissional da educação, tendo de administrar um passivo caracterizado por uma miríade de possibilidades de formação profissional docente que a história progressiva havia nos legado no que tange à formação desse profissional, como as licenciaturas curtas e o Curso Normal.

Na sequência da necessidade de regulamentação da Lei nº 9394/96, recém-promulgada, o Conselho Nacional de Educação,¹ por meio de suas resoluções e pareceres, não teve tempo hábil para se dedicar efetivamente aos aspectos pedagógicos das licenciaturas, o que acabou por reproduzir, na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior, o modelo 3 + 1 já consagrado.² Esse modelo concorreu para a formação de um conjunto de representações acerca das licenciaturas e de seus profissionais, assim como acerca do papel das universidades na formação de profissionais de nível superior.

No texto das diretrizes curriculares dos diferentes cursos de graduação, percebe-se uma visão tradicional de currículo, restrito à aquisição de conhecimentos e informações, e das licenciaturas, desprestigiadas diante dos cursos de bacharelado, considerados mais importantes.

O educador Carlos Roberto Jamil Cury, em diferentes oportunidades, já ressaltou que é necessária uma *nova cultura institucional das licenciaturas*. Se é verdade que há uma ampliação

1 Criado pela Lei nº 9.131/95.

2 Modelo 3 + 1 se caracteriza por dissociar, nos cursos superiores de licenciatura, a teoria da prática, pois os conteúdos teóricos específicos da licenciatura são estudados nos 3 primeiros anos de formação, e os conteúdos pedagógicos são vistos ao final desse curso, em geral durante 1 ano.

das demandas sociais em direção ao ensino superior, a universidade não pode ficar alheia a esse processo e deve buscar respostas a essas demandas e desafios sociais postos por meio de novas conjunturas pelas quais a sociedade brasileira vem passando.

Nesse sentido, a questão da educação a distância-EaD é uma das respostas a essa ampliação da oferta de ensino superior no país ao tempo em que demanda, parafraseando o autor em epígrafe, *uma nova cultura institucional da educação a distância*. Isso porque, em nossa cultura educacional, o ensino a distância é visto, de forma semelhante às licenciaturas, como uma *modalidade* que não se equipara aos cursos de licenciatura presenciais nem aos cursos de bacharelado, ocupando uma posição de menor prestígio.

Críticas contundentes apontam ainda para a fragilidade do discurso de democratização do acesso ao ensino público superior, se não forem assegurados mecanismos que privilegiem propostas pedagógicas consistentes e emancipadoras, nesse processo de formação de professores, distanciando-se de uma proposta que possa desembocar em simples massificação de oferta sem a correspondente transformação social que se espera de programas de tal envergadura. (Cf. BARRETO, 2010).

Como construir uma nova cultura institucional em EaD na UnB?

A resposta a essa questão emerge de dentro da própria universidade: por meio da pesquisa. Os professores, todos eles, estão convidados a formar docentes por meio da pesquisa; nós, professores, não devemos nos colocar como mediadores entre os estudantes-licenciandos e o conhecimento formulado e estabelecido; ao contrário, a partir do conhecimento que já têm, os formadores dos futuros educadores devem investigar, pesquisar e produzir conhecimento novo, encarando as tecnologias de informação e comunicação-TICs como parte desse processo, em uma perspectiva contínua de construção, produção, socialização, aplicação do conhecimento e da tecnologia que criam, atribuindo centralidade ao processo pedagógico de construção de conhecimento. (MINUTA..., 2011).

O educador espanhol Fernando Hernández afirma que todo programa de formação de professores deve constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora. Sendo assim, este livro visa concorrer para uma análise qualificada sobre o tema da profissão docente e de sua formação na Universidade de Brasília a partir da implementação do programa Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação-SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância da Coordenadoria de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Ensino Superior-DED/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes/MEC.

O programa Universidade Aberta do Brasil insere-se em uma política maior do governo federal que busca ampliar e interiorizar a oferta de ensino superior no país por meio da educação a distância, uma vez que um número significativo de universidades se encontra na faixa litorânea do território nacional, fazendo-se necessário um esforço para o atendimento a populações tradicionalmente alijadas de políticas públicas dessa natureza.

Em 2006, a Universidade de Brasília, por meio de seu Conselho Universitário-Consuni, aprovou o projeto pedagógico para o curso de graduação em Biologia na modalidade a distância, aderindo à formalização da parceria entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior-Andifes. Na sequência, foram criados outros cursos de graduação, extensão e pós-graduação *latu sensu*.³

Passados cinco anos e com as primeiras turmas já em fase de conclusão de curso, nosso papel como universidade impõe o desafio de refletir sobre o perfil desses cursos para, em seguida, nos lançarmos a pesquisas mais verticalizadas na perspectiva de compreender como vem se dando, na prática, a formação dos licenciandos a distância da UnB. Isso não significa que não tenhamos acompanhado/avaliado ao longo do processo o perfil desse educando e a qualidade de nossos cursos (veremos nos capítulos subsequentes uma série de iniciativas nesse sentido).⁴

3 Os cursos de graduação (licenciatura) aprovados naquele contexto foram: Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Educação Física.

4 No momento, estamos avaliando o já feito para corrigir rumos e aperfeiçoar nossos

Ademais, vimo-nos compelidos a elaborar esta publicação para dar transparência ao nosso trabalho ao mesmo tempo que buscamos oferecer subsídios para as pesquisas urgentes e necessárias acerca dessa modalidade de ensino no âmbito da formação inicial de professores. Cumpre ressaltar que nossa preocupação abarca, entre outras, a discussão sobre a memória institucional. Entendemos que os relatos aqui apresentados resguardam da ação do tempo essas memórias e referências, fundamentais para respaldar nossos próximos passos, visando melhor atender às expectativas de nossos professores e estudantes e da sociedade, assim como poderemos, a partir dessas reflexões, pautar uma agenda para as próximas iniciativas.

Para apresentar o enredo desta trama

Para dar forma às reflexões a que nos propusemos, o texto inicial "Ensino de graduação a distância na Universidade de Brasília-UnB: institucionalização e convergência com ensino presencial" discorre sobre a história da implantação dessa modalidade de ensino na universidade, que data dos primórdios do projeto de Darcy Ribeiro para o ensino superior no Distrito Federal. Aborda, em seguida, o processo de institucionalização da EaD na UnB, discutindo, entre outras coisas, a articulação entre a longa experiência da universidade com o ensino a distância e o programa UAB.

Importante discussão é feita no texto acerca dos desafios enfrentados para inserir a educação a distância como parte constitutiva e orgânica na UnB, analisando-se políticas públicas que, muitas vezes, pautam a agenda da universidade e aceleram processos internos de instituições. As autoras salientam a frágil discussão no âmbito das unidades acadêmicas que aderiram ao programa e também a inobservância aos trâmites regulares para a abertura desses cursos. O texto procura dar visibilidade ao processo de

Os relatos aqui apresentados resguardam da ação do tempo memórias e referências fundamentais para respaldar nossos próximos passos.

procedimentos frente aos desafios que o sistema educacional nos impõe. Destaca-se também, a importância do debate acerca da formação inicial de professores, tão caro a entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-Anfope e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação-Anpae, que pautam a discussão acerca da formação inicial de docentes em relação ao ensino a distância.

implantação do programa e nos auxilia na compreensão da intrincada rede de relações que se estabeleceu na UnB para dar sustentação ao Sistema UAB na instituição.

Outra discussão relevante está presente no texto “Uma reflexão sobre Educação a Distância na UnB: subsídios para o processo de regulamentação”, é a retomada histórica feita a partir do ponto de vista dos projetos de ensino a distância na UnB, em parceria com a *Open University* do Reino Unido, até a implementação do programa UAB na UnB. O texto finaliza apontando para a necessidade de se registrar essas experiências, o que esperamos contemplar, ao menos parcialmente, neste livro.

Em “Traços, riscos e bordados constituintes da história do programa Universidade Aberta do Brasil na UnB”, os autores retratam a implantação do programa UAB na UnB e o reconstituem historicamente, localizando as discussões ocorridas e a relação da universidade com o tema no tempo. Propõe o debate sobre cinco áreas críticas ligadas à Educação a Distância: conceito, objetivos e financiamento da UAB; o processo de construção do programa; seleção e formação dos atores; processo seletivo e perfil dos estudantes; e gestão do programa.

Nesse sentido, esses textos introdutórios trazem reflexões acerca da mudança de paradigma concernente à dimensão de tempo/espaço e são apresentadas como desafios ao ensino a distância. Objeto de reflexão é ainda a questão da construção da autonomia no processo educativo, assim como há, para aqueles que aceitarem o convite, uma proposta de revisão do olhar tecnicista para esse modelo de educação.

A partir desse panorama histórico apresentado nesses primeiros capítulos, cumpre-nos apresentar os cursos nas suas especificidades. Assim, convidamos os cursos de licenciatura a distância a tecer sua teia de forma que os atores e os processos pudessem adquirir visibilidade.

Primeiramente, o capítulo “A vanguarda docente e os desafios da Licenciatura em Artes Visuais no sistema Universidade Aberta do Brasil” apresenta um olhar sobre a implantação das licenciaturas na perspectiva de integração dos departamentos vinculados ao Instituto de Artes-IdA (Música, Artes Visuais e Artes Cênicas), bem como sobre a construção de uma interlocução qualificada entre esses departamentos. A base do projeto político-pedagógico do ensino a distância está ligada

à experiência do Pró-Licenciatura. O capítulo retoma ainda os princípios que nortearam a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e localiza a inserção do curso de Artes Visuais no processo. Apresenta o eixo epistemológico do curso como a perspectiva interdisciplinar na abordagem da cultura e das tecnologias contemporâneas. Enfatiza o processo de aproximação entre o projeto pedagógico do curso a distância com os projetos dos cursos presenciais do IdA.

A aproximação entre os projetos pedagógicos e o currículo está igualmente presente no capítulo “Licenciatura em Música a Distância na UnB: planejamento e implementação”. O texto apresenta o curso a partir do desafio de formação tanto do músico quanto do professor de música. Aborda o recorte didático/metodológico assumido na modalidade a distância, de concentrar a oferta de disciplinas de práticas instrumentais restritas a: teclado, violão, percussão e canto, aliadas a disciplinas teórico-práticas e pedagógico-musicais, e esse curso apresenta a proposta de constituição dos polos como centros de música da região. Apresenta ainda o compromisso em construir as condições para que os polos venham a se converter em centros de música da região.

Já os professores do curso de Licenciatura em Teatro, por meio do texto “O curso de Licenciatura em Teatro a Distância”, apresentam a proposta de concepção construtivista que permeia a oferta, uma vez que é a partir de situações-problema e do levantamento de hipóteses para resolvê-las que o processo de ensino-aprendizagem se materializa. Os autores enfatizam a importância do diálogo fértil entre os cursos presencial e a distância, apontando para a necessária convergência entre essas modalidades de ensino.

O texto apresenta aspectos das reflexões e dos ajustes feitos em seu funcionamento, diante das dificuldades e dos desafios inerentes à especificidade de um curso de Teatro a distância; por exemplo, a necessidade de adensamento da prática da linguagem teatral, ou melhor, a experiência do exercício cênico no contexto de um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e por dificuldades logísticas relacionadas à ida aos polos para a realização dos encontros presenciais, considerados momentos e espaços fundamentais para a referida vivência da linguagem teatral.



O capítulo “Curso de Pedagogia a Distância no sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência” reafirma a efetividade de democratização e interiorização da educação a distância e aborda os desafios referentes à institucionalização da modalidade a distância, ao tempo que retoma a experiência da Faculdade de Educação em EaD, a partir da presença no currículo do curso de graduação em Pedagogia da habilitação em Tecnologia Educacional, implantada em 1976 e reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1979. Com a vivência de mais de 30 anos com trabalho sobre o uso da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem, o capítulo busca demonstrar como os professores desafiaram os preceitos tecnicistas de forma crítica. Apresenta ainda o desafio de desenvolver uma gestão compartilhada em uma perspectiva de trabalho coletivo e colaborativa, abordagem construída pelos diferentes atores da Faculdade de Educação e defendida na construção da oferta do curso de Pedagogia a Distância da UnB. Aborda, igualmente, a construção do projeto político-pedagógico em uma perspectiva de aproximação com as diretrizes do curso de Pedagogia na modalidade presencial, que sofreu alterações substanciais em 2002, sendo considerada uma proposta bastante inovadora por incorporar o componente curricular *Projeto de Estudos e Pesquisas Educacionais – Projeto 3*, como forma de inserir pesquisa, extensão e ensino de modo articulado desde os primeiros anos do curso.

“Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância: a experiência da UnB” apresenta o relato da experiência da Faculdade de Educação Física que remonta ao ano de 2004. Naquela ocasião, construiu-se um projeto piloto vinculado ao Centro de Educação a Distância-CEAD; nesse processo, os profissionais do curso desenvolvem sua capacidade técnica ligada à formação de tutores e à produção de material didático. Cabe ressaltar que a Faculdade de Educação Física oferecia, no âmbito do programa Pró-Licenciatura,⁵ do MEC, o curso de Licenciatura em Educação Física a Distância desde 2005. Dois anos depois, a faculdade de Educação Física da UnB abre vagas também no âmbito do sistema UAB.

5 O Programa Pró-Licenciatura é um programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio que visa à formação a distância de professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos ou série finais do ensino fundamental ou ensino médio, e que não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura).

O capítulo "Percurso e avanços da Licenciatura em Letras-Português EaD na UnB" nos traz as reflexões que deram suporte à elaboração do projeto político-pedagógico do curso de Letras a Distância. Retoma importantes momentos de discussão acerca das licenciaturas na UnB, em especial quando do surgimento dos cursos noturnos, em que representantes de diversas licenciaturas da universidade constituíram espaços de reflexão e produziram documentos que embasaram a concepção dos cursos de formação de professores. Relata os desafios envolvidos na oferta dos cursos, em especial pelas dificuldades de infraestrutura, produção de material e capacitação dos atores e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Aponta ainda para um debate inadiável frente aos nossos cursos de licenciatura, qual seja, "preservar sua especificidade ao mesmo tempo em que resguarda sua semelhança e consistência com os princípios de formação inicial que norteiam as demais licenciaturas."

O capítulo "Curso de Licenciatura em Biologia a Distância: breve história", do Instituto de Biologia-IB, também recupera a história da implantação do Pró-Licenciatura, agora em uma perspectiva integradora, rompendo com a clássica divisão das disciplinas; além disso, foca a possibilidade de construção do projeto pedagógico em interlocução com outras universidades, parceiras no consórcio do Pró-Licenciatura. O texto aborda ainda diferenças entre os dois programas de ensino a distância, principalmente com relação à responsabilidade do município em cada um deles; propõe uma reflexão sobre a aplicação do modelo do Pró-Licenciatura no programa da UAB. Ressalta a busca que se faz de convergência do projeto político-pedagógico do curso a distância com o do curso presencial, constatando que essa busca permitiu a ampliação do número de professores envolvidos nas ofertas. Os autores apontam para as dificuldades de envolver professores das diferentes unidades acadêmicas com o ensino a distância e explicita várias iniciativas, como a dos seus cursos de formação dos professores para a educação a distância que podem servir de referência na área.

Cursos de formação de professores para atuar na EAD foram estruturados, visando minimizar a dificuldade de envolver professores das diferentes unidades acadêmicas para essa modalidade de ensino.

“Licenciatura em Geografia na modalidade a distância: reflexões e comentários” discute o desafio de investir em um processo formativo no qual os autores clássicos desse campo do conhecimento fossem contemplados, ao mesmo tempo que a realidade contemporânea e local fosse abordada, de forma a construir uma sólida base teórica com criticidade para a leitura da realidade. Além disso, manifesta a preocupação de que os estudantes possam entrar em contato com autores que apontam para a necessidade de práticas inovadoras que contemplem os novos paradigmas da disciplina escolar, “indispensáveis para o desenvolvimento de competências e habilidades espaciais nos educandos”. Apresenta as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em compreender o caráter polissêmico dos textos indicados nas disciplinas e propõe um mergulho teórico em algumas das categorias de análise da Geografia na perspectiva de compreensão da dimensão tempo/espaço no ensino a distância. O capítulo divulga e comenta o resultado de pesquisa realizada pelo curso sobre o perfil dos estudantes, bem como do acompanhamento desses estudantes em seu percurso formativo e em sua inserção profissional.

Após adentrarmos as experiências de cada curso, há uma síntese dos desafios sobre os quais a equipe da Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância tem se debruçado e das propostas postas em curso para viabilizar a continuidade da oferta de cursos de licenciatura de qualidade.

O desafio da institucionalização: do discurso à prática

A síntese dos relatos das experiências dos cursos de licenciatura aponta para o fato de que a educação a distância tem se consolidado no âmbito das universidades federais como possibilidade de resignificação de paradigmas educacionais, apontando caminhos, ainda que de forma incipiente, no que diz respeito à democratização do acesso à educação superior. Temos, assim, presenciado um avanço teórico e metodológico no campo dessa modalidade de ensino. No entanto, há muitas questões a serem enfrentadas, especialmente no âmbito institucional.

Nesse sentido, o desafio da institucionalização dessa modalidade implica em inseri-la de forma orgânica nas instituições de nível superior.

Frequentemente aborda-se a necessidade de revisão da forma como essa modalidade está sendo tratada no sistema UAB, por exemplo, no âmbito da distribuição de carga horária nos departamentos. Nesse caso, há o entendimento generalizado de que, devido ao pagamento de bolsas para os docentes envolvidos nessa modalidade de ensino, a carga horária desenvolvida na EaD não é efetivamente computada como parte integrante e indissociável do trabalho acadêmico. Outra questão a ser enfrentada diz respeito à discussão sobre a tutoria, envolvendo a necessidade de regulamentação dessa atividade e formação e capacitação dos diferentes atores tanto no âmbito pedagógico quanto nos tecnológico e de gestão.

A compreensão epistemológica dessa modalidade de ensino e o combate ao preconceito associado ao desconhecimento dos significativos avanços nessa área são importantes desafios a serem enfrentados a fim de se superar a dicotomia entre educação presencial e educação a distância.

A compreensão epistemológica da modalidade a distância e o conhecimento dos significativos avanços nessa área são requeridos para a superação da dicotomia entre educação presencial e educação a distância.

Importantes debates devem ser feitos no sentido da compreensão do discurso da institucionalização, do uso das tecnologias, da sobrecarga dos professores, da precarização do trabalho, do papel do tutor, do direcionamento unilateral das agências de fomento, entre outros. Observamos, entretanto, possibilidades concretas de avanço no sentido de construir projetos pedagógicos significativos e dialógicos, em atendimento às demandas sociais ligadas à formação de professores e ao acesso à educação superior de qualidade.

Cabe ressaltar ainda o momento institucional que embala a proposição deste livro: de um lado, o novo Projeto Político-Pedagógico Institucional foi construído ao longo de vários meses e disponibilizado para consulta pública à comunidade acadêmica; de outro, a UnB vive um processo de refundação, na efeméride dos seus 50 anos.

Produzir este livro significa voltar o olhar para a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB e para nossa atuação ao longo desses cinco anos, na perspectiva de corrigir pendências, refletir sobre nossa prática e nossa atuação pedagógica e política nesse processo, repensar a autonomia universitária e apontar caminhos

a serem trilhados. Este livro faz parte de um contexto mais amplo de reflexão, é uma das várias ações na perspectiva de retomada da trajetória da UnB na área da Educação a Distância.

Acreditamos que explicitar os contextos em que as políticas públicas são concebidas e incorporadas como parte do fazer pedagógico das Instituições de Ensino Superior nos possibilita retomar as questões referentes ao papel da universidade pública. Entendemos que as políticas devam permitir às utopias encontrarem terreno fértil para seus florescimentos, alcançando dimensões nem sempre preconizadas, mas indicando caminhos possíveis e desejáveis.

Estamos conscientes da enorme responsabilidade com relação a essa modalidade de ensino, pois em 1961 o projeto original da UnB já apontava para a oferta de ensino superior com emprego das tecnologias, em uma perspectiva criativa e democrática. Entretanto, conforme nos alerta Barreto (2010, p. 36), para o uso das TICs no âmbito da educação, “são necessários competências e conhecimentos completamente novos em relação àqueles requeridos em processos de formação presencial”. Ou seja, não basta a inserção das tecnologias para construir processos inovadores de ensino-aprendizagem, pois corre-se o risco de aplicar métodos eficientes nos contextos de aprendizagem presenciais, porém ineficientes na modalidade a distância. Além disso, há que se discutir a centralidade do aparato tecnológico em detrimento da perspectiva teórico-metodológica em que os processos de ensino-aprendizagem são realizados. Nesse sentido, corroboramos a tese defendida por Barreto, para quem a discussão sobre a educação a distância requer

a sistematização de pressupostos e conceitos, dentre os quais merecem destaque as bases que sustentam a racionalidade instrumental, da “inclusão/democratização” à flexibilização, passando pela centralidade atribuída às TICs, pelo rótulo de “modalidade” e pelas ressignificações de ensinar e aprender, na medida em que está em foco a formação de professores (BARRETO, 2010, p. 40).

Ao questionar a centralidade das TICs no discurso da Educação a Distância deve ser considerado cada vez mais o processo de formação dos educadores, em que “quem educa os educadores são os materiais

veiculados através das TICs". (BARRETO, 2008 apud BARRETO, 2010, p. 40). Há que se discutir, igualmente, o risco da substituição do ensino-aprendizagem para a autoaprendizagem, como se o processo educativo ligado à Educação a Distância prescindisse do ensino. (BARRETO, 2010, p. 42).

Assim, é preciso verticalizar nossa análise para nossos projetos político-pedagógicos, para a construção de sentido no fluxo, interpretando a formação de professores com a mediação das TICs, mas principalmente para as possibilidades de interação, construção coletiva e diálogos efetivados no processo. Não raro, temos o depoimento da importância dos encontros presenciais, esses que, previstos por lei como momentos de avaliação, tornaram-se ponto de inflexão na proposta dos cursos de licenciatura a distância na UnB.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao aspecto da presença dos estudantes dos cursos a distância, nos diferentes *campi* da Universidade de Brasília, para participar de atividades conjuntamente com os estudantes do ensino presencial. Iniciativas nesse sentido têm sido coroadas de êxito, uma vez que o sentimento de pertencimento a uma universidade dessa dimensão estreita os laços e provoca um comprometimento com essa coletividade. Esse tema deverá ser aprofundado, pois entendemos que a superação de muitos dos desafios constatados apontam para uma conexão cada vez maior entre os polos e a universidade, aproximando-os em um processo de constante retroalimentação.

Acreditamos que o uso qualificado dessas tecnologias, a construção de processos interativos efetivos e o aprimoramento de uso de metodologias colaborativas no processo de ensino-aprendizagem apontam para uma mudança de paradigma no que diz respeito à relação do professor/estudante, à cultura universitária e ao próprio papel da universidade frente à sociedade. Assim, referendamos esta frase inscrita no projeto político-pedagógico da Universidade de Portugal:

A Universidade que estamos a construir não é apenas um centro de produção, conservação e disseminação do saber. Uma universidade na rede não é necessariamente uma instituição enredada em si própria. Pelo contrário, deverá ser uma instituição permanentemente ligada, não apenas às gentes do

24

seu lugar e do seu tempo, mas ao mundo, a todo ele. Em suma, deverá ser um pólo potenciador e dinamizador, um cruzamento de informação onde cada um pode encontrar e encontrar-se na construção do conhecimento. Uma universidade do futuro não se restringe a fornecer informação aos seus estudantes. Ao invés, abre-se a que estes convoquem a si a construção do saber, partilhando os seus mundos. (PROJETO..., 2010, p. 4).

Esperamos que a leitura dos textos que seguem ilumine a trajetória da EaD na UnB e auxilie gestores, professores, tutores e demais atores do processo a compreender melhor a universidade de nosso tempo na perspectiva de aprofundamento das reflexões sobre a modalidade de ensino a distância em seu diálogo com o presencial em um processo de resignificação da universidade na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e democrática, de forma a alcançar respostas que convém à construção da sociedade.

Muitas questões estão postas e esperamos que a explicitação de nossas inquietações e dos desafios que envolvem a educação a distância possa contribuir na construção dos caminhos a serem percorridos na perspectiva de formar com qualidade os profissionais da educação no país.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-78, nov. 2010.
- BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 5. ed. v. 1. Campinas: Papirus, 2004. p. 57-68.
- _____. Ambientes virtuais na formação pedagógica on-line dos professores universitários. In: BONIN, I.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 381-397.
- _____. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 47- 66, nov. 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como docentes aprendem. *Pátio*, Porto Alegre v. 1, n. 4, p. 9-13, fev./abr., 1998.
- MARTINS, L. R. R. *Educação a Distância na Universidade de Brasília*. Uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- MINUTA do Projeto Político-Pedagógico Institucional-PPPI da Universidade de Brasília, 2011.
- PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, ano 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- PROJETO Político-Pedagógico da Universidade Aberta de Portugal, 2010.

Ensino de graduação a distância na Universidade de Brasília: institucionalização e convergência com ensino presencial

Márcia Abrahão Moura¹

*Prof.ª do Instituto de Geociências da UnB
Decana de Ensino de Graduação da UnB de
abril 2008 a dezembro 2011
mamoura@unb.br*

Denise Imbroisi

*Prof.ª do Departamento de Economia da UnB
Diretora Técnica de Graduação da UnB de maio
2008 a dezembro 2011
imbroisi@unb.br*

O planejamento deste livro teve início em 2010, num momento em que se buscava sistematizar as ações de gestores e docentes que atuam no ensino de graduação da Universidade de Brasília-UnB, particularmente aquelas referentes ao esforço coletivo visando ao fortalecimento dos cursos de licenciatura da universidade. Parte dessa sistematização implicava abordar o tema da institucionalização do ensino de graduação a distância na UnB, objeto de reflexões e ações cotidianas que ainda hoje demandam mudanças de paradigmas com o objetivo de permitir visibilidade à comunidade acadêmica do alcance e dos resultados obtidos por essa modalidade de ensino, em particular no que concerne a essa nova dimensão de tempo-espço no campo educacional.

Este capítulo aborda as ações implementadas para a institucionalização do ensino de graduação a distância na Universidade de Brasília, com ênfase no período de abril de 2008 a dezembro de 2011. Pretende-

ⁱ As autoras agradecem a todos que contribuíram para a realização deste trabalho e também às professoras Maria Lídia Bueno Fernandes e Cristina Madeira Coelho pelas sugestões e revisão do texto.

-se que as informações e reflexões aqui contidas, referentes não somente aos sucessos obtidos, mas também às dificuldades enfrentadas, possam contribuir para a melhoria do ensino de graduação na UnB e em outras universidades brasileiras.

Considera-se a graduação a distância institucionalizada quando incorporada integralmente à rotina da universidade.

A discussão do processo de institucionalização do ensino de graduação a distância que ora fazemos trata dos procedimentos adotados visando ao reconhecimento dessa modalidade de ensino e sua convergência com a modalidade presencial. Considera-se a graduação a distância institucionalizada quando incorporada integralmente à rotina da universidade. Dessa forma, em um ambiente com efetiva institucionalização dessa modalidade, não é necessário, por exemplo, esclarecimentos frequentes a dirigentes, estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos sobre a equivalência no tratamento de cursos a distância e presencial, em questões que tratam dos os exames de seleção às cerimônias de colação de grau, conforme Estatuto e Regimento Geral da universidade.

Por extensão, essa institucionalização do ensino de graduação a distância abrange também a relação da universidade com agentes externos, como o Ministério da Educação, no sentido de reconhecimento de interlocutores estabelecidos conforme normas internas à universidade.

Criação, oferta e gestão dos cursos de graduação a distância na UnB

A Universidade de Brasília pode ser considerada pioneira na educação a distância no Brasil, em especial no que tange aos cursos de extensão e especialização. As primeiras experiências ligadas à graduação a distância remontam ao ano de 2001, quando se estabeleceu um convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para a oferta de um curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização-PIE. Esse convênio foi estabelecido entre 2001-2006, na modalidade semipresencial, devidamente discutido e aprovado nos órgãos colegiados da universidade, proporcionando a graduação de

aproximadamente 2 mil professores da rede do Governo do Distrito Federal.

Em 2006, a Faculdade de Educação da UnB firmou convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre para oferta do curso de Pedagogia a Distância para professores em exercício daquele estado. Foram criadas duas turmas; a primeira, no período 2007-2009, envolveu dezessete municípios e possibilitou a formatura de 844 pedagogos; a segunda, no período 2008-2010, envolveu doze municípios e resultou na formatura de 597 pedagogos. Ambas as experiências alcançaram seus objetivos com êxito.

A partir de 2005, o Ministério da Educação lançou dois programas voltados à formação inicial de professores da escola básica por meio de oferta de cursos de graduação a distância: o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio-Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil-UAB.

O Pró-Licenciatura é um programa desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior-IES objetivando atender a professores dos anos/séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legalmente exigida para a função. O programa teve como cerne a oferta de cursos de licenciatura realizados na modalidade de Educação a Distância-EaD. Os cursos foram criados por IES públicas, comunitárias ou confessionais, organizadas em parcerias, que tivessem notória e comprovada competência instalada para tal, em estreita cooperação com a coordenação do Pró-Licenciatura do Ministério da Educação-MEC.

De acordo com o MEC, seriam selecionadas, preferencialmente, as IES que pudessem dar início aos cursos ainda no decorrer de 2005. As instituições tiveram prazo até 30 de setembro de 2005 para apresentar propostas relativas à abertura de cursos no âmbito do Pró-Licenciatura. A UnB participou do programa com a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas, Teatro e Artes Visuais.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior

no País”. Um dos objetivos do decreto é “fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como a pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias da informação e comunicação”. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. Embora atenda ao público em geral, os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal.

Em 2006, o programa UAB teve início na UnB por meio de participação desta universidade em edital do Ministério da Educação, com a oferta do curso de Administração pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação-FACE, em um projeto intitulado Piloto, que previa o convênio para atendimento de funcionários do Banco do Brasil.

Em 2008, teve início a oferta regular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Educação Física, com vestibular a cada dois anos.

Desse modo, em abril de 2008, a UnB ofertava cursos de licenciatura a distância por meio de convênios e inserção em programas do governo federal, conforme discriminado abaixo:

- convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre: Pedagogia;
- programa Pró-Licenciatura (MEC): Artes Visuais, Educação Física, Teatro e Biologia;
- programa Universidade Aberta do Brasil (Capes/MEC): Artes Visuais, Educação Física, Letras, Música, Teatro e Pedagogia.

Em 2009, tiveram início os cursos de Licenciatura em Biologia e Geografia e, em 2010, foi criado o curso de graduação a distância em Administração Pública. Esses cursos recebem recursos do MEC, oriundos do programa UAB.

Pelo fato de a criação dos cursos de graduação a distância ter decorrido de demanda externa, muitas vezes por meio de edital

com prazo exíguo para apresentação de propostas, em alguns casos a preparação e a oferta dos cursos e disciplinas foram feitas sem a adequada participação de docentes das áreas afins e dos órgãos colegiados da UnB. Dessa forma, muitos desses cursos se iniciaram sem que o conjunto de documentos legais, tanto internos quanto externos, tivesse sido observado. Esse processo resultou no acirramento da já existente resistência ao ensino a distância, inclusive por docentes que têm experiência no ensino a distância ou que o consideram uma modalidade necessária, atual e convergente ao presencial. Essa resistência, juntamente com o preconceito de muitos ao ensino a distância, tem causado dificuldades e prejuízos ao andamento dos cursos e à assimilação da modalidade na UnB.

Deliberações sobre diversos assuntos relativos aos cursos, sejam eles de natureza acadêmica, administrativa ou financeira, sem a apreciação dos órgãos colegiados pertinentes ou sem a observância do Regimento Geral da UnB, têm resultado em prejuízos tanto à oferta de disciplinas fundamentais para os cursos de licenciatura, como o estágio docente, quanto a processos acadêmico-administrativos, como processos de reintegração, pedidos de desligamento, trancamento de curso e de disciplinas e pedidos de revisão de menção. Nesses casos, as instâncias supervisoras da UnB acabam sendo acionadas para buscar soluções de problemas que não existiriam em um ambiente de efetiva institucionalização.

A partir de 2010, com a proximidade da conclusão das primeiras turmas, afloraram problemas resultantes da falta de tramitação correta dos projetos político-pedagógicos dos cursos e do atendimento às exigências legais e regimentais. Houve dificuldade legal para emissão de diplomas de alguns cursos às vésperas das solenidades de colação de grau, em decorrência de os processos dos cursos não terem tramitado adequadamente no MEC ou na UnB. Visando a não prejudicar os formandos, o Decanato de Ensino de Graduação-DEG, juntamente com os coordenadores de curso e diretores de unidades, empenhou-se junto ao MEC e aos órgãos colegiados da UnB para resolver os problemas estruturais e formais dos cursos e viabilizar a emissão de diplomas, no que foi bem sucedido.

Até abril de 2008, a gestão do DEG havia assumido integralmente a administração dos cursos ofertados no âmbito do programa

Universidade Aberta do Brasil. O DEG tomou a iniciativa de realizar concurso para a contratação de docentes e de lotá-los no próprio decanato, numa estrutura não compatível com a da instituição. O DEG havia criado o Núcleo UAB, que era responsável pela coordenação acadêmica e administrativa dos cursos. A coordenação, inclusive com remuneração específica, estava sob responsabilidade do DEG à época, apesar de ser exercida pela coordenadora do Núcleo UAB. Em abril de 2008, mês que dá início ao período avaliado neste artigo, havia uma docente lotada no DEG e um docente em fase de contratação para atender ao programa. Em um esforço para a regularização da situação anômala, os dois docentes, após consulta às unidades e aos próprios, tiveram sua lotação no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação.

A partir de abril de 2008, a coordenação acadêmica dos cursos foi integralmente designada como de responsabilidade dos colegiados de cursos de graduação, com sede nas unidades acadêmicas da UnB, como definido no Regimento Geral da universidade. O Núcleo UAB passou a coordenar oficialmente o programa seguindo as diretrizes do DEG e da Câmara de Ensino de Graduação-CEG. Sua função precípua é apoiar os colegiados e coordenadores de curso para a oferta dos cursos com qualidade e supervisionar o cumprimento dos Termos de

Cooperação com o MEC. Foi criada em 2009, no DEG, a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação, tendo como uma de suas funções coordenar o processo de convergência das modalidades de ensino na UnB.

Criada em 2011, a Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância assume a administração do Ambiente Virtual de Aprendizagem de toda a UnB: esforço de convergência dos ensinoss presencial e a distância.

Em 2011, o Núcleo UAB passou a ser denominado Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância, vinculado à Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação. A coordenação assumiu também a função de regularizar e administrar o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA de toda a universidade, em mais um esforço de convergência dos ensinoss presencial e a distância.

A vinculação dos cursos de graduação a distância aos respectivos colegiados de curso tem proporcionado a apropriação

dos cursos e da oferta de disciplinas por parte desses colegiados. Como consequência, alguns cursos começaram a discutir a maior aproximação entre os currículos dos cursos a distância e presencial. Algumas unidades acadêmicas que ofertam disciplinas para outros cursos, denominadas “de serviço”, que desconheciam como se dava a oferta dessas disciplinas por seus docentes, passaram a conhecer e discutir sua participação nos cursos de graduação a distância.

Algumas questões estruturais ainda persistem, decorrentes principalmente da pouca compreensão que a comunidade da UnB tem do ensino a distância. Alguns exemplos são as dificuldades encontradas para inserir os cursos de graduação a distância nos procedimentos institucionais de colação de grau e de administração acadêmica e para ter apoio institucional para elaboração de material didático por parte de centros e órgãos especializados. Na estrutura organizacional do DEG, a criação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação ainda não resultou na esperada aproximação dos ensinamentos de graduação a distância e presencial, e sua atuação deverá ser reavaliada.

A relação entre universidade e agentes externos na oferta dos cursos

A criação de cursos regulares de graduação a distância na UnB, com oferta a cada dois anos, teve início a partir da adesão da universidade ao Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. De acordo com o Decreto nº 5.800, de oito de junho de 2006, constituem características do sistema:

- convênios e acordos de cooperação com instituições públicas de ensino superior e entes federativos são firmados pelo MEC;
- articulação entre os cursos e programas e os polos é realizada mediante edital publicado pelo MEC;
- a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB é coordenada pelo MEC.

Originalmente, a UAB foi coordenada pela Secretaria de Educação a Distância-SEED, do MEC, em parceria com a Diretoria de Educação a Distância-DED, da Capes. Posteriormente, a SEED foi extinta, e a coordenação da UAB foi transferida integralmente para a Capes.

Conforme se depreende do histórico da criação de cursos na UnB, a criação e a oferta de graduação a distância sempre decorreu de demanda externa específica, fomentada por programas do governo federal ou convênios com estados e municípios, com prazo exíguo para criação e implementação. Como consequência, os processos de criação e amadurecimento de propostas de cursos pelos colegiados da UnB, conforme preceitua o Regimento Geral e é prática requerida na universidade, foram em geral abreviados, e algumas etapas foram até suprimidas. Essa pode ser considerada uma das causas originais para as barreiras à incorporação e institucionalização do ensino de graduação a distância na UnB e em outras universidades, tanto por parte dos proponentes internos e externos, por razões inclusive epistemológicas, como por parte do restante da comunidade acadêmica, que se sentiu parcialmente alijada do processo.

Entretanto, a separação existente no próprio MEC entre as gestões do ensino de graduação a distância e do ensino presencial traz reflexos para a gestão dos cursos nas universidades. Ao contrário dos cursos presenciais, em que o MEC trata separadamente a graduação, a extensão e a pós-graduação, no caso dos cursos a distância, o ministério estabelece um único interlocutor nas universidades. Compete a esse interlocutor, denominado coordenador UAB, e não às respectivas pró-reitorias de ensino de graduação, de extensão e de pós-graduação, a relação acadêmica e administrativa com o MEC em todos os assuntos relacionados aos cursos a distância, independentemente do nível de ensino. Essa situação tem causado anomalias nas universidades para a gestão acadêmica dos cursos a distância. No caso da UnB, o DEG tem feito grande esforço, por meio de sua própria reestruturação e por atuação junto às unidades acadêmicas, para manter unidade e coesão na gestão do ensino de graduação, independentemente da modalidade de ensino. Entretanto, são frequentes as situações em que a coordenação do Sistema UAB é chamada a tomar decisões junto ao MEC em relação à gestão acadêmica e administrativa de todos os cursos a distância da UnB, seja na graduação, extensão ou pós-graduação – *stricto* ou *lato sensu* –, em dissonância com a estrutura acadêmica da universidade.

A separação das gestões dos ensinos de graduação a distância e presencial por parte do MEC prejudica ainda a percepção por parte

dos gestores desse órgão da necessidade de complementação de pessoal docente e técnico para as universidades federais em face da criação de cursos de graduação a distância. Uma consequência tem sido a insuficiente distribuição de docentes e técnicos para atender à modalidade de ensino a distância, o que contribui para que se amplie a resistência à oferta de cursos de graduação a distância nas universidades.

Ciente dessas dificuldades, o MEC tem procurado aproximar a gestão do ensino de graduação a distância à gestão do ensino presencial. Um avanço recente ocorreu com a inclusão de parte dos recursos destinados ao ensino a distância na matriz das universidades e com a realização de avaliação conjunta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP dos cursos presenciais e a distância. É imprescindível o avanço e a complementação de iniciativas como essas visando a contribuir para a consolidação dessa modalidade de ensino no Brasil.

Regulamentação e institucionalização do ensino de graduação a distância na UnB

A institucionalização do ensino de graduação a distância é comumente associada na UnB à criação de regras de funcionamento ou regulamentação. A Universidade de Brasília não possui regulamentação específica para a criação e a oferta de cursos de graduação a distância. Seus órgãos colegiados e áreas acadêmicas e administrativas seguem o disposto no Regimento Geral da UnB e demais regulamentações da graduação na modalidade presencial para todos os assuntos referentes aos estudantes e cursos de graduação a distância.

Em 2001, a CEG, por considerar necessário estabelecer parâmetros para a oferta de disciplinas de graduação a distância, aprovou a Instrução Normativa 001/2001, ainda em vigor, que orienta sobre os procedimentos necessários para a criação e a oferta de disciplinas de graduação ministradas a distância.

Em 2008, proposta de regulamentação dos cursos a distância foi elaborada por coordenadores de curso a distância e do então Núcleo UAB, por entenderem que era um passo essencial para a

institucionalização do ensino de graduação a distância na UnB. Após muita discussão e identificação de necessidade de alterações na versão original, a proposta foi aprovada pela CEG e encaminhada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-Cepe. A minuta recebeu vários questionamentos do Cepe, entre eles o fato de a maior parte do texto contido na proposta ser repetição do Regimento Geral da UnB e da legislação existente. Após o retorno do processo para que o DEG fizesse as adequações sugeridas pela relatoria, o DEG em 2011 considerou que não seria possível modificar a proposta original de modo a adequá-la às recomendações da relatoria.

O Regimento Geral da UnB contém diretrizes e regulamentação dos cursos de graduação da UnB. Desde abril de 2008, com o objetivo de que o ensino e os estudantes de graduação a distância tenham o mesmo tratamento dado a ensino e estudantes dos cursos presenciais, respeitadas as especificidades de cada modalidade, o DEG tem atuado na orientação da comunidade da UnB para que sigam os procedimentos acadêmicos e administrativos previstos nesse regimento, com destaque para as ações sob responsabilidade das unidades acadêmicas, da coordenação do programa UAB na UnB, da Secretaria de Administração Acadêmica, dos gestores diversos, dos coordenadores de curso e dos estudantes.

Modernizar o sistema de gestão acadêmica e compartilhar a gestão administrativa e financeira dos cursos com os conselhos de unidades são requisitos para a transparência e a eficácia na coordenação dos cursos.

Essa iniciativa tem feito com que os colegiados de curso se apropriem cada vez mais da coordenação dos cursos de graduação a distância e também tem propiciado que os coordenadores de cursos a distância e a Coordenação do programa UAB desempenhem seu papel em consonância com as práticas acadêmicas estabelecidas no Regimento Geral da UnB e consagradas pela comunidade. Permanecem alguns outros desafios para tornar mais transparente, democrática e eficiente a coordenação dos cursos, por exemplo, a modernização do sistema de gestão acadêmica para atender às especificidades do ensino de graduação a distância e o compartilhamento da gestão administrativa e financeira dos cursos com os conselhos de unidades.

Modernizar o sistema de gestão acadêmica e compartilhar a gestão administrativa e financeira dos

cursos com os conselhos de unidades são requisitos para a transparência e a eficácia na coordenação dos cursos. Apesar de o DEG haver se estruturado para abrigar o ensino de graduação a distância e de ter orientado as unidades acadêmicas e os colegiados de cursos a assumir a gestão dessa modalidade de ensino, a forma como alguns cursos de graduação a distância tiveram início e ainda são geridos, muitas vezes apartada da estrutura formal, constitui barreira para a completa assimilação desses cursos pela estrutura acadêmica e administrativa da UnB e para que os mesmos sejam adequadamente reconhecidos pela comunidade interna.

Embora emblemática, uma prática comum, e aparentemente sem maior consequência, é a forma como membros da comunidade se referem aos cursos de graduação a distância criados em função dos programas do MEC, Pro-Licenciatura e UAB, como se pertencessem aos programas do MEC e não à UnB e às respectivas unidades acadêmicas.

Mais eficazes do que regras e de efeito duradouro para a institucionalização do ensino de graduação a distância, mostram-se as iniciativas para aproximar o ensino a distância do presencial, tanto nas unidades acadêmicas como na Administração Superior. Merecem destaque positivo a inclusão dos coordenadores de cursos de graduação a distância em conselhos de unidades acadêmicas, as modificações, ainda que tímidas, realizadas no Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação-Sigra para atender às especificidades do ensino a distância e a incorporação do ensino de graduação a distância no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI do DEG e das unidades acadêmicas desde 2009.

Além disso, a partir do segundo semestre de 2008, tiveram início os procedimentos para regularização dos cursos de graduação da UnB junto ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior–Sinaes.

Foi iniciado, nessa época, também o processo de solicitação de reconhecimento de curso de graduação a distância e de credenciamento da UnB para ofertar ensino de graduação a distância.

Nesse sentido, um passo fundamental para a institucionalização e regulamentação do ensino de graduação a distância na UnB foi dado, de 2009 a 2011, pela Comissão Geral de Elaboração do Projeto Político-Pedagógico Institucional-PPPI da UnB (Universidade de Brasília, 2011).

Após ampla discussão com a comunidade interna e externa, a Comissão encaminhou proposta de PPPI para o Cepe em novembro de 2011, em que destaca a relevância da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação -TICs. De acordo com a proposta, o uso das TICs na educação superior presencial e a distância tem como princípio fundamental a pesquisa e a melhoria da qualidade da educação e as diretrizes norteadoras do Projeto Político-Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB.

A inclusão das TICs no ensino presencial e a distância tem como princípio a inclusão social, por meio da ampliação do acesso ao saber acadêmico nos diferentes municípios, visando à redução das desigualdades sociais, prioritariamente na região Centro-Oeste e com ênfase no Distrito Federal. De acordo com a proposta elaborada pela comissão, a operacionalização desse princípio deve pautar-se na UnB pelas seguintes ações:

- oferta de cursos de qualidade, capazes de proporcionar a emancipação intelectual, social e econômica dos diferentes atores sociais;
- uso das TICs como metodologia complementar às disciplinas presenciais e a distância;
- criação de modelos de fomento e incentivo à integração das TICs na educação presencial e a distância, em diferentes níveis e modalidades;
- criação de política de formação de docentes para o uso adequado das TICs em todas as unidades acadêmicas e demais instâncias da UnB;
- atualização constante da infraestrutura para o uso eficiente e efetivo das TICs no ensino presencial e a distância;
- formulação de política própria para oferta de cursos a distância e inclusão das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem, levando em conta as condições reais das unidades acadêmicas para oferta de cursos de qualidade;
- estímulo à pesquisa permanente das atividades de ensino com base nas TICs, por meio de editais internos, para garantia de

ofertas com qualidade pedagógica;

- estímulo e difusão dos resultados das atividades pedagógicas baseadas no uso das TICs, por meio do estímulo à produção acadêmica;
- criação de estratégias internas para institucionalizar a gestão dos cursos a distância, tendo em vista os diversos atores sociais (tutores, coordenadores, polos de apoio presencial, docentes, equipes multidisciplinares);
- favorecimento do acesso aos estudantes a distância a todas as atividades acadêmicas da UnB;
- estabelecimento de diretrizes para a oferta de cursos e disciplinas a distância em consonância com a estrutura acadêmica da UnB, levando em conta as especificidades da EaD e a autonomia universitária;
- integração entre as atividades presenciais e a distância nos diferentes níveis e modalidades de ensino, por meio do planejamento adequado das ofertas;
- compartilhamento da produção acadêmica por meio de materiais didáticos dos cursos presenciais e a distância;
- investimento na produção de materiais pedagógicos com base em TICs, para melhoria da qualidade dos cursos, por meio da aplicação de referenciais de qualidade para EaD na UnB.

Identifica-se, portanto, por meio da experiência na gestão do ensino de graduação da UnB e da análise do Regimento Geral da UnB, da proposta de PPPI e das práticas atualmente existentes no Brasil e no exterior, que a elaboração de regras específicas para a criação e a oferta de cursos de graduação a distância não se constitui em ação fundamental para a institucionalização da graduação a distância na universidade. Salienta-se ainda que a criação de regras específicas pode, inclusive, proporcionar maior divergência entre as modalidades de ensino da UnB e ter efeito contrário à necessária convergência e

Caso a UnB siga as diretrizes por ela mesma estabelecidas na proposta de PPPI e consolide o ensino de graduação a distância e as TICs no seu cotidiano, estará, mais uma vez, na vanguarda do ensino de forma permanente e robusta.



institucionalização do ensino a distância. Caso a comunidade siga as diretrizes por ela mesma estabelecidas na proposta de PPPI e continue incorporando e consolidando o ensino de graduação a distância e as TICs no seu cotidiano, a UnB estará, mais uma vez, na vanguarda do ensino no Brasil, de forma permanente e robusta.

Corpo docente

O corpo docente da UnB atua nos ensinos de graduação e pós-graduação, independentemente da modalidade, se presencial ou a distância, além de desenvolver pesquisas e atividades de extensão.

A partir de julho de 2008, em decorrência da inclusão da UnB no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-Reuni e no Programa de Expansão Etapa I, do Ministério da Educação, ambos voltados para o ensino de graduação presencial, além de autorização para recomposição automática do quadro docente, o número de docentes da UnB teve aumento de mais de 50%, passando de históricos 1.300 para 2.400 docentes, aproximadamente. Desses, mais de 80% são doutores, e quase a totalidade com regime de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva.

No mesmo período, o Ministério da Educação distribuiu 32 vagas de docentes para atender aos nove cursos de graduação a distância da UnB, que em dezembro de 2011 possuíam 2.184 estudantes matriculados. Esse número de docentes é claramente insuficiente para a oferta dos cursos com qualidade, o que tem demandado grande esforço individual por parte dos coordenadores, docentes e tutores que atuam nos cursos, além da salutar participação de número cada mais expressivo de docentes da UnB nos cursos de graduação a distância. Essa é uma forma de contribuir para a institucionalização, na perspectiva de estabelecer a menor diferenciação possível entre as duas modalidades de ensino.

A exigência legal de carga mínima de oito horas semanais de aulas para os docentes da educação superior, independentemente do regime de trabalho (BRASIL, 1996), foi regulamentada na UnB pelo Cepe somente em 2009. De acordo com a deliberação desse conselho, todo docente da UnB deve ministrar, no mínimo, oito horas de aulas semanais por semestre nos cursos de graduação e pós-graduação

strictu sensu presenciais, sendo, no mínimo, quatro horas nos cursos de graduação presencial. O Cepe também considerou que atividades didáticas para as quais o docente recebe remuneração extra não devem ser consideradas no cômputo da carga horária mínima.

Essa exigência mínima de atuação no ensino presencial foi considerada por parte dos docentes como resultado de desprestígio do ensino a distância e causadora de sobrecarga de trabalho para os docentes que atuam em ambas as modalidades, que deveriam passar a ministrar mais aulas do que o mínimo legal. É oportuno ressaltar que, independentemente da modalidade de ensino em que atua, a realidade atual de parcela dos docentes da UnB é de carga horária semanal de aulas acima do mínimo de oito horas, sem prejuízo da sua inserção em atividades de pesquisa e de extensão. É clara, entretanto, a necessidade de que algumas unidades acadêmicas equilibrem melhor a distribuição de carga horária de aulas entre seus docentes.

Considera-se que, à medida que o MEC amplie de forma adequada o quantitativo de vagas docentes das universidades federais que oferecem também cursos de graduação a distância, quando houver maior equilíbrio na divisão de trabalho entre os docentes e a convergência entre ensino presencial e a distância na UnB estiver consolidada, a UnB deverá naturalmente rediscutir a resolução do Cepe que trata de distribuição de carga horária docente mínima em aulas. Os docentes das disciplinas de graduação a distância, por sua vez, deverão participar cada vez mais efetivamente das disciplinas durante sua execução, incluindo apoio acadêmico aos estudantes e realização de atividades frequentes nos polos.

Em 2011, o Cepe e sua Câmara de Carreira Docente-CCD deram passos importantes para a valorização do trabalho docente nos cursos de graduação a distância e a real institucionalização do ensino de graduação a distância. Esse conselho, ao regulamentar a avaliação de docentes em estágio probatório, e a CCD, ao definir critérios de avaliação do docente em estágio probatório e de análise de pedidos de progressão funcional, aprovaram propostas de três comissões de docentes da CCD, segundo as quais a carga horária do docente e a avaliação das disciplinas pelos discentes passaram a ser consideradas indistintamente para o ensino presencial e a distância (Tabela 1). Nesses dois processos, são computadas as atividades para as quais o

docente não recebe remuneração específica, exceto bolsas de agências de fomento ou função gratificada. Com essa regulamentação, as bolsas recebidas por docentes para a realização de atividades de ensino, pesquisa ou extensão, entre as quais estão incluídas as recebidas pelos docentes que atuam no ensino de graduação a distância, não constituem impedimento para contabilização das atividades desenvolvidas pelo docente para fins de análise de estágio probatório e de progressão funcional.

Um dos desafios a ser enfrentado para a completa implantação da resolução do Cepe diz respeito à avaliação de disciplinas dos cursos de graduação a distância, que atualmente é desvinculada do sistema geral de avaliação de disciplinas da UnB, elaborado pela CRG. O assunto, entretanto, é objeto de análise de uma comissão nomeada pelo DEG em 2011.

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

	Descrição do item	Cálculo da pontuação
1.1	Aula teórica ou prática de disciplina ministrada em curso de graduação, pós-graduação <i>stricto sensu</i> ou residência na área de Saúde da UnB. (Para disciplina ministrada por mais de um docente, a pontuação deverá ser atribuída ao docente proporcionalmente à carga horária efetiva ministrada por ele.)	12 pontos / semestre por crédito
1.2	Aula teórica para turma com mais de quarenta alunos. (Esse fator introduz uma compensação para docentes que ministram turmas numerosas. Acrescenta-se uma pontuação a cada grupo de cinco alunos a partir de quarenta.)	0,5 ponto / semestre, por crédito, por grupo de 5 alunos

1.3	Desempenho didático avaliado pelo corpo docente acima da média da unidade, considerando-se a média de todas as avaliações dos docentes na UnB disponíveis no período.	Acrescenta-se 10% à pontuação obtida no item 1.1 na(s) disciplina(s) em que o docente obtiver avaliação acima da média da unidade.
1.4	Aula prática em disciplinas de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> (exceto áreas de Saúde e Música), em disciplinas que tenham créditos específicos de aula prática, para turma com mais de vinte alunos.	2 pontos para cada grupo completo de 5 alunos acima de 20 alunos
1.5	Aula prática em disciplinas de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> das áreas de Saúde e Música, em disciplinas que tenham créditos específicos de aula prática, para turma com mais de dez alunos.	2 pontos para cada grupo completo de 3 alunos acima de 10 alunos

Ações e projetos para a convergência do ensino a distância com o presencial

No âmbito da política institucional de aproximação e convergência das diferentes modalidades de ensino de graduação, a UnB tem fomentado ações e projetos externos e internos.

Em 2010, como parte da proposta de convergência das modalidades de ensino, o DEG ofereceu para oitenta docentes da UnB um curso para aplicação de lousa digital ao ensino, ministrado pelos professores José Dulac e Maria Cristina Fernández, da Universidade Nacional de Educação a Distância de Madri, Espanha.

Outra ação coordenada pelo DEG em 2010 foi a organização de uma proposta única da UnB em resposta ao Edital da Capes nº 15/2010, de 23 de março de 2010, que visava a favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem capazes de promover a integração e a convergência entre as modalidades de educação

presencial e a distância nas instituições participantes do Sistema UAB. A UnB, por meio do DEG, estimulou a apresentação de propostas por todos os cursos de graduação para elaboração de projeto institucional único. Como consequência, a Capes aprovou o projeto institucional da UnB, contemplando com recursos 21 de 23 subprojetos apresentados, de diferentes cursos e áreas da UnB. O apoio financeiro recebido da Capes foi complementado na UnB com recursos do Reuni, resultando no desenvolvimento de ações institucionais gerais e específicas por meio de 22 subprojetos, a saber:

- 1) Utilização do Moodle como ferramenta de apoio ao conjunto de disciplinas de Farmacologia e Toxicologia da Faculdade de Ceilândia.
- 2) Integração das TICs ao processo de ensino-aprendizagem na Faculdade de Comunicação da UnB.
- 3) Desenvolvimento e apropriação de TICs no Departamento de Administração.
- 4) Aplicações das TICs na capacitação e na avaliação dos diversos atores que transitam em torno do curso de Licenciatura em Educação Física.
- 5) Desenvolvimento de uma biblioteca de simulações de métodos de física-matemática para apoio às disciplinas Física Básica I e II.
- 6) Fortalecimento do Centro de Informação e Informática em Saúde para implantação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVAs nos cursos de graduação da Faculdade de Ciências da Saúde.
- 7) Fomento e uso de TICs na disciplina Introdução à Sociologia.
- 8) Apoio aos docentes para produção de material didático e acervo digital no Instituto de Artes.
- 9) A realidade aumentada aplicada ao ensino e treinamento – Faculdade de Tecnologia.
- 10) Disciplinas de texto do Instituto de Letras/LIP no contexto das novas TICs: atendimento à demanda e inovação em tecnologia de ensino-aprendizagem.

- 11) Repositório digital de pesquisa e material didático em História.
- 12) Oficinas de Capacitação em TICs – Instituto de Artes.
- 13) Gameduca: ensino da História da Arte em jogos digitais.
- 14) Museu Virtual: construção de espaço para arquivo, indexação e estudo da arte eletrônica.
- 15) Laboratório de apoio ao desenvolvimento de tutoriais inteligentes – Instituto de Ciências Exatas/Departamento de Ciência da Computação
- 16) Uso de TICs na modernização do curso de Física 1.
- 17) Ágora virtual: uma introdução à Filosofia.
- 18) Capacitação de professores do Departamento de Genética e Morfologia para a plena utilização da plataforma Moodle e produção de conteúdos educacionais.
- 19) Ambiente virtual de apoio à aprendizagem nos cursos de língua portuguesa como primeira e como segunda língua.
- 20) Ensino de línguas estrangeiras na metodologia *Blended Learning*.
- 21) O processo de ensino-aprendizagem mediado por TICs em disciplinas do PED/Instituto de Psicologia nas licenciaturas.
- 22) Música sem distância: interação de aprendizagens por meio das TICs.

Os projetos tiveram duração de doze meses e os resultados foram apresentados em seminários, relatórios e por meio da disponibilização de produtos para a comunidade interna e externa.

Em 2011, tendo em vista o êxito alcançado pelo projeto institucional, o DEG lançou o Edital DEG nº 11/2011, de 26 de setembro de 2011, a fim de apoiar projetos de utilização de TICs no ensino de graduação. De noventa propostas apresentadas por diferentes unidades acadêmicas, foram contemplados 38 projetos, cujos títulos podem ser consultados em: <www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/edital/2011/edital_11_2011_resultado_final.pdf>.

A aprovação desses projetos, os quais têm prazo de execução de

doze meses e são financiados com recursos do programa Reuni, tem como objetivos:

- a) favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem com base no uso das TICs;
- b) criar ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para o ensino de graduação;
- c) contribuir para a melhoria dos índices de rendimento de estudantes;
- d) contribuir para a redução do tempo de permanência (retenção) e da evasão estudantil nos cursos de graduação;
- e) incentivar práticas acadêmicas inovadoras;
- f) contribuir para a reestruturação e melhoria da qualidade dos cursos de graduação da UnB.

Além das iniciativas institucionais e da participação em editais, a atuação cotidiana de docentes, individualmente, de coordenadores e de colegas de curso tem contribuído para reduzir o distanciamento e minimizar barreiras entre o ensino presencial e a distância na UnB. A elevada procura dos docentes pelo curso de lousa digital em 2010 e o aumento substancial do número de projetos para utilização das TICs no ensino de graduação evidenciam o interesse crescente por parte dos docentes da UnB em ampliar o uso de metodologias de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, à medida que as novas metodologias de comunicação e informação forem incorporadas à prática docente e os resultados da sua utilização forem considerados positivos, independentemente da modalidade em que é ministrada a disciplina, a aceitação do ensino a distância tenderá a aumentar e, como consequência, a convergência entre as modalidades de ensino passará a ser vivenciada como parte da cultura universitária.

Considerações finais

Apesar de pioneira na educação a distância no Brasil, a UnB enfrenta desafios de diferentes naturezas para a aproximação dos



ensinos de graduação a distância e presencial e para a completa institucionalização do ensino de graduação a distância, principalmente em decorrência da forma de criação e implantação dos cursos e da resistência de parte da comunidade a essa modalidade de ensino.

Diversas ações têm sido desenvolvidas na universidade com o objetivo de institucionalizar o ensino de graduação a distância e de incorporar o ensino a distância e as novas metodologias de ensino e aprendizagem aos cursos de graduação. Destacam-se: a) o credenciamento da educação a distância e a solicitação de reconhecimento dos cursos de graduação a distância junto ao MEC; b) a atuação do DEG para que a gestão dos cursos a distância seja feita integralmente pelos respectivos colegiados de curso, observadas as demais normas regimentais; c) a valorização da docência nos cursos a distância nos processos de progressão funcional e de avaliação de estágio probatório; d) a aplicação dos procedimentos acadêmicos e administrativos contidos no Regimento Geral da UnB aos estudantes e cursos de graduação a distância; e) a participação cada vez maior de docentes em projetos e ações para inserção das novas metodologias de informação e comunicação ao ensino de graduação; e f) a inclusão do ensino de graduação a distância no PDI e no PPPI da UnB.

Existem ainda diversas questões a vencer para que a modalidade a distância seja definitivamente incorporada aos cursos de graduação da UnB. Citam-se como exemplos a relação do Ministério da Educação com as universidades que ofertam cursos de graduação a distância; a discussão sobre carga horária mínima docente na UnB; o não compartilhamento da gestão administrativa e financeira de alguns cursos com os conselhos de unidades acadêmicas; a operacionalização da oferta dos cursos de graduação a distância; e dificuldades administrativas e acadêmicas com que se deparam os estudantes dos cursos a distância.

Reconhece-se também como imprescindível para a efetiva institucionalização de cursos de graduação a distância que a coordenação didático-científica de cada curso fique efetivamente a cargo do respectivo colegiado de curso, conforme estabelecido no Regimento Geral da universidade.

Considerando a experiência adquirida, depreende-se que, muito mais do que a necessidade de regulamentação, a institucionalização



do ensino de graduação a distância na UnB depende de mudanças estruturais e de reconhecimento acadêmico dessa modalidade por parte da comunidade. Em uma vinculação coletiva, compreende-se ainda que tais mudanças estejam também atreladas ao desenvolvimento de ações de indução promovidas pelas equipes gestoras da vida universitária.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 11 abr. 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Comissão Geral de Elaboração do Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília. Minuta do Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em <www.reuni.unb.br/inicio/reuni-na-unb.html>. Acesso em: 1º mar. 2012.

_____. Resolução da Câmara de Carreira Docente 1/2011. Brasília, 16 dez. 2011a.

_____. Resolução da Câmara de Carreira Docente 2/2011. Brasília, 16 dez. 2011b.

Uma reflexão sobre Educação a Distância na UnB: subsídios para o processo de regulamentação

Cristina M. Madeira Coelho

Prof.^a da Faculdade de Educação da UnB
Coordenadora pedagógica do Decanato
de Ensino de Graduação da UnB
madeiracoelho@unb.br

[...] a tecnologia sozinha não basta. É o casamento da tecnologia com as artes livres, o casamento com as humanidades que leva ao resultado capaz de fazer nosso coração cantar.

Steve Jobs

Este texto foi organizado de maneira muito peculiar. Sua intenção original foi apresentar uma reflexão argumentativa para subsidiar parecer que a autora precisava emitir sobre a regulamentação da Educação a Distância-EaD na Universidade de Brasília-UnB. Assim, mais que uma reflexão descritiva, pretendeu-se uma análise crítica decorrente da articulação entre aspectos da história da EaD na UnB e documentos legais que foram organizando a política da EaD no país. Além disso, a consulta à documentação e aos textos teóricos foi concomitante ao diálogo com pessoas que participaram dessa história ou são especialistas na área em questão. As reflexões se ampliaram com a participação da autora em eventos nacionais no quais foram discutidas e analisadas tendências a serem consideradas no planejamento de políticas educacionais, em que o debate sobre EaD esteve em foco.

A amplitude da abordagem é consequência da compreensão de que decisões políticas devam resultar de, entre outras, duas questões essenciais, a saber: a) a relação entre a produção de conhecimento e a tomada de decisões políticas; e b) a forma com que a informação circulante é concebida, compreendida e aprendida para ser implementada pelos processos de decisão. (BARROSO, 2009). Acredita-se que, dessa forma, o texto e a ação regulamentar não se transformem em mero exercício de poder nem se constituam em tarefas estritamente burocráticas que impeçam ações criativas e experiências inovadoras.

Em relação à forma como o texto está organizado, após a Introdução, delinea-se um breve histórico de como a experiência com a EaD foi se desenvolvendo na UnB.

Segue-se reflexão sobre documentos legais que, no Brasil, transformaram cursos livres profissionalizantes e os cursos de madureza em uma proposta educacional que se utiliza das tecnologias de informação e comunicação-TICs.

Em seguida, são analisados aspectos de dois documentos prospectivos, o documento final da Conferência Nacional de Educação, de 2010, e o texto do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que regulamenta o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Ressalta-se desses documentos os itens que abordam questões relacionadas a possibilidades e a tendências para as políticas públicas que envolvem EaD.

Finaliza-se, reunindo, em uma sistematização topicalizada, os aspectos que foram, ao longo do texto, indicados como desafios para o processo de regulamentação da EaD na UnB. No final do texto, além das referências, foi incluído um anexo com endereços eletrônicos que disponibilizam legislação pertinente a EaD.

Desafios referentes a EaD

A primeira década do século XXI vai ser historicamente caracterizada pela cultura midiática globalizada decorrente do uso intensivo de TICs.



Assim, nesse início de século, pudemos vivenciar uma transformação cultural: a globalização. Anunciada por McLuhan (1911-1980), ocorreu nas últimas décadas do século XX por meio das grandes mídias do jornalismo, rádio e televisão. A sociedade conectada em rede e os contextos sociais passam a ser vivenciados também por meio das tecnologias de comunicação pessoal, produzindo mudanças nos relacionamentos sociais, pessoais, profissionais, etc., bem como novas formas de produção intelectual.

Como instituição social por excelência, a escola não ficou de fora desse processo de transformação histórico-cultural que atingiu fortemente a sociedade humana. No Brasil, e especificamente na educação superior, essa transformação pode ser caracterizada pela busca de novas formas de implementar ou ampliar programas de EaD e pelos desafios que esses processos impõem a um sistema educacional de tradição presencial.

Gerar regulamentação que organize as experiências em EaD, portanto, provoca incertezas e desafia os sujeitos do processo à constante busca de equilíbrio entre a mudança e a estabilidade, entre o novo e o ultranovo. Neste texto, tem-se o objetivo de refletir sobre alguns desses desafios (destacados graficamente a seguir).

Na sociedade em rede, espaços-tempos antes separados agora se interpenetram e passam a privilegiar uma cultura do conhecimento e, portanto, de aprendizagem constante. Essa convergência exige novas formas da compreensão de processo educacional, em que a flexibilidade se torna uma importante característica a ser conquistada. Assim, a *flexibilidade do espaço-tempo* deve se constituir como um dos princípios norteadores da regulamentação da EaD, o que vai exigir a revisão de, entre outras questões, aspectos administrativos que organizam os tempos educacionais regimentalmente definidos para o ensino presencial, como, por exemplo, a duração de semestres letivos e o conceito de hora/aula.

Na sociedade em rede, espaços-tempos antes separados agora se interpenetram e passam a privilegiar uma cultura do conhecimento e, portanto, de aprendizagem constante.

Outro desafio sobre o uso das tecnologias em programas educacionais refere-se à *perspectiva teórica que dá suporte ao desenvolvimento desses programas*. Muito embora a

compreensão do uso de tecnologias como aparato técnico possa sugerir um recrudescimento do tecnicismo como modelo educacional preponderante, não é possível trilhar novos caminhos a partir de concepções e perspectivas que já se comprovaram restritivas. Dessa forma, a tecnologia deve ser compreendida como um instrumento cultural humano que possibilita a emergência de abordagens educacionais singulares e condizentes à complexidade que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem humano.

A tecnologia deve ser compreendida como um instrumento cultural humano que possibilita a emergência de abordagens educacionais singulares e condizentes à complexidade que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem humano.

Assim, deve-se rechaçar a compreensão redutora de um modelo de ensino tecnicista orientado exclusivamente à preparação de indivíduos para o desempenho profissional na cadeia produtiva, pois essa nova ferramenta exige práticas pedagógicas em que o sujeito que aprende desenvolva autonomia sobre suas aprendizagens e que, portanto, elas sejam significativas para ele. Exige também que o sujeito aprendiz se organize para viver em uma sociedade em que a busca pelo conhecimento é contínua.

Lado a lado com o sujeito aprendiz, o professor, como sujeito organizador dos contextos de aprendizagem, tem o desafio de oferecer informações relevantes que possam ser relacionadas, pelos sujeitos do processo, a conceitos preexistentes em sua estrutura cognitivo-afetiva. Somente dessa forma os sujeitos que aprendem e os sujeitos que ensinam vão se sentir implicados com novas aprendizagens e novos desenvolvimentos gerados no processo de ensinar e aprender.

Considera-se ainda uma terceira inflexão necessária para a compreensão dos desafios da regulamentação da EaD, a saber: *a potencial tendência à precarização e ao superdimensionamento que programas de EaD imprimem ao trabalho docente*. Trabalho pago por bolsas (que no caso da Universidade Aberta do Brasil são financiadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB e sobrepõem ao trabalho docente, pois não são compatibilizadas em sua carga horária), a repartição do grupo de docentes entre professores escritores, titulares e tutores, os tempos expandidos de interação professor-tutores-estudantes são aspectos que configuram programas educacionais em EaD

com forte impacto na organização e no desenvolvimento do trabalho docente.

Além desses três desafios, é preciso reconhecer que mesmo antes do advento das TICs, a desterritorialização do processo de ensino proposto pela EaD procurou em nosso país resgatar dívida educacional histórica que exclui grande parcela da nossa população do acesso a educação superior. E, desse modo, a garantia de acesso democrático à educação superior é um dos fortes argumentos utilizados em prol da implantação das políticas públicas em EaD em um país com as dimensões do nosso.

Até o momento atual, o argumento da dívida histórica sobre a quantidade de pessoas excluídas do processo educacional continua sendo o parâmetro máximo para a avaliação de programas e, por isso, mantém-se como o objetivo a ser perseguido. O atendimento de grandes contingentes humanos sobrepõe-se a quaisquer outros aspectos argumentativos favoráveis à EaD, que, quase naturalmente, se transforma em indicadores avaliativos dos programas.

Neste texto, considera-se que, para a regulamentação da EaD, somente a noção de quantidade não seja capaz de efetivar o que a política pretende. A avaliação do atendimento que pretende democratizar o acesso ao conhecimento exige a previsão e o delineamento de indicadores qualitativos que ultrapassem a esfera discursiva e se estabeleçam como práticas que possam ser garantias para a efetiva inclusão daqueles para os quais as políticas se organizam.

A dimensão histórica da EaD na UnB¹

Uma das inovações que marcou o projeto original da Universidade de Brasília, em oposição ao paradigma universitário existente em nosso país no início da década de 1960, foi o rompimento tanto com as concepções tradicionais da organização universitária quanto com o excesso de orientação erudita que caracterizava a educação superior no Brasil naquele tempo. Por exemplo, no projeto original, a UnB

1 A linha do tempo que essa parte do texto aborda segue a sugerida por Luis Roberto Martins, em seu trabalho de mestrado apresentado em 2006, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação-UnB, tendo como orientador o Prof. Dr. Bernardo Kipnis.

assume, por princípio, uma proposição criativa pela integração das artes, da ciência e da tecnologia em seus cursos de graduação.

No entanto, o projeto inicial foi completamente desvirtuado durante os anos do regime militar, quando a UnB passou a ser tomada como modelo para a reforma universitária de 1968, em adequação aos ideais do desenvolvimento e segurança nacionais decorrentes da política do regime de então.

Em 1979, experiência pioneira em EaD foi organizada na UnB, por meio de convênio com a *Open University*, modelo consolidado no Reino Unido desde o início da década de 1970.

Apesar de o forte movimento de resistência, a renovação do quadro de professores a partir das tão conhecidas demissões de docentes e a desarticulação do movimento estudantil por meio de violenta repressão policial e acadêmica reconfiguraram a história da UnB de tal forma que seu fundador maior, Darcy Ribeiro, passou a considerá-la, por um bom tempo, como a “filha desencaminhada” (RIBEIRO, 1978).

Durante esse período, em 1979, experiência pioneira em EaD foi organizada na UnB, por meio de convênio com a *Open University*, modelo consolidado no Reino Unido desde o início da década de 1970.

Embora em um contexto político conturbado, é preciso reconhecer que essa experiência sinaliza a manutenção da tendência inovadora da organização acadêmica da nossa instituição já que, até então, os documentos legais consideravam EaD como exceção e não como regra. A reforma universitária de 1968, por exemplo, não previu a utilização da EaD para ampliação da educação superior no país. Até esse momento, a EaD era algo de fora dos muros da educação formal e convencional e, legalmente, era considerada como “cursos livres”. (GOMES, 2009).

Na conferência de criação dessa Universidade Aberta na UnB, o então reitor Prof. José Carlos de Azevedo, reitor entre 1976 e 1985, embora tenha considerado a manutenção da qualidade do sistema de ensino, assume a quantidade como argumento maior. Assim, segundo ele, a EaD poderia contribuir para:

Atender grandes contingentes humanos mais rapidamente que os métodos tradicionais; ser altamente competitiva em relação

aos investimentos – na UA inglesa o aluno custa 40% menos que o das demais universidades: evitar macro-concentrações em universidades, auxiliar o desenvolvimento rural e reduzir o fluxo de pessoas para as cidades; e, finalmente, assegurar acesso maior aos ensinamentos de nível superior, em particular atingindo locais onde não há escolas. (AZEVEDO, 1979 apud MARTINS, 2006, p. 60-61).

Entre 1979 e 1985, diversos cursos de extensão foram ofertados pelo Serviço de Educação a Distância ligado à Secretaria de Educação a Distância do Decanato de Extensão da UnB, sob a orientação e assessoramento técnico da *Open University*. Nesses momentos iniciais, a EaD se organizou como parte de um projeto acadêmico-cultural-editorial, com a participação da Editora da UnB na produção de material didático impresso, já que o modelo de radiodifusão da *Open University* não foi adotado. São desse período as sempre lembradas séries publicadas *Cadernos da UnB* e *Encontros na UnB*.

Esses cursos que ampliavam o espaço acadêmico para muito além das fronteiras físicas da UnB tiveram convidados de renome nacional como professores autores, pois a intenção também envolvia a maior qualidade e renome da UnB. A Universidade Aberta da UnB ficou, assim, restrita ao grupo de intelectuais convidados e aos gestores dos cursos, não havendo envolvimento da comunidade docente da própria UnB com a iniciativa.

Em 1981, iniciou-se o programa televisivo Universidade Aberta, veiculado pela TV Nacional, e, em 1982, os cursos da UnB passaram a ser encartados em jornais de grande circulação em diversos estados brasileiros.

Ao final da gestão do Prof. Azevedo, houve ainda uma tentativa de acordo com a recém-criada Fundação Roberto Marinho para a implantação de um projeto de EaD mais sofisticado, usando recursos audiovisuais. No entanto, o projeto não chegou a ser criado.

Esse movimento ocorre na alternância entre o modelo administrativo-acadêmico implementado durante os anos do governo militar e o modelo do período da redemocratização da

Em 1981, iniciou-se o programa televisivo “Universidade Aberta” veiculado pela TV Nacional, e em 1982 os cursos da UnB passaram a ser encartados em jornais de grande circulação, em diversos estados brasileiros.

UnB. Nessa convergência histórica, a nova gestão cria o Centro de Produção Cultural e Educativa-CPCE, para o qual foram destinados os equipamentos financiados pela verba advinda do projeto que não ocorreu.

O olhar retrospectivo aos primórdios da EaD na UnB destaca dois aspectos que se desdobram para além desses momentos iniciais e têm implicações posteriores para a descontinuidade que caracteriza essa história. São eles: a) apesar desses primeiros cursos terem sido muito bem sucedidos, a linguagem audiovisual nunca conseguiu se incorporar como recurso didático ao modelo de EaD na UnB, tanto nessa fase inicial quanto em momentos posteriores. E, assim, o modelo implantado em 1979 perdurou até a chegada da internet em 2000; b) apesar de pioneirismo e sucesso, a história da EaD na UnB apresentaria, a partir desses primeiros anos, percalços e dificuldades decorrentes das estratégias de implantação da EaD restrita à participação de alguns autores e gestores de cursos ofertados. Esse fato impossibilitou a efetiva apropriação da metodologia emergente pela comunidade acadêmica e, desse modo, a estratégia de implantação impediu a institucionalização da EaD na UnB e, sem dúvida, orientou a descontinuidade que marca o processo histórico.

Segundo o autor que nos serve de guia,

Iniciada como um projeto da reitoria, numa época em que o poder do governo militar estava em franco declínio, a EaD nas gestões posteriores foi colocada em segundo plano. (MARTINS, 2006, p. 68).

As mudanças nas práticas de tomada de decisão, que passaram a ocorrer em assembleias, modificaram a participação da comunidade nas deliberações políticas da UnB, nos anos da reitoria do Prof. Cristovam Buarque². Esse reposicionamento acadêmico-administrativo devolve à coletividade o poder de decisão participativa sobre seus rumos, e, assim, a orientação sobre os cursos de extensão em EaD foi sendo alterada com vistas ao alcance e atendimento das necessidades locais e à inserção social regional.

2 Prof. Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, reitor eleito, durante o período de 1985 a 1989.

Nesse momento, de grande euforia também para o país, um grupo de professores da Faculdade de Educação organiza cursos de extensão, entre eles o denominado Constituição e Constituinte, relacionado ao processo que iria ser vivenciado com a elaboração da nova Constituição. O curso teve grande repercussão já que foi oferecido gratuitamente e veiculado aos domingos por meio de encartes em diversos jornais de alcance nacional.

Essa experiência organizou as discussões que antecederam a criação do Centro de Educação a Distância-CEAD. Os professores da Faculdade de Educação que estiveram envolvidos com os referidos cursos de extensão elaboram, então, documento que serviu de base para o Programa de Educação a Distância da Coordenadoria de Educação a Distância do Decanato de Extensão. Esse programa teve como metas complementar e atualizar a formação educacional em caráter permanente, atender a grandes faixas da população a baixo custo e em diferentes áreas do conhecimento, proporcionar acesso a arte, cultura, ciência e técnica. Estava, em palavras do próprio texto do programa, inspirado na difusão máxima do conhecimento e dos saberes demandados socialmente ao desenvolvimento integral da humanidade (MARTINS, 2006, p. 78). Nesse contexto, o documento se constitui muito mais como um marco, um posicionamento teórico-utópico, do que um planejamento político, já que não previu indicação de fonte financiadora nem explicitou ações ou indicadores avaliativos para a implantação e o acompanhamento do programa.

Ao final da gestão do Prof. Cristovam, em 1989, a EaD passa a fazer parte da estrutura formal da UnB pela criação do já mencionado CEAD,³ um centro organizado para delinear, com autonomia administrativa, mas não financeira, políticas de EaD para a UnB. Seria também “responsável pelos projetos de educação a distância formais e não formais, em diversos níveis, modalidades e graus, visando a ampliação de oportunidades de

Em 1989, a EaD passa a fazer parte da estrutura formal da UnB pela criação do CEAD, um centro organizado para delinear políticas de EaD para a UnB.

3 A partir desse momento, o CEAD passa a ser citado com frequência. Considera-se, no entanto, que a abordagem mais específica sobre o desenvolvimento e a trajetória político-acadêmico-administrativa do mesmo não seja essencial para a proposta deste texto. Assim, esse aspecto da história não vai ser aqui explorado.

acesso ao saber nas várias áreas do conhecimento” (Ato da Reitoria nº 138/89).

A diferença de três anos entre a criação do CPCE, 1986, e a criação do CEAD, 1989, foi suficiente para que o princípio colaborativo entre os dois centros não fosse efetivado. Embora tenha recebido equipamentos provenientes de recursos de um empréstimo do BID para o desenvolvimento de recursos audiovisuais em EaD, a parceria na produção de filmes e vídeos, planejada como política de EaD, não foi efetivada pelo CPCE por conta de altos custos da produção e dificuldades de financiamento. São exceções os filmes produzidos para a série TV Escola e os Desafios de Hoje financiados com recursos do MEC, em 2000.

A contribuição entre os dois centros para estabelecimento de uma educação aberta e gratuita, decorrente da experiência do já citado curso Constituição e Constituinte, da forma como a política de EaD havia sido pensada, não ocorreu, pois CPCE e CEAD operaram independentemente um do outro e suas aproximações foram apenas pontuais.

Durante a gestão do Prof. Antônio Ibañez Ruiz, reitor no período entre 1989-1993, o CEAD manteve a condição de duplo vínculo, ligado pedagogicamente à Faculdade de Educação-FE-UnB e administrativamente à Reitoria – Decanato de Extensão – e sem autonomia financeira. Como não houve novas parcerias no âmbito da UnB, a EaD continuou restrita a poucos especialistas na área e, apesar de formalizada estruturalmente pelo CEAD, manteve-se à margem de sua institucionalização como projeto de universidade.

A internet torna-se disponível para as universidades em 1994, e para o grande público em 1996.

A gestão do Prof. João Claudio Todorov, reitor entre os anos de 1993 e de 1997, está marcada pelo aparecimento da internet, que, no Brasil, se tornou disponível para as universidades em 1994 e para o grande público em 1996. São implementados novos projetos e cursos decorrentes de parcerias externas, como o consórcio BRASILEAD⁴ e a Cátedra da Organização das Nações Unidas

4 Em 1993, por proposta da Universidade de Brasília, reitores das universidades públicas brasileiras, reunidos na sede do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-Crub, em Brasília, assinaram entre si um convênio para implantar o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância, que, entre outros objetivos, visa colaborar com os governos federal, estaduais e municipais no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais



para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco em EaD na UnB. Surgem também outras iniciativas internas, como a Escola de Extensão e a EaD Corporativa. Esse período ficou caracterizado por uma competitividade intensa entre as instâncias da UnB para realização de cursos a distância, pois já se descortinava o futuro valor educacional do conhecimento construído em redes.

No entanto, nesses momentos iniciais, a internet se constituiu como um recurso complementar aos materiais impressos. As experiências de uso de plataformas virtuais de aprendizagem somente se ampliam como ferramenta acadêmica a partir de 2004, com o uso da plataforma Moodle.

Ainda que tenha havido um acréscimo no interesse da comunidade por ofertar cursos a distância e uma diversificação de parcerias externas, é imprescindível ressaltar que, quase vinte anos após ser introduzida na UnB e ao final do século XX, continuávamos carentes de uma política unificadora, de um planejamento estratégico que articulasse rumos, prioridades e papéis da experiência de EaD na UnB. Essa ausência pulverizou as iniciativas em EaD entre as diferentes unidades da universidade sem que isso se refletisse em uma efetiva institucionalização dos processos de EaD na UnB.

Até então, os cursos oferecidos à comunidade interna ou externa, com objetivos diferenciados e orientados por diferentes concepções pedagógico-político-administrativas, haviam se organizado prioritariamente como cursos de extensão com durações variáveis.

Com o advento da internet e a disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem, com *softwares* livres, surge durante os períodos da gestão do Prof. Lauro Morhy, reitor por dois mandatos consecutivos entre 1997 e 2005, experiências de cursos de especialização e três experiências de cursos de formação em nível de graduação: a) o Curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização-PIE, efetivado entre 2001-2006 na modalidade semipresencial, 60% a distância, pela FE; b) o curso de Licenciatura em Biologia, em consórcio com outras oito instituições; e c) em 2005, os cursos do Pró-Licenciatura, com formação em Biologia e Teatro.

Outras iniciativas do período são: a) o Projeto UnB Virtual, concebido como parte da política extensionista da UnB, voltada para público interno e externo; b) o Projeto Univir-CO,⁵ consórcio entre as Instituições Federais de Ensino Superior-IFES do Centro-Oeste, que foi muito importante por alinhar a EaD iniciada pelo Ministério da Educação-MEC, em 2004, ao desenvolvimento da política de fomento; c) o Projeto Unirede,⁶ que pode ser concebido como uma ampliação natural do Projeto Univir-CO e que ofertou curso de especialização TV na Escola e os Desafios de Hoje, com mais de 150 mil alunos pelo Brasil.

Nesse período, ressalte-se ainda que o acúmulo de conhecimento em EaD colocou a UnB como parceira nas experiências que definiram as políticas públicas de educação a distância na Secretaria de Educação a Distância-SEED, do MEC.

No entanto, é preciso reconhecer que, apesar do desenvolvimento dessa massa crítica, não houve a definição de uma política institucional em que fossem regulamentadas as diferentes experiências que estavam sendo realizadas por diversas instâncias da UnB. Por não terem sido incorporadas à dinâmica administrativa da universidade, ficaram restritas a iniciativas pessoais de alguns professores ou pequenos grupos de professores, deixando de ser úteis para toda a comunidade acadêmica (MARTINS, 2006).

5 O Projeto Univir-CO consistiu em um consórcio de sete universidades públicas do Centro-Oeste, formando a Universidade Virtual do Centro-Oeste-Univir-CO, com o objetivo de oferecer cursos de extensão a distância via internet. As universidades que compõem a Univir-CO são a UnB, as universidades federais de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e as estaduais de Anápolis-GO, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Outras informações em <www2.abed.org.br>.

6 Em agosto de 2000, foi lançado um consórcio de 62 instituições públicas de ensino superior denominado UniRede com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Outras informações em <www2.abed.org.br>.

A UnB e a experiência com o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB

O sistema UAB é um avião sendo construído em pleno vôo.

Hélio Chaves Filho

Implantado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e organizado no âmbito do MEC, o sistema UAB tem seus objetivos orientados para o oferecimento prioritário de cursos de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica; para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica; para a oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento e para a constituição de um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Seu objetivo maior, no entanto, está voltado para a democratização do acesso a educação superior no Brasil.

No entanto, “a política para a formulação da UAB, partiu de um problema concreto de interesse do Banco do Brasil que pretendia qualificar, o mais rápido possível, cerca de 35 000 funcionários que não possuíam curso superior.” (MARTINS, 2006, p. 117).

Apesar da divisão de responsabilidades educacionais entre as instâncias municipal, estadual e federal implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, de 1996, o programa enfatiza a oferta da educação superior de forma articulada: as instituições públicas de educação superior, de responsabilidade federal, devem coordenar ações junto a polos de apoios presenciais organizados por prefeituras municipais. Assim, parte da responsabilidade do provimento de infraestrutura básica dos polos fica sob a responsabilidade do governo municipal, já que os polos devem apoiar de modo descentralizado as atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas de graduação e pós-graduação.

Esse princípio da articulação entre a esfera universitária e o âmbito do polo municipal é, portanto, essencial para possibilitar a efetiva ocorrência da educação superior a distância pelo programa UAB. No entanto, como esse princípio está sendo construído em pleno voo, conforme a citação que serve de abertura a essa parte do texto, a experiência educacional sofre tanto com as descontinuidades

da política local quanto com o aspecto da formação e capacitação da equipe de tutoria presencial e coordenador de polo, suporte tecnológico e secretariado que dá suporte local ao processo de ensino-aprendizagem.

A UnB, junto a dezenove outras IES, torna-se parceira do MEC nos primeiros momentos da organização do programa UAB. A iniciativa, porém, decorre da atuação direta do Decanato de Ensino de Graduação-DEG, uma nova instância institucional que até então não havia se envolvido com a experiência em EaD. Nesse momento, é implementado curso piloto de Administração, a partir do qual o MEC cria a rede de apoio inicial, credenciando quatrocentos polos de EaD, em parceria com prefeituras municipais.

Com a adesão da UnB ao programa da UAB, via DEG, surge um novo ator, completamente autônomo, no contexto da EaD na universidade. Mais uma vez, perde-se o momento de, com a concorrência da coletividade, institucionalizar a experiência. Sem a participação da coletividade no processo, as regras acadêmicas continuaram restritas aos cursos presenciais sem que a organização acadêmico-administrativa se apropriasse de instrumentos para fazer frente às possíveis e peculiares consequências institucionais e organizacionais decorrentes dessas ações educativas.

Sobre a ausência de política institucional para EaD na UnB, Martins (2006, p. 157) afirma:

Nestes 27 anos não se chegou a discutir/construir uma política institucional da Universidade de Brasília sobre essa modalidade de ensino. Muitos dos esforços históricos despendidos pelos diferentes atores institucionais resultaram em baixo grau de apropriação dessas experiências pela Instituição. Os esforços ficaram circunscritos aos atores diretamente ligados à questão da EaD, com isso técnicas e conhecimentos desenvolvidos nos cursos realizados não foram repassados para outros órgãos da universidade. Com a saída de pessoas responsáveis pelos cursos, não houve continuidade dos trabalhos e, por outro lado, o isolamento dessas pessoas em relação à comunidade acadêmica fez com que as iniciativas ficassem fragmentadas e fossem realizadas em espaços fechados, sem interlocução com a comunidade acadêmica da universidade.

Embora já tenhamos avançado, desde os anos finais da dissertação de mestrado citada, com tentativas mais organizadas com vistas à regulamentação, a citação acima se mantém pertinente. Falta-nos ainda garantir às experiências vivenciadas a continuidade organizada a partir de uma política institucional que, por meio da regulamentação, venha a permitir que a diversidade de propostas de cursos de EaD possa gerar conhecimento acadêmico tanto para a comunidade da UnB quanto para a sociedade.

Compreender processos educacionais como processos em aberto e continuamente em construção é diferente de não ter princípios que garantam a organização desses processos. A metáfora do avião que pode ter permitido o impulso inicial precisa deixar de existir, sob pena de se transformar em desculpa para encobrir incompetências.

EaD na legislação⁷

EaD é antes de tudo educação e, ressaltadas suas peculiaridades, a ela se aplicam as exigências da educação presencial.

Candido Alberto da Costa Gomes

As primeiras citações legais que tratam de EaD concebem-na como uma proposta educacional marcada pela marginalidade, pela exceção e não pela regra (GOMES, 2009).

A primeira LDB (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), em seu Artigo 104, permitia a organização de cursos que seriam autorizados caso a caso pelo antigo Conselho Federal de Educação. Na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, mantém-se o mesmo dispositivo, mas a incorporação das mídias comunicativas (rádio, televisão, jornais) como veículos para cursos pode ser compreendida como um avanço em relação ao anterior. No entanto, cursos dessa natureza mantiveram-se reféns de exames para poderem ser validados.

A legislação responsável por alterar essa característica da excepcionalidade vinculada à EaD foi a Lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida a segunda LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Embora represente avanços, manteve ainda a marca de suspeição, já

⁷ Veja, ao final do texto, um conjunto de referências a documentos legais em EaD.

que a avaliação de rendimento dos alunos atendidos em programas de EaD ficou condicionada à realização de exames presenciais

Ainda que de modo impreciso e precário, a LDB define oficialmente, em seu Artigo 80, a EaD como “forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Outras questões regulamentadas nesse artigo são: a) o credenciamento de instituições pela União; b) as normas para produção, controle e avaliação de programas e autorização para implementá-los a cargo dos respectivos sistemas de ensino (em vez do Conselho Federal de Educação-CFE, como era anteriormente previsto); c) o tratamento diferenciado, incluindo custos reduzidos no rádio e na televisão, concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e reserva de tempo mínimo para concessionários de canais comerciais; d) o regime especial, relativamente flexível, para todos os níveis e modalidades de ensino e educação, exceto programas de mestrado e doutorado; e) os processos de credenciamento da instituição federal de ensino, autorização e reconhecimento de programas de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deveriam observar a legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo ministro da Educação; f) a transferência e o aproveitamento de estudos da educação presencial para EaD e vice-versa assegurados, construindo-se uma via de mão dupla.

Tendo em vista a continuada tensão identificada no processo histórico do reconhecimento da proposta de educação a distância e a contínua desconfiança em relação à efetividade dessa forma de construção de conhecimento e formação profissional, deve-se fazer menção à Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que permitiu introduzir a oferta de disciplinas que utilizem modalidade semipresencial na organização pedagógica e curricular de cursos superiores reconhecidos e presenciais. Assim, a disciplina semipresencial, de polêmica nomenclatura, assume parte da controversa definição da LDB de 1966, que em seu parágrafo 1 do Art. 1º, descreve a modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos

organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”. De acordo com o documento, as disciplinas ofertadas dessa forma não devem ultrapassar 20% da carga horária total do curso.

Em 2001, mesmo sem haver institucionalizado a EaD, a UnB aprova Instrução Normativa nº 001/2001, da Câmara de Ensino de Graduação-CEG, em que são instruídos procedimentos para a criação e a oferta de disciplinas de graduação ministradas a distância. Isso, em um texto muito claro, que embora não tenha tido a força para induzir uma discussão mais produtiva para o debate institucional sobre a EaD, pode ser considerado como uma primeira tentativa de organizar institucionalmente a experiência em EaD na UnB. Além disso, enfatiza o pioneirismo de nossa experiência, pois essa normatização antecipa, em muito, Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que versa sobre a mesma questão.

Esse documento faz indicações e exigências:

a) indica a necessidade de justificativa específica para a criação da disciplina a distância (ou turma de disciplina) com aprovação regular nas instâncias competentes; b) indica que critérios qualitativos de natureza pedagógica devem organizar a experiência;

c) exige que pelo menos uma das atividades de avaliação de aprendizagem deva ser realizada presencialmente; e d) exige que o docente responsável pela disciplina semipresencial apresente um relatório final ao DEG, via coordenação de graduação, com a descrição dos diversos aspectos da experiência, para a constituição de um banco de dados relativo a disciplinas ministradas dessa forma.

Considera-se que, caso a exigência estabelecida pelo Art. 14, exposto no item d do parágrafo anterior, houvesse, efetivamente, ocorrido e sido acompanhada adequadamente desde então, as primeiras experiências de graduação em EaD poderiam não ter ficado circunscritas aos indivíduos e isoladas ao tempo que foram oferecidas. Poderia também ter coletivizado a implantação dos cursos de graduação no âmbito do programa da UAB, em 2006, via a experiência acumulada desde 2001.

Em 2001, mesmo sem haver institucionalizado a EaD, a UnB aprova instrução normativa instruindo procedimentos para a criação e a oferta de disciplinas.

Quase dez anos após, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revoga a regulamentação anterior e avança ao incorporar as noções de modalidade educacional e a referência às TICs na redefinição da EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” No entanto, mantém-se a desconfiança nessa forma de processo educacional, pois pelo texto depreende-se uma preocupação em detalhamento de regras e documentos necessários aos mais diferentes processos (GOMES, 2009).

Outros aspectos regulamentados por esse decreto foram: a) a obrigatoriedade do presencial não apenas para avaliações, mas também para estágios, defesa de trabalhos e atividades laboratoriais; b) a criação de polos no país e no exterior; c) a prevalência dos resultados dos exames presenciais sobre os demais resultados da avaliação do processo (o que vai à contramão da concepção formativa da avaliação); d) a inclusão de diversos níveis ou modalidades com a inclusão de mestrado e doutorado; e) o objetivo de promover “padronização de normas e procedimentos”, que pode levar a interpretações uniformizadoras (não condizentes nem com concepções educacionais atuais, nem com o dinamismo tecnológico sobre o qual a proposta se situa); f) a equiparação da EaD com a modalidade presencial, exigindo adoção de número fixo de vagas; h) a aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes à educação superior a distância.

Um outro marco legal a ser considerado é o Decreto nº 4.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o sistema UAB, já comentado quando se abordou a experiência da UnB com a Universidade Aberta do Brasil.

A Conae e o Plano Nacional de Educação 2011-2020

[...] as dificuldades da formação de professores, realizada hoje, com paradigmas de ontem, para crianças de amanhã.

Maria Luiza Belloni

O amplo debate com representantes dos diversos segmentos sociais do país constituiu a Conferência Nacional da Educação-Conae, que, entre outros objetivos, configurou-se como o marco democrático em que se baseou a elaboração da proposta do Plano Nacional de Educação 2011/2020, PL nº 8.035/2010, ora em tramitação no Legislativo.

Ao longo de 2009 e no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, foram refletidos, discutidos e propostos caminhos para a educação brasileira, delineados a partir do tema do Conae: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”.

Desde seu Documento Referência (CONAE, 2010, p. 109-176), que serviu de base para as discussões e organização dos eventos prévios, até o Documento Final (CONAE, 2010, p. 13-108), não há um eixo específico para a modalidade EaD, pois o texto foi construído a partir da discussão de um sistema articulado em que “níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com *os marcos legais e ordenamento jurídicos* (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDB/1996, entre outros) expressem a efetivação do direito social à educação com qualidade para todos” (CONAE, 2010, p. 188).

Assim, a EaD como modalidade não aparece reunida em um eixo específico, mas se encontra diluída ao longo das concepções, proposições e potencialidades que indicam tendências para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

O Documento Final segue os seis eixos que pautaram as contínuas reuniões e os debates e se caracteriza pela amplitude de proposições. Nesse texto, a relação educação superior e TICs é abordada diretamente no *Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação* (CONAE, 2010, p.56). No entanto, já no *Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar*, aborda a questão do uso das tecnologias. Sobre a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar defende:

j) a garantia do uso qualificado das tecnologias e conteúdos midiáticos na educação implica ressaltar o importante papel da escola como ambiente de inclusão digital, custeada pelo poder público, na formação, manutenção e funcionamento de

laboratórios de informática, bem como na qualificação dos/das profissionais. Numa sociedade ancorada na circulação democrática de informações, conhecimentos e saberes, por meio da Tecnologias de Comunicação e Informação, propõe-se a disseminação de seu uso para todos os atores envolvidos no processo educativo, com ênfase nos professores/as e estudantes, sendo necessária uma política de formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/as. (CONAE, 2010, p. 53).

Retomando o Eixo IV, o documento remete diretamente para a formação e valorização dos/das profissionais do magistério:

g) a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na formação continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva da transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes. (CONAE, 2010, p. 59).

No mesmo Eixo IV, ao abordar a formação dos demais profissionais da educação (especialista, funcionários/técnicos administrativos), orienta:

c) a ofertar cursos técnicos, por meio de acordos institucionais, na modalidade presencial e EaD, para o pessoal de apoio das instituições de ensino, garantindo a atualização e consolidação de sua identidade, visando à melhoria do desempenho. (CONAE, 2010, p. 66).

No entanto, mantém ambiguidade ao considerar a *formação docente*.

Antes de reunir os 26 tópicos que abrigam o assunto formação docente, o documento traz uma reflexão sobre os cursos de licenciatura nas universidades. Indica o “baixo prestígio daqueles em relação aos bacharelados”, reconhecendo “a desvalorização do magistério como profissão e a educação como campo de conhecimento”. Conclui reconhecendo que “a licenciatura acaba se tornando um apêndice ou um curso de segunda categoria, destinado aos/às estudantes considerados/as menos capacitados/as para o bacharelado”. Além

disso, indica problemas “nos desenhos e nas práticas curriculares dos cursos de licenciatura.” (CONAE, 2010, p. 62).

A partir de então, apresenta os tópicos que devem “instigar a construção de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente e algumas propostas e demandas estruturais altamente pertinentes [...]” (CONAE, 2010).

Aparentemente com igual importância, apresentam-se dentre esses tópicos medidas que parecem indicar para a continuidade da resistência às propostas de EaD. Já que tanto em número quanto na explicitação de aspectos que qualificam a proposição há muito mais tópicos que explicitam o fortalecimento dos cursos presenciais.

Assim, em relação aos cursos de graduação presenciais, o documento final da Conae indica:

h) ampliar vagas nas IES públicas para cursos de licenciatura, de pós-graduação e de formação permanente, na forma presencial, com garantia de financiamento público;

i) multiplicar a oferta de cursos presenciais de formação inicial por meio da ampliação de *campi* avançados das IES públicas;

j) fortalecer as licenciaturas presenciais para a formação inicial dos/das profissionais do magistério e garantir que os cursos de formação frequentados pelos/as professores/as e demais profissionais da educação sejam pré-requisito para a valorização profissional, materializando-se em promoção funcional automática e constando do plano de cargos, carreira e remuneração; [...]. (CONAE, 2010, p. 63).

Entretanto, há apenas um tópico que menciona a proposta de EaD, porém, indicando exigência sobre uma de suas características básicas, com a necessidade de uma maior qualificação dos polos, um dos elos do sistema UAB:

q) sedimentar os polos da UAB em centros de formação continuada dos/das profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público, e substituição dos/das tutores/as por professores /as efetivos/

71

as; deslocamento dos centros de formação para cidades-polo por meio de parcerias; e implantação de polos regionais que promovam processos de formação e acompanhamento constantes aos/às profissionais da educação no que diz respeito às modalidades e níveis de ensino; [...]. (CONAE, 2010, p. 63).

Como delegada indicada no processo da Conae 2009-2010, participei do amplo debate travado entre grupos a favor e grupos contra os cursos de graduação a distância. Os que se colocam em contrário à EaD para a formação inicial de professores qualificam-na como aligeirada e sem o necessário envolvimento com a constituição do profissional na formação prática ao longo do curso, que envolve práticas pedagógicas e estágio docente. Mantém-se nessa discussão a marca da suspeição e da desconfiança traduzida pelos primeiros marcos legais da EaD. Para além desse argumento, fortalecem seu ponto de vista indicando que, em vez de valorização à aprendizagem profissional docente, a formação a distância objetiva diminuição de custos educacionais com a opção pela quantidade em vez de qualidade da formação.

Toda essa polêmica desaparece do texto do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, que trata do Plano Nacional de Educação-PNE 2011/2020, em que são apresentadas vinte metas, cada uma desmembrada em número variável de estratégias. Nesse documento, há somente referências indiretas às duas propostas educacionais aqui abordadas.

Por exemplo, na meta 12, que pretende “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população, de dezoito a vinte quatro anos, assegurando a qualidade da oferta”, indica, na mesma frase, a expansão não do presencial ou da EaD, mas da rede federal de educação superior e do Sistema Universidade Aberta do Brasil. A ver,

12.2) ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência [...].

Logo abaixo, no item 12.4, a referência é a “educação pública superior e gratuita”, sem qualquer indicação à dicotomia presencial/ EaD.

12.4) Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.

Da mesma forma genérica, indica a indução de melhoria na formação docente na meta 13:

Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores.

Pela definição da estratégia:

13.4) Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-Conaes, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

Torna-se claro que, na articulação entre os dois textos, mantém-se a formação e a valoração de professores para a educação básica como um dos grandes desafios a serem enfrentados pela política nacional de educação e seus marcos regulatórios. Também de forma articulada, os dois textos assumem que a democratização do acesso será realizada tanto pelas instâncias presenciais quanto pelos programas de EaD (especificamente pelo Sistema UAB).

No entanto, provavelmente devido à diferença de natureza e de propósitos entre os dois documentos, a forma de abordagem e o detalhamento das questões são díspares.

Assim, a discussão polêmica que transparece no texto final da Conae, tanto pela diferença quantitativa de tópicos quanto pelo detalhamento de especificidades entre presencial e a distância, é neutralizada no texto do projeto de lei.

A compreensão da orientação discursiva para a neutralidade é uma das possíveis interpretações dessa ausência. Podem-se organizar outras, tais como: a não menção às especificidades entre presencial e EaD ocorre pois assume-se que não haja qualquer questionamento e, quer seja presencial ou EaD, estamos falando de educação. E, ainda, pode-se pensar que, ao assumir a falta de clareza como uma opção discursiva, em que a omissão seja consciente, deixa-se que a polêmica sobre especificidades entre o presencial e EaD seja resolvida por estratégias a serem desenvolvidas por instâncias estaduais, distritais ou municipais, já que o Art. 8º prevê que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

Nessa ainda inconclusa questão, a única certeza que temos é a de que continuaremos ainda por um bom tempo aprisionados à constatação epígrafe deste texto: [...] dificuldades na formação de professores, realizada hoje, com paradigmas de ontem, para crianças de amanhã (de Maria Luiza Belloni, 2009, comunicação pessoal).

Considerações finais

Para abrir essas considerações finais, evoca-se uma expressão de um dos nossos geniais fundadores, que alerta contra a sanha regulamentar e o excesso burocrático que, já em seu tempo, assolava o nosso sistema educacional. Dizia o mestre Anísio Teixeira: “Tudo legal e tudo muito ruim.” Lê-se essa expressão com o sentido que remete à quantidade de normas e resoluções, a um sem número de portarias e instruções, que embaralham possibilidades criativas e inovadoras dos sujeitos para os quais essas regulamentações deveriam estar a serviço.

Pondera-se, ainda, que não se está acorrentado a um fatalismo histórico que, a todo custo, exige a regulamentação da EaD. Crê-se que estamos frente a tendências e oportunidades que, infelizmente, fomos deixando passar ao longo do período em que viemos desenvolvendo proposições e experiências em EaD. Obviamente, há necessidade de mudanças estruturais, para as quais existem resistências, porém, é necessário reconhecer que essas mudanças incluem o fortalecimento acadêmico e o aumento da legitimidade institucional.

Para finalizar, procuro sistematizar as reflexões realizadas ao longo do texto em tópicos que se iniciam por verbos. Para além da padronização textual, compreende-se esse conjunto de verbos como operações necessárias e orientadoras para o enfrentamento aos desafios históricos, legais e político-pedagógicos que subsidiem a regulamentação da EaD na nossa universidade. São eles:

1. manter o foco nos sujeitos do processo, enfatizando a autonomia do sujeito aprendiz e atribuindo aos sujeitos ensinantes o papel organizador de contextos de aprendizagem;
2. evitar o dualismo entre o oficial e o real por meio da adequação convergente entre o texto legal e normativo e a realidade institucional, para que o efetivo e consequente cumprimento não dependa exclusivamente da vigência formal;
3. incorporar aspectos que façam frente à suspeita histórica sobre o baixo grau de legitimidade da EaD;
4. equilibrar o texto regulamentar para que sejam incentivadas boas e inovadoras práticas educacionais decorrentes de uma formação profissional aliada à construção de conhecimentos e inibidas propostas que se fixam na quantidade atendida pela generalização de processos e de materiais;
5. refletir sobre formas de financiamento alternativo às bolsas do FUNDEB que (des)dobram a carga horária de trabalho docente e sobrepõem experiências docentes com a dicotomia atividades presenciais/atividades em EaD;
6. manter os critérios de qualidade da graduação da UnB, por meio de indicadores próprios que conversem com os marcos regulatórios e sistemas avaliativos externos, mas

principalmente que traduzam a experiência histórica da universidade, para que se evite:

- a) o determinismo tecnológico como solução aos problemas educacionais da universidade;
 - b) o deslocamento de foco de uma formação intelectual-profissional alinhada aos processos de produção de conhecimento para a perspectiva da quantidade e do aligeiramento com base na hipertrofia da técnica;
 - c) o excesso da ênfase na quantidade de matrículas como critério de avaliação da experiência (especialmente, tendo em vista a proposição do crescimento de matrículas do PNE 2011/2020);
7. abordar singularidades decorrentes da articulação da UnB com outras instituições, para o estabelecimento e a manutenção dos polos;
 8. abordar a questão dos recursos humanos relacionados à qualidade dos cursos pretendidos, para que não haja a precarização do trabalho dos envolvidos (previsão de docentes, funcionários técnico-administrativos e pessoal de apoio tecnológico);
 9. induzir o registro das experiências sobre os cursos realizados para a construção de conhecimento coletivo;
 10. atender a peculiaridades da organização administrativo-pedagógicas em EaD, flexibilizando tempos e espaços e outros processos característicos;
 11. refletir sobre processos de transferência discente entre o presencial e EaD e vice-versa;
 12. indicar padrões mínimos para as práticas docentes e estágios curriculares na formação docente.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA-ABRAEAD. Coord. Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

BARROSO, J. Apresentação. *Educação e sociedade*, v. 30, p. 945-1.257, set./dez. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONAE. Brasília, 2010. *Anais*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasil: Ministério da Educação, 2 v., 2011. 393 p. Disponível em: <relatoriamec.gov.br/anais_vol_I.pdf>. Acesso em: 18 set. 2011.

RIBEIRO, D. UnB: *Invenção e descaminho*. Brasília: Avenir, 1978. 139 p.

GOMES, C. A. da C. A Legislação que trata da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009.

GUIMARÃES, P. V. *A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância [?] BRASILEAD [?] para o desenvolvimento da educação nacional*. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1049/951>. Acesso em: 19 set. 2011.

STRECKER, M. iPad 2, sorte ou revés? *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 10 mar. 2011.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009.

MARTINS, L. R. R. *Educação a Distância na Universidade de Brasília*. Uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. (Não publicada.)

Legislação

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Institui o Plano Nacional de Educação-PNE 2011/2020. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2011.

SILVA, F. C. N. da. A evolução dos Referenciais de qualidade para EaD. In: ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA-ABRAEAD. Coord. Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

Anexo

Legislação em EaD

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Decreto nº 5.733, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para cursos a distância, 2 abr. 2003. 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: 22 set. 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, ago. 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: 23 set. 2009.

Traços, riscos e bordados constituintes da história do programa Universidade Aberta do Brasil na UnB

Ana Marilis Guimarães Rocha

*Prof.^a da Secretaria de Educação do Distrito Federal
Mestre em Educação pela UnB
Atuou como assessora da coordenação geral da UAB/UnB
marilis.ana@gmail.com*

Gerson André da Silva e Silva

*Mestrando da Faculdade de Educação da UnB
Atuou como coordenador da produção de materiais
didáticos da UAB/UnB
gersonandre@gmail.com*

Lívia Veleda de Sousa e Melo

*Doutoranda da Faculdade de Educação da UnB
Atuou como coordenadora da tutoria da UAB/UnB
liviaveleda@yahoo.com.br*

Larissa Medeiros Marinho dos Santos

*Prof.^a Dra. da Universidade Federal de São João del-Rei
Atuou como coordenadora da produção de
materiais multimídia e formação continuada de
professores da UAB/UnB
larissa@ufsj.edu.br*

Wilsa Maria Ramos

*Prof.^a Dra. do Instituto de Psicologia/Departamento de
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da UnB
Atuou como Coordenadora da UAB/UnB
ramos.wilsa@gmail.com*

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a "história"...

Magda Soares



O potencial atribuído ao conhecimento como requisito para alavancar o crescimento e o desenvolvimento de uma nação ganhou centralidade nas políticas públicas desse século passado, impulsionando a expansão e a democratização do acesso à educação superior.

Coerentemente com essa posição, destacamos a importância da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2001), paradigma que se destaca no século XXI devido à necessidade de enfrentar os múltiplos e emergentes desafios e mudanças da sociedade da informação. Adicionadas a esses fatores, as formas flexíveis de oferta de ensino mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação-TICs, possibilitaram uma nova geração da educação a distância, resultando em maiores oportunidades de formação do cidadão.

Como destaca Aretio (2010), a história da educação a distância-EaD é marcada pelo surgimento e desenvolvimento de outras formas de ensinar e aprender incentivadas pelos movimentos sociais e econômicos e pelo desenvolvimento das áreas de informação e telecomunicação, robótica, comunicação, psicologia cognitiva e neurociência. O desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares sobre as práticas de uso social das TICs imputa à educação novas possibilidades de configuração do processo de ensino e aprendizagem, separando-o temporal e espacialmente, extrapolando a rigidez espaço-temporal própria da docência convencional e criando, entre outras possibilidades, as comunicações eletrônicas em rede, assíncronas ou síncronas, de todos para todos, mediadas pelas ferramentas disponíveis na internet, tais como *chat*, webconferência, fórum, etc.

A universidade aberta

Podemos datar, a partir da década de 1960, o surgimento de uma nova era da universidade, a princípio denominada universidade aberta por oferecer cursos abertos a toda sociedade e, com o avanço das TICs, essa nomenclatura foi se transformando para ciber universidade, universidade virtual, universidade online. Nesse contexto, os papéis dos professores e alunos são diferenciados para cumprir metas e metodologias de um novo sistema educativo.

Na América Latina, esse movimento da universidade aberta surge a partir dos anos 1970, quando iniciou-se na região a produção de mudanças significativas, ao se configurar o sistema EaD como um instrumento educativo para o nível superior (RAMA, 2009). Comparando-se com outros países da América Latina, o Brasil começou tardiamente a oferta de educação superior a distância. Somente a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a EaD foi inserida no sistema educacional brasileiro (Art. 80), conforme detalhado no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Nas esferas públicas estadual e federal, o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, o Pró-Licenciatura, e a Universidade Aberta do Brasil-UAB constituem dois projetos nacionais de grande vulto inseridos no Programa Universidade do Século XXI¹, do Ministério da Educação-MEC, voltados à formação inicial de professores da escola básica. Esses programas marcam historicamente a abertura da era da EaD na educação superior pública.

Neste capítulo, relatamos os fatos e acontecimentos mais significativos que ocorreram no período da criação e implementação do programa UAB na Universidade de Brasília-UnB, considerando os primeiros cinco anos. Vale destacar que, em 2005, a UnB detinha experiência de mais de 25 anos na oferta de cursos na modalidade EaD. Considerando essa experiência, esperava-se que a implementação da UAB não seria um grande desafio. Entretanto, o cenário das políticas públicas educacionais, as questões relativas à infraestrutura de infovias dos estados e municípios, bem como a própria estrutura de implementação do programa proposta pelo MEC, além de outras questões relacionadas à formação de pessoal no nível operacional, tático e estratégico, tornaram essa experiência única, demonstrando que as experiências passadas não forneciam todas as respostas para as

Em 2005, acreditava-se que implantar Universidade Aberta não seria desafio para a UnB, que contava com mais de 25 anos de experiência na oferta de cursos na modalidade EaD.

1 O Programa Universidade do Século XXI foi criado pelo Ministério da Educação-MEC com o objetivo de reformar a educação superior e estruturar as instituições federais de ensino, preparando-as para as tendências de futuro, ampliando com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e à extensão, por meio de ações promovidas junto aos alunos e professores dessas instituições e de estudantes bolsistas das instituições de ensino superior privadas.

questões emergentes. Desse modo, foi preciso reinventar processos a fim de vencer os novos desafios impostos pela criação de cursos a distância em uma universidade tradicional, de ensino presencial.

No intento de mapear as linhas estratégicas de implantação da UAB/UnB, propomos as seguintes reflexões:

- a) Como foi decidido o processo de expansão e interiorização da UnB via educação a distância?
- b) Como a educação a distância do programa UAB tem se configurado na UnB em termos da organização acadêmica e metodológica?
- c) Quais foram as principais estratégias de implantação?
- d) Quais os rumos possíveis a serem adotados para o futuro do ensino superior a distância na UnB?

O foco deste artigo baseia-se em cinco áreas críticas: 1) conceito, objetivos e financiamento da UAB; 2) o processo de construção do programa; 3) seleção e formação dos atores; 4) processo seletivo e perfil dos alunos; e 5) gestão do programa.

Conceito e objetivos da UAB

O programa UAB tem como espinha dorsal a ação das universidades públicas no planejamento, oferta e execução de cursos de graduação a distância mediados por sistema de tutoria em polos mantidos pelos municípios, fortemente apoiado pelas TICs, visto que a expansão com base em metodologias tradicionais não seria suficiente para atender à demanda por formação superior em um país continental como o Brasil.

A UAB foi criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, objetivando prover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Segundo a legislação, os cursos de graduação a distância representam uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Vale destacar que a UAB não foi criada com o propósito de ser um consórcio de universidades públicas para a oferta de cursos *on-line*, ainda que também possa ter cursos a distância oferecidos nesse formato. Não foi tampouco criada como uma universidade aberta como a *Open University* da Inglaterra e outras existentes em vários países que oferecem cursos abertos e somente a distância. O programa UAB foi instituído por meio de acordo de cooperação técnica entre MEC e universidades públicas e Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs (atuais Institutos Federais), visando propiciar a expansão, democratização do acesso e interiorização da educação superior. Para sua operacionalização, as Instituições de Ensino Superior-IES recebiam subsídios para arcar com despesas relativas ao pagamento de recursos humanos não previstos no orçamento da União, custeio da produção de materiais didáticos, oferta e manutenção do funcionamento dos cursos.

Importante destacar que, no sistema público de ensino superior, a UAB não representa a total conversão dos sistemas presenciais em sistemas a distância, mas sim o incentivo à oferta de sistemas bimodais, preservando o ensino presencial e incentivando a criação de cursos a distância destinados a atender a população de locais que não possuem centros de ensino superior público.

Segundo Ramos e Lazarte (2007), diferentemente dos países que na década de 1960 e 1970 optaram pela criação de universidades destinadas exclusivamente ao ensino a distância, como, por exemplo, a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha-UNED, no Brasil, por meio do programa UAB, o governo federal provocou as universidades públicas federais, em primeira instância, e posteriormente as estaduais, a ofertarem cursos a distância que já eram realizados na modalidade presencial. Para tanto, deveriam repensar suas metodologias, estruturas e tecnologias, incluindo a reorganização administrativa, adequando-as à nova modalidade de ensino.

a UAB não representa a total conversão dos sistemas presenciais em sistemas a distância, mas sim o incentivo à oferta de sistemas bimodais.

A princípio, o programa UAB deveria ser indutor de mudanças na cultura universitária, levando a uma metamorfose de processos e induzindo a bimodalidade, o que permitiria a oferta simultânea de cursos

presenciais e a distância, mantendo o ensino presencial no *campus* e o ensino a distância nos polos (centros de apoio à aprendizagem), tendo como público-alvo estudantes residentes em municípios de regiões geográficas desprovidas ou com baixa densidade de cursos superiores.

O sistema abrangendo as duas modalidades deveria ser configurado de modo que o mesmo curso fosse oferecido a estudantes de ambas as modalidades e também que fosse obedecida a mesma política e regimento para certificação, ao mesmo tempo que se resguardariam, no Projeto Político Pedagógico-PPP, as especificidades de cada modalidade.

Visando promover a gratificação e remuneração dos professores que trabalhariam nos programas de formação inicial e continuada dos atores do sistema educacional brasileiro, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE instituíram a Lei nº 11.273, conhecida como Lei de Bolsas. A lei autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores e dos demais atores para a educação básica promovidos e apoiados pelo MEC, inclusive na modalidade a distância.

Na UAB, o incentivo financeiro destinado ao professor, que já possui uma carga de trabalho pesada no curso presencial, para atuar como coordenador ou para criar e ofertar a sua disciplina a distância, bem como para exercer a função de tutor, é a remuneração percebida pela Lei de Bolsas. Essa Legislação foi modificada em 2009 (Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009) e em 2010 (Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010) visando o ajuste dos valores e definição dos papéis dos atores. Também em 2009, foi aprovada a Lei nº 11.947, que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes competências para conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo MEC, inclusive na modalidade a distância.

Prevendo as exigências para a criação e o funcionamento desse sistema, a partir de 2006 foi organizada na UnB uma equipe, denominada Núcleo UAB, responsável pela implementação e representação da UnB junto ao MEC e à Secretaria de Educação a Distância e, posteriormente, com a transferência do programa UAB para a Capes (aprovação da Lei nº 11.502, 2007), também junto a Diretoria de Ensino Superior a Distância



da Capes. O Núcleo UAB estava sob a coordenação do Decanato de Ensino de Graduação-DEG e, em seu primeiro ano, era composto por: um professor coordenador (decano em exercício); uma professora doutora, ocupante da primeira vaga de concurso público destinada ao programa UAB na UnB; uma assessora técnica, mestre em educação; dois professores doutores responsáveis pela plataforma Moodle; uma secretária e dois estagiários, sendo algumas dessas pessoas as autoras deste documento histórico.

Até o início de 2008, o Núcleo UAB esteve sediado no prédio do DEG, em um espaço pouco adequado ao amplo crescimento da equipe. Por isso, nessa época, realizou-se a primeira mudança da UAB para outras instalações. O local escolhido, o laboratório do Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento-CDTC, em pouco tempo também não atendeu às demandas geradas pelo crescimento e diversificação das atividades da UAB. O núcleo permaneceu ali por apenas seis meses. Em meados de 2009, quando o Centro de Educação a Distância-CEAD mudou para o prédio situado na Super-Quadra 305 Norte, a UAB se transferiu para o prédio Multiuso I do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. Nesse momento, a equipe profissional também passou por mudanças, já que novas funções foram criadas para atender às necessidades dos cursos e nelas foram lotados funcionários concursados, à medida que vagas específicas para a UAB eram disponibilizadas pelo MEC.

Em relação aos objetivos do programa UAB na UnB, em discussões realizadas houve consenso em torno de dois deles, conforme registros em documentos específicos e na primeira página *web* do programa no período de três anos:

- Contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para o desempenho dos alunos do sistema público de ensino, por meio da qualificação dos professores no ensino superior.
- Fortalecer o exercício da profissão docente mediante a oferta de cursos de licenciatura, por meio do uso dos recursos das tecnologias da informação e comunicação aplicados à educação, e, paralelamente, desenvolver atividades para a construção do conhecimento prático do professor e da reflexão crítica sobre a própria prática.

Para o cumprimento dos objetivos, a equipe reconhecia a importância da institucionalização do programa, por meio de distintas ações orientadas para a convergência entre os processos do ensino a distância com os procedimentos e rotinas do ensino presencial, evitando, assim, duplicar tarefas ou emprego de recursos humanos e, especialmente, não construir um programa alijado da universidade, que se constituísse “uma universidade dentro de outra”.

Tendo em vista essas questões, algumas ações foram consideradas prioritárias, tais como:

- a elaboração do Regimento Interno da modalidade de ensino a distância na graduação, no âmbito da UnB;
- a criação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância para atuar na definição de políticas de educação a distância;
- a regulamentação dos cursos de acordo com a lei;
- a constituição de uma comissão destinada a desenvolver o projeto de avaliação dos cursos na UnB, composta por coordenadores e colaboradores dos cursos de graduação a distância;
- a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, incluindo a graduação a distância;
- e a participação integral na elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional-PPPI, contemplando uma política para a EaD na UnB.

Desde o princípio do programa UAB na UnB, a equipe de coordenadores de cursos funcionava como órgão colegiado, reunindo-se quinzenalmente e tomando decisões administrativas e acadêmicas pertinentes às suas atribuições. A coordenação geral da UAB buscou sempre a articulação e o consenso com as políticas do DEG, sendo que a maioria das decisões foi tomada conjuntamente ou então as decisões eram tomadas por uma área e acatada pela outra, por legitimidade.

Considerando a importância de institucionalizar a modalidade dual na UnB, direcionamos o planejamento estratégico a partir de duas premissas: 1) oferta de ensino a distância para populações residentes em locais de difícil acesso ou com pouca ou nenhuma oferta de

graduação; 2) alinhamento dos cursos, presencial e a distância, de modo que todos os estudantes pudessem se beneficiar dos materiais e recursos produzidos, além de seguirem cursos com projetos pedagógicos iguais ou similares, com qualidade de ensino elevada (RAMOS; MEDEIROS; SILVA, 2009). A partir dessas premissas, optou-se por três ações estratégicas:

- consolidação de um sistema único bimodal de alta qualidade e oferta de graduação a distância convergente com o sistema presencial, e não paralelo;
- formação docente permanente orientada para o uso da tecnologia educativa visando à melhoria da qualidade do ensino, independentemente da modalidade;
- *campi* e polo como instâncias de referência da universidade - noção de presencialidade da universidade tanto nos *campi* como nos polos, por meio da disseminação da cultura universitária.

Para obter a convergência dos sistemas presencial e a distância, a UnB optou por alinhar algumas ações, propiciando condições e oportunidades aos estudantes das duas modalidades de forma semelhante. Merecem destaque as primeiras ações de integração que ocorreram a partir de 2009:

- Cursos de extensão abertos para os alunos dos *campi* e dos polos.
- Criação de disciplinas de verão on-line abertas aos alunos presenciais e a distância.
- Oferta da metodologia do Projeto Rondon para alunos da UAB.
- Oferta de vagas de monitoria para os alunos da UAB.

Para obter a convergência dos sistemas presencial e a distância, a UnB optou por alinhar algumas ações, propiciando condições e oportunidades aos estudantes das duas modalidades de forma semelhante.

Financiamento da UAB

Em 2007, no início do programa, o orçamento ministerial previsto para a implementação dos cursos custeados pela UAB previa a quantia de R\$ 1.200,00 a R\$ 1.800,00 por aluno/ano. Nesse orçamento, estavam incluídos os custos com pagamentos de bolsas aos coordenadores, professores e tutores, bem como custos de diárias e passagens para aulas e acompanhamento dos alunos nos polos, material de consumo, contratação de serviços para o tratamento da informação e desenvolvimento de mídias e produção, impressão e distribuição de material didático.

Nos documentos oficiais do projeto da UAB no MEC, não havia um modelo de EaD explícito, entretanto, a matriz de financiamento condicionava a execução do programa, balizando as ações e direcionando para a criação de estruturas de funcionamento e de um desenho técnico-pedagógico para a EaD unificado. De forma decisiva, o MEC, ao financiar determinados recursos e não financiar outros, exercia o controle dos elementos pedagógicos e didáticos que delineariam os projetos pedagógicos dos cursos para as IES do Sistema UAB.

O modelo baseava-se na organização de uma rede de municípios parceiros da universidade, denominados polos, que faziam a recepção e o acompanhamento pedagógico dos alunos. Os polos deveriam oferecer suporte à aprendizagem, como estudos orientados, acesso a recursos didáticos e à biblioteca e oportunidades de participar em diferentes atividades culturais e de pesquisa, complementando a formação universitária. Neste quesito, tutores presenciais encontraram dificuldades no cumprimento de suas atividades específicas do currículo do curso, pois não tinham formação na área de educação a distância.

Visando ao cumprimento de sua função, cada polo recebeu do MEC, no início do programa, um kit com cinquenta computadores e uma rede de antena GSAC (via satélite) para montar seu laboratório de informática. Somente no primeiro ano, o MEC deveria arcar com a remuneração do coordenador de polo e dos tutores presenciais. Os demais recursos seriam providos pelos governos municipais ou estaduais. Entretanto, isso não ocorreu e os recursos para pagamento de bolsas de todos os atores continuaram sendo providos pelo governo federal.

Na época, esse fato constituiu uma preocupação constante para as universidades, pois se temia que a situação precária de algumas localidades pudesse inviabilizar o investimento no ensino superior, e as consequências recaíssem na parte acadêmica, afetando diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A sustentabilidade do projeto estava ancorada na condição do município de prover a estrutura mínima de funcionamento do polo. Outra preocupação era o fato de que haveria nos polos alunos de diversas universidades, convivendo com procedimentos, regimentos e normas diferenciadas, o que poderia tornar o processo de gestão bastante complexo e delicado.

O processo de construção do programa UAB na UnB

A entrada das IES para o programa UAB decorreu de atendimento ao chamado do edital público do projeto piloto do MEC/SEED, ao qual a UnB concorreu e obteve aprovação de projeto pedagógico do curso de graduação em Administração, ofertado por meio de consórcio com instituições federais de ensino. Na sequência, foi lançado o primeiro edital para oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância, publicado em 2005 (BRASIL, 2005) e atendido pela UnB, que concorreu com onze projetos pedagógicos de cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu*) e extensão, tendo sido aprovados seis cursos de licenciatura. Na concorrência instaurada pelo segundo edital, a UnB participou com oito novos projetos para cursos de graduação e obteve a aprovação de dois deles: as licenciaturas em Geografia e em Biologia.

Vejamos com mais detalhes a participação da UnB nas concorrências instauradas pelos editais do MEC/SEED.

Edital 1 (UAB1)

Em 16 de dezembro de 2005, por meio do Edital de Seleção nº 01/2005/SEED/MEC, foi realizada a Primeira 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. Posteriormente, para a organização de financiamentos, vestibulares e ingresso de alunos, esse edital ficou conhecido como UAB1.



Esse edital teve por objetivo fomentar o Sistema UAB, por meio da articulação e da integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, 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 (BRASIL, 2005).

Na UnB, uma equipe organizada pelo DEG convidou os institutos e faculdades para apresentarem seus projetos político-pedagógicos, auxiliando-os na elaboração destes. Houve aceitação da maioria dos projetos encaminhados. Após a diligência do MEC, os projetos foram revisados, visando assegurar um desenho técnico-pedagógico compatível com as especificidades da modalidade, incluindo sistema de tutoria, tecnologias a serem utilizadas, currículo desenhado para a EaD e sistema de avaliação e acompanhamento.

A publicação do resultado do edital trazia os cursos aprovados por universidade e os polos onde poderiam ser ofertados. A equipe responsável pela coordenação da UAB/UnB reuniu-se com os coordenadores dos cursos para decidir quais seriam os municípios e os estados a serem atendidos, já que nem todos os aprovados no processo desse edital poderiam ser atendidos. Particularmente, foram excluídos alguns polos da região Sudeste do país, pois havia a compreensão de que as regiões prioritárias no planejamento estratégico da UnB eram o Centro-Oeste e o Norte.

Nesse edital, a UnB concorreu com onze projetos de cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu*) e extensão, sendo aprovados seis cursos de graduação: Letras, Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais, Teatro e Música.

A empolgação, a coragem e o comprometimento dos coordenadores dos cursos foram essenciais para levar os cursos de Artes Visuais, Teatro e Música para os estados do Acre e de São Paulo; o curso de Educação Física para os estados de Paraíba, São Paulo e Alagoas; e os cursos de Letras e Pedagogia para Goiás e Bahia. Foram contempladas algumas localidades de fora da área de atendimento prioritário, mas necessárias naquele momento.



Edital 2 (UAB2)

Em 14 de novembro de 2006, foi divulgado o Edital de Seleção nº 01/2006, SEED/MEC, para ampliação do sistema UAB, dando prioridade à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Atendendo ao edital, a UnB concorreu com treze projetos: oito de graduação e cinco de especialização; destes, obteve a aprovação de dois cursos de graduação e um de especialização. Foi facultado ao gestor municipal negociar diretamente com a IES que ofertasse o curso de seu interesse. Para a seleção dos municípios, a equipe de coordenação da UAB/UnB, em conjunto com os gestores municipais analisou a vocação, a necessidade e a capacidade financeira do município para fornecer a infraestrutura adequada e sustentar a oferta do curso.

Em 2006 e 2007, foram realizadas visitas aos polos com o objetivo de analisar as condições de funcionamento. Àqueles que não apresentavam as condições necessárias, sugeriam-se adequações e estabeleciam-se novos prazos para o atendimento. Em alguns casos, foi necessária a intervenção do MEC, que disponibilizou equipamentos tecnológicos para o início dos cursos.

Com o resultado do segundo edital, foi somente em 2009 que a UnB promoveu o segundo vestibular da UAB/UnB, considerando o interstício de dois anos entre os processos seletivos. Nesse vestibular, a instituição abriu 1.450 novas vagas, distribuídas em vinte polos localizados em oito estados de quatro regiões do Brasil (Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste).

No cômputo geral, a UAB/UnB passou então a atender 2.390 estudantes:

- 1º ingresso/vestibular (2007) – 940 alunos
- 2º ingresso/vestibular (2009) – 1.450 alunos

O quadro a seguir identifica os polos atendidos pela UAB na UnB em 2009:

Quadro 1: Polos atendidos – UAB/UnB – Licenciaturas (2009)

Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Brasiléia, Acrelândia e Feijó – Acre
Xapuri e Sena Madureira – Acre
Itapetininga e Barretos – São Paulo
Alto Paraíso e Alexânia – Goiás
Carinhanha – Bahia
Duas Estradas – Paraíba
Santana do Ipanema – Alagoas
Palmas e Porto Nacional – Tocantins
Coromandel – Minas Gerais
Ceilândia e Santa Maria – Distrito Federal

No segundo semestre de 2009, abriram-se novas oportunidades na área de pós-graduação *lato sensu*. Foram ofertados os cursos Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Cidadania.

Juntos, os dois cursos somavam mais de oitocentas vagas, ofertadas em dez polos (Ceilândia, DF; Santa Maria, DF; Águas Lindas, GO; Alexânia, GO; Anápolis, GO; Formosa, GO; Alto Paraíso, GO; Vitória, ES; Ipatinga, MG e Itapetininga, SP). Os cursos de especialização são realizados em parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação-FE, o Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia e o Núcleo de Gestão da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília.

A UAB/UnB, no ano de 2009, contabilizava os seguintes números:

- oito cursos de graduação em nível de licenciatura; três cursos de pós-graduação *lato sensu*; três cursos regulares de extensão, além de outros oferecidos de forma não regular pelos institutos e faculdades; 28 polos presenciais parceiros distribuídos em nove estados brasileiros; mais de 4 mil alunos matriculados, distribuídos em cursos de graduação, especialização e extensão.

Houve outros editais públicos a que a UnB concorreu e obteve

aprovação de cursos. Um deles foi o Edital nº 01, de 27 de abril de 2009, do Programa Nacional de Formação em Administração Pública no âmbito do Sistema UAB, publicado em 27 de abril 2009. Em novembro de 2010, teve início o curso de graduação em Administração Pública, com oferta de 280 vagas, distribuídas em cinco polos, localizados nos estados do Acre (municípios de Rio Branco e Cruzeiro do Sul), de São Paulo (município de Barretos) e Distrito Federal (cidades de Ceilândia e Santa Maria) e dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Gestão Pública e Especialização em Gestão em Saúde. Esses dois cursos somam 440 vagas, as quais foram distribuídas em polos localizados no Distrito Federal, Acre e São Paulo.

Em 2011, ocorreu o terceiro vestibular para a reoferta de cursos aprovados pelo MEC, totalizando 1.105 vagas e quatro novos polos: Ipatinga, MG; Buritis, MG; Barra do Bugres, MT e Primavera do Leste, MT.

Seleção e formação dos atores da UAB

Os sistemas educacionais na modalidade a distância envolvem a participação de diversos atores que compõem a rede de ensino e aprendizagem a distância: coordenadores, gestores, professores e tutores. O núcleo UAB/DEG/UnB sempre considerou como prioridade o processo de seleção e a formação continuada dos profissionais para o desempenho adequado de seus papéis e funções, fortalecendo o papel institucional e a melhoria da qualidade de ensino, impactando positivamente na aprendizagem dos alunos. Nesta seção, descrevemos os desafios enfrentados no processo seletivo e na formação continuada.

Coordenadores de polos e tutores presenciais

A etapa de seleção dos coordenadores e tutores que atuariam nos polos foi uma experiência desafiadora, pois entendia-se que o sucesso da educação a distância dependia de profissionais competentes, comprometidos e envolvidos com a implantação da UAB/UnB. Os critérios de seleção foram discutidos pelos gestores na UnB, instituídos aos municípios e contram com análise de currículo e entrevistas. Em alguns municípios, foram selecionados profissionais que se aproximavam muito do perfil desejado. Em outros, pela falta de pessoas habilitadas na área para coordenar e fazer a tutoria

presencial nos polos, fez-se necessário buscar alternativas nas cidades próximas, ampliando a esfera de divulgação em todos os veículos de comunicação disponíveis: rádios, igrejas, escolas, prefeituras, etc. Foi uma etapa que exigiu muita dedicação, visto que os professores-tutores sempre tiveram o papel fundamental de orientar os alunos, auxiliar no ensino e na aprendizagem do conteúdo esclarecer dúvidas e avaliações obedecendo às diretrizes da instituição.

A formação dos coordenadores e tutores dos polos foi presencial, e os coordenadores e tutores puderam conhecer o *campus* da UnB e os profissionais que administravam e coordenavam o Sistema UAB/UnB.

Terminado o processo de seleção, o passo seguinte foi a formação dos coordenadores e tutores dos polos. A formação foi presencial, portanto, todos vieram a Brasília, uma ocasião muito importante, haja vista que muitos coordenadores e tutores não conheciam a universidade nem os profissionais que administravam e coordenavam o Sistema UAB na sede da UnB. Era natural que estivessem ávidos por informações tais como: o papel que cada um desempenharia no polo, os graus de conhecimento e comprometimento necessários, o horário de trabalho, a remuneração e outros.

A formação foi planejada com muito cuidado. Esperava-se que os coordenadores e os tutores voltassem para seus municípios preparados para o desenvolvimento de ações de gestão educacional no polo, utilizando estratégias e recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem que visassem a permanência dos estudantes nos cursos, evitando que se sentissem isolados e desistissem do sonho da formação superior.

Era necessário que todos tivessem clareza quanto aos papéis e às responsabilidades individuais e coletivas, por isso era indispensável o planejamento de cada ação, já que nessa engrenagem viva e dinâmica da EaD não se permitem improvisações. Era preciso considerar o polo como um ponto de convergência entre o município e a universidade, entre alunos, professores, tutores presenciais e a distância, numa teia que se teceria por longos quatro anos, em uma “comunidade aberta e sem distância”.

Formação dos tutores on-line (a distância)

A formação dos tutores a distância passou por diversas fases e numerosas vezes foi reformulada, tendo em vista a importância desses profissionais na construção da aprendizagem a distância. Inicialmente, os tutores eram selecionados semestralmente pelas coordenações dos cursos em parceria com o Núcleo UAB/UnB e os professores das disciplinas. Depois de selecionados, realizavam um curso de formação com intuito de conhecer a plataforma Moodle e as estratégias de tutoria e mediação de cursos a distância. Esse curso foi reformulado diversas vezes entre 2007 e 2011, com base em avaliações realizadas pelos diversos atores e em necessidades do programa.

Em 2009, houve reformulação tanto na seleção como na formação de tutores, além de ser criada a função de coordenador de tutoria. Em vez de seleção semestral, vinculada a disciplinas específicas, os tutores passaram a ser selecionados para atuar no curso durante todo o ano e a fazer uma única formação, contando ainda com formações continuadas no próprio curso, com os professores supervisores e os coordenadores de tutoria. Essa reformulação foi importante para estabelecer maior envolvimento do tutor com o curso e suas atividades e maior vínculo com os alunos e tutores de polos, bem como para facilitar e aperfeiçoar o gerenciamento da tutoria.

Formação dos professores

A indicação do professor para a construção da disciplina a distância era responsabilidade do coordenador do curso. A decisão deveria ser aprovada no colegiado dos respectivos cursos. Nos casos em que não havia professores disponíveis para ofertar a disciplina, o coordenador poderia convidar professores externos, pertencentes a outras IES. A formação dos professores para atuar no Sistema UAB na UnB foi uma preocupação central da coordenação, visto que esses atores eram fundamentais para criar estratégias pedagógicas a distância e orientar o processo de oferta da disciplina, entre outras ações, orquestrando os tutores presenciais e a distância.

Antes de atuar na UAB/UnB, o professor contava com uma formação pedagógica com base em conhecimentos sobre a modalidade a distância, a docência nessa modalidade e a gestão de cursos *on-line*,

bem como formação em Moodle, para que fosse capaz de criar sua própria disciplina, pensando didaticamente o conteúdo de acordo com o contexto e com a especificidade da disciplina. O curso tinha a duração de cinco meses e, ao final, o professor teria de apresentar a disciplina pronta.

Na seção sobre a gestão de construção de disciplinas a distância, discorreremos sobre as políticas e o projeto pedagógico da formação continuada do professor da UAB/UnB.

Plano anual de capacitação continuada do sistema UAB/UnB

Em 2010, percebendo a necessidade de haver um planejamento para a formação dos atores envolvidos na construção e oferta de cursos a distância, pensou-se em um programa de formação integrado, no qual participariam todos os profissionais, inclusive os profissionais do núcleo e das secretarias dos cursos. Assim, no Plano Anual de Capacitação Continuada-PAC do Sistema UAB/UnB, foram propostos dez cursos de formação para professores, tutores, coordenadores de polos, gestores e secretários de cursos. Esse projeto foi inovador, e um dos maiores desafios postos era capacitar os atores e integrá-los, desenvolvendo a noção de sistema, no qual nenhum profissional poderia funcionar de forma isolada.

Depois de aprovado pela Capes, o plano começou a ser implantado em dezembro de 2010, com metas de formação previstas para todo o ano de 2011.

Por último, vale ressaltar que os cursos de formação de tutores e professores fazem parte da política da Capes/UAB, são itens financiáveis na implementação do programa e, portanto, essas ações tendem a continuar regularmente.

Processo seletivo e perfil dos alunos da UAB

O processo seletivo dos candidatos aos cursos a distância sempre foi diferenciado do processo seletivo do ensino presencial. Compreendia-se que, devido ao perfil socioeconômico e educacional desses candidatos, seria necessário pensar mecanismos e estratégias

de seleção compatíveis com as características desse universo. No vestibular da UAB/UnB, adotaram-se as seguintes ações: diminuição da nota de corte da redação, processo de classificação e não de eliminação por nota, diminuição do valor da taxa de inscrição do processo seletivo, reserva de 50% de vagas para professores de escolas públicas (vestibular de 2007 e 2009). No vestibular de 2011, foi pontuado a fator de moradia próxima do polo de estudo presencial.

Os candidatos eram selecionados segundo o desempenho no vestibular e o número de vagas oferecidas no curso, de modo a constituir duas listas: classificação por curso/polos em que o aluno se inscreveu e classificação geral no curso.

Visando ampliar o acesso de professores da rede pública de ensino, 50% das vagas foram reservadas aos professores das redes públicas municipal ou estadual na sede dos polos ou municípios circunvizinhos. Essa cota foi destinada aos professores em exercício na rede pública de ensino, na educação básica. Todos os procedimentos adotados tinham a premissa de que se deveriam preencher todas as vagas, de modo que um curso poderia ter até cinco chamadas. A partir do vestibular de 2011, não houve mais a necessidade de reserva de vagas para professores, visto que nos municípios atendidos pela UnB não havia mais demanda.

Perfil dos alunos

Em 2007 e 2009, a UAB/UnB realizou o levantamento de perfil socioeconômico dos estudantes aprovados para os cursos de graduação a distância (RAMOS; MELO, 2008). Na primeira aplicação, o questionário da pesquisa foi respondido por 58% do universo e, na segunda, por 73%.

Os resultados dessas pesquisas evidenciaram que a maioria dos estudantes: é do sexo feminino e concentra-se nas faixas etárias entre 18 e 35 anos de idade; está cursando a primeira graduação e é proveniente de escolas públicas de ensino médio; está há pelo menos dois anos sem estudar; renda mensal de, no máximo, R\$ 1 mil, possui computador em casa, mas nem todos com internet, e trabalham durante o dia. Ao serem perguntados sobre o porquê de estudar a

distância, nota-se que a flexibilidade do horário de estudo e a falta de oportunidade de estudar presencialmente são grandes atrativos.

Em resumo, a partir dos dados levantados com a aplicação do questionário, podemos afirmar que os estudantes da UAB/UnB ingressos em 2007 e 2009 possuem as seguintes características:

- adultos egressos de cursos presenciais;
- lecionam em escolas públicas;
- faixa etária de maior concentração de 18 a 35 anos;
- trabalhadores com carga horária de 40 horas semanais ou mais, denotando pouco tempo disponível para os estudos;
- não têm experiência com programas de educação a distância;
- aproximadamente um terço dos estudantes possui experiência anterior no ensino superior presencial.

O resultado do questionário de perfil acadêmico tem subsidiado a equipe de construção de disciplinas e formação continuada da UnB de professores, visando adequar as atividades e tipos de interlocução à identidade sociocultural dos ingressantes no vestibular (RAMOS; MELO, 2008).

Gestão dos cursos na UAB/UnB

A fim de se compreender os desafios enfrentados para a institucionalização dos cursos de graduação a distância na UnB, apresentamos a forma de estruturação dos níveis hierárquicos que funcionou até o início de 2011.

Nacionalmente, o programa é composto de três níveis de coordenação: Coordenação Nacional da UAB, sob responsabilidade da Diretoria de Ensino a Distância da Capes; Coordenação Geral nas IES; Coordenações de Polos, Distrito Federal, Estados, Municípios.

Na UnB, o sistema de EaD sempre esteve estruturado nas unidades acadêmicas e instâncias colegiadas das faculdades e institutos. Entretanto, como a gestão financeira dos projetos era realizada em conta única, organizou-se uma instância deliberativa, operacional e pedagógica, denominada Núcleo UAB dentro do DEG, visando, além da

gestão orçamentária e prestação de contas, a integração, a socialização e a racionalização das decisões tomadas pelos coordenadores de curso. Esse núcleo exercia suas funções de forma colegiada, por tomada de decisões dirigidas pelo DEG, pela Diretoria de Ensino de Graduação a Distância, pela Coordenação Geral da UAB e pelos coordenadores de cursos oriundos dos institutos e faculdades que oferecem os cursos de graduação na modalidade a distância.

Em termos administrativos, até início de 2011, o núcleo de coordenação da UAB contava com estrutura organizacional composta por várias subcoordenações, conforme detalhado na Figura 1. Essa estrutura interna permitia que o trabalho acadêmico fosse executado de forma racional em todas as suas etapas, da elaboração do projeto pedagógico à oferta e avaliação das disciplinas.

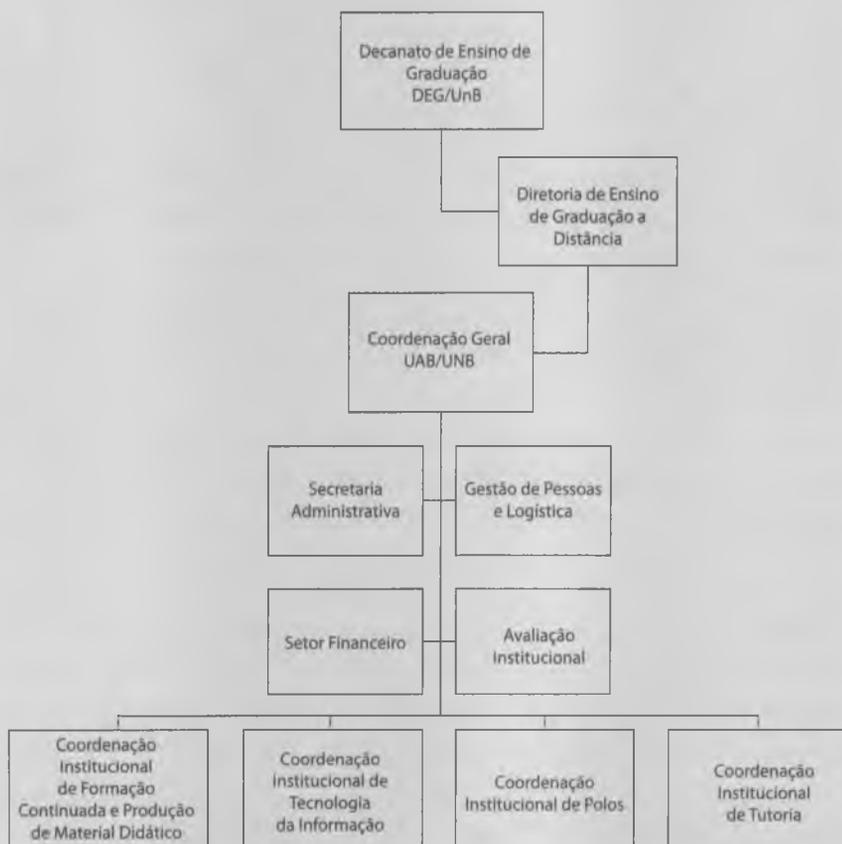


Figura 1: Estrutura organizacional do Núcleo de coordenação da UAB/UnB
Fonte: PPP da UAB/UnB



A partir de abril de 2011, houve mudança do nome de Coordenação Geral UAB/UnB para Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância, que permanece vinculada ao DEG.

Vale destacar que há uma tendência em manter a estrutura criada como mecanismo de implementação e fortalecimento do sistema de EaD na Universidade de Brasília.

A seguir, serão detalhadas cada uma das áreas do organograma.

A gestão acadêmica e a avaliação institucional

Os coordenadores geral e adjunto da UAB, no âmbito da universidade, eram responsáveis por: implantação do projeto na administração central; prestação de serviços para os cursos na parte de manutenção; execução e controle orçamentário e prestação de contas; apoio administrativo à implementação do programa, incluindo contratação de pessoas e serviços; oferta de cursos de formação de professores, tutores e coordenadores de polos; planejamento e execução da produção de materiais didáticos multimídia, provisão da infraestrutura tecnológica para suporte de rede e manutenção do servidor, *backups*, etc. (RAMOS; MEDEIROS; SILVA, 2009).

No segundo semestre de 2009, o Núcleo UAB/UnB passou a contar com uma equipe de 26 profissionais técnicos de nível superior e médio, quatro professores e estagiários.

Desde o início da implementação, cada curso possuía um coordenador e uma secretária que estavam sediados nas faculdades e institutos. Após 2009, agregou-se à equipe mais uma secretária e um gestor de curso, no intuito de organizar a parte acadêmica e administrativa dos cursos e dar suporte na fase de ampliação e reoferta dos cursos, com o resultado do vestibular do respectivo ano. As secretárias de curso exerciam as mesmas funções das secretárias da UnB, entretanto, eram capacitadas para atuar na oferta do ensino a distância, na comunicação *on-line* com alunos, professores, polos, etc.

O coordenador de curso, responsável pela realização do programa na sua unidade acadêmica, tem como papel acompanhar e avaliar todo o processo de execução do curso, organizando e orientando os trabalhos de sua equipe de professores-autores, bem como incentivá-

los e acompanhá-los em seu processo de formação no Curso de Formação de Professores da UAB/UnB. Os coordenadores dos cursos deveriam posicionar-se e manter um elevado nível de articulação com a Coordenação da UAB/UnB.

Esses coordenadores dos cursos a distância sempre foram importantes intermediadores entre seus institutos, departamentos ou faculdades, a Coordenação da UAB/UnB e os dirigentes da Capes/MEC, articulando questões e decisões sobre o curso no âmbito de todas essas instâncias. Também era de responsabilidade deles realizar o ateste, que era um tipo de certificação de que os bolsistas atuaram no mês, desempenhando a sua função de acordo com o esperado. O ateste ou o de acordo era realizado para as bolsas dos docentes de sua equipe (professores-autores e supervisores dos cursos). Também deveria conferir o ateste dos tutores realizado pelos professores supervisores. Esses procedimentos continuam sendo realizados pela UnB como exigência da Capes.

Desde 2007, o Núcleo UAB/UnB iniciou o desenvolvimento de um sistema de avaliação e monitoramento das atividades operacionais e de gestão dos cursos. Esse sistema, a partir de agosto de 2009, foi ampliado e teve seus trabalhos apoiados por uma comissão de avaliação, nomeada pelo DEG, instituída para elaborar o Projeto de Avaliação Institucional da UAB/UnB e a construção de instrumentos informatizados, desenvolvidos para prover mecanismos de avaliação dos cursos a distância. O projeto de avaliação foi concluído de modo que os instrumentos foram aplicados em nível interno, externo e como processo de autoavaliação. Os desafios decorrentes da aplicação dos instrumentos avaliativos são diversos e envolvem a devolutiva dos resultados para os atores, e principalmente a sua análise, visando melhorias nos processos a partir dos pontos críticos verificados na dimensão didático-pedagógica.

A gestão orçamentário-financeira

A gestão orçamentário-financeira do Sistema UAB deveria atender plenamente às demandas dos cursos, resultando daí sua complexidade, tanto do ponto de vista da sua operacionalização quanto de seu planejamento, já que administra recursos das seis faculdades e

institutos da UnB. O Plano de Trabalho Anual-PTA era assinado mediante a apresentação, a análise, a negociação e a aprovação pela Capes de vários documentos: projeto básico de implantação, envolvendo o plano de manutenção e reoferta de cursos; planilhas orçamentárias com memória de cálculo de todos os itens que são custeados pelo projeto; e Plano de Trabalho (modelo próprio da Capes). Nos PTAs e projetos básicos, devem constar os quantitativos de bolsas e demais elementos de despesas necessários para atender às demandas dos cursos. As despesas financiadas foram: bolsas de pesquisa; material de consumo; serviços de pessoa física e jurídica, passagens e diárias. Anualmente, as IES podem apresentar à Capes um plano de trabalho mediante aprovação em edital específico para aquisição de material permanente.

A aplicação dos recursos orçamentários repassados pela Capes ocorria descentralizadamente nas IES, com prazo de execução de um ano ou dois semestres. Durante esse período, as IES deveriam se preparar para a prestação de contas junto ao órgão financiador.

De acordo com a planilha orçamentária da UnB, a maior parcela desse financiamento (em torno de 60%) se destinava à realização de atividades de docência, ou seja, criação e oferta dos cursos por meio do Decreto-Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, a Lei de Bolsas. Como mencionado anteriormente, a Lei de Bolsas sempre foi um dos pilares do programa UAB, tendo por finalidade a provisão de recursos para a realização de atividades de desenvolvimento dos cursos e oferta do programa. Nessa condição, as atividades docentes eram gratificadas monetariamente por meio da Lei de Bolsas.

Na UnB, permite-se o pagamento de bolsas para professores da própria instituição ou de outras, tanto para a construção quanto para a oferta das disciplinas. O pagamento dessa bolsa estava vinculado à apresentação de produtos mensais capazes de comprovar o cumprimento das atividades previstas na UAB/UnB.

Para gerenciar o ateste e pagamento dessas bolsas, em 2008 foi desenvolvido um programa informatizado denominado Sistema de Gestão de Bolsas-SGB, específico para a UnB, para recebimento dos relatórios e atestes *on-line* realizados pelo responsável hierarquicamente superior ao profissional que recebe a bolsa. Por

exemplo, o ateste de tutor a distância de uma disciplina é realizado pelo professor supervisor daquela disciplina e o ateste dos tutores presenciais, pelo supervisor da tutoria. O sistema recebe e arquiva os relatórios e também os disponibiliza para leitura e ateste. Possibilita ainda a emissão de relatórios por curso com dados sobre o ateste. Com base nesses dados, o coordenador-geral da UAB realiza o ateste de todos os colaboradores do mês.

A partir de 2008, o MEC aprovou a distribuição de vagas docentes para subsidiar a oferta dos cursos no Sistema UAB. Em quatro anos, as IES pertencentes ao Sistema UAB deveriam receber vagas docentes para o fortalecimento do programa. Entretanto, até que esse processo seja concluído de modo a compor um quadro docente estável e completo para a oferta dos cursos a distância, a continuidade do programa UAB nas IES continuará dependendo dos recursos do Decreto-Lei nº 11.273, Lei de Bolsas.

A gestão da construção de disciplinas a distância

A criação de uma equipe de gestão da construção de disciplinas a distância e a produção de materiais didáticos pedagógicos no Núcleo UAB/UnB sustentou a tese do alinhamento dos procedimentos de atenção ao professor, visto que todos eles, independentemente da área, eram formados e assistidos na produção de materiais didáticos pela mesma equipe.

A segunda tônica apoiou-se na premissa de que o professor é o principal tomador de decisão e negociador de suas demandas e exigências para o ensino de sua área do conhecimento. A construção da disciplina e dos materiais didáticos ocorria concomitantemente com a formação dos professores, que ao longo de cinco meses preparavam sua disciplina no Moodle e produziam os materiais didáticos (RAMOS; MEDEIROS; SILVA, 2009).

Por essas razões, a organização da gestão na elaboração de materiais pedagógicos proposta pela UnB diferiu totalmente dos modelos em formato de linha de produção. A ênfase da formação continuada do professor era nas dimensões pedagógica, tecnológica e de gestão do ambiente de aprendizagem Moodle.

Para tanto, os coordenadores de curso contavam, a cada semestre,

com uma equipe de docentes que atuavam no planejamento, desenvolvimento e oferta de disciplinas semestrais. As equipes realizavam reuniões pedagógicas de discussão e desenho do projeto pedagógico para EaD e decidiam o uso de tecnologias e o desenho instrucional do material didático durante o curso de formação.

Em trabalho publicado por Silva e Ramos (2011, p. 94) sobre o ambiente virtual dos cursos da UAB/UnB, há um detalhamento da forma de organização das disciplinas a distância:

O modelo de oferta educativa é caracterizado como e-learning, ou aprendizagem virtual, por disponibilizar uma grande parte do ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, no qual ocorre a interação entre professores e estudantes, assim como as atividades dos estudantes e a interação com os materiais de aprendizagem (textos, vídeos, hipertextos, áudios etc.). O modelo mescla o virtual (Moodle) com partes presenciais, visto que os cursos necessitam de muitas atividades práticas que ocorrem nos centros de estudos, polos. Em geral, a avaliação positiva da disciplina está relacionada a organização didático-pedagógica da disciplina e a atuação do professor supervisor que conta com um sistema de tutoria presencial (nos centros de estudos, polos) e a distância (no AVA).

O planejamento, a concepção, a configuração e a gestão dessas disciplinas são elementos concebidos pelos professores autores durante o curso de formação continuada. Portanto, a formação dos professores envolvia atividades teórico-práticas referentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, o modelo UAB na UnB, os modelos pedagógicos e concepções de EaD, os elementos essenciais de construção de disciplinas a distância, a escolha e a preparação de mídias e tecnologias e a gestão como meio de pesquisa e organização dos ambientes de aprendizagem.

De forma sistêmica, o curso permitia que o professor estivesse no papel do aluno a distância e lhe proporcionava um ambiente de discussão e reflexão concomitante com oficinas de elaboração do desenho técnico pedagógico do ambiente Moodle e do Guia da Disciplina, documento norteador para os estudos autônomos dos estudantes. O curso visava, em última instância, identificar os recursos ou ferramentas que atendessem às necessidades de aprendizagem

em cada área e disciplina. Até 2011, o curso era oferecido por uma equipe de professores e uma equipe multimídia de tecnólogos da UnB, em parceria com a Faculdade de Educação, para os professores da universidade pertencentes às seis faculdades e institutos participantes do Núcleo UAB/UnB.

Todos os professores que iriam desenvolver disciplinas para a UAB eram matriculados no curso de formação de professores. Contudo, a maioria fez o curso sem expectativa de conclusão e recebimento do certificado, pois o objetivo maior seria a construção da disciplina. Esse aspecto desafiava a equipe docente do curso de formação de professores na busca de estratégias de manutenção do professor no curso, e não simplesmente para cumprir a meta de produção da disciplina.

Outra característica importante do modelo adotado na UnB era que o professor autor deveria ser o supervisor da disciplina no momento da oferta. Portanto, o modelo se distingue de outras experiências em que o professor que concebe não executa a oferta. A UnB trabalha para implantar a convergência da produção com a oferta. O sucesso da oferta da disciplina depende do formato da configuração (indicadores de navegabilidade, usabilidade, etc.), da atuação do professor supervisor, do sistema de tutoria, do compromisso e da motivação obtidos dos alunos.

Mesmo diante das dificuldades relatadas na formação docente, que adicionadas ao fato de a maioria dos professores ter pouco ou, em alguns casos, nenhum conhecimento sobre a internet e suas tecnologias, o Núcleo UAB defendia a gestão da produção de materiais com a centralidade no fazer docente, apostando na formação completa e concreta do docente. Acreditava-se que a sustentabilidade do programa UAB na UnB estava assentada na instituição de uma cultura orientada para a formação docente para o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, de forma autônoma, valorizando a convergência e alinhando as duas modalidades em um único sistema educativo (RAMOS; MEDEIROS; SILVA, 2009). O cerne da implementação da UAB na UnB esteve

No modelo adotado na UnB, o professor autor do material didático deveria ser o supervisor da disciplina no momento da oferta, visando à convergência da produção com a oferta.

permanentemente no fortalecimento do corpo docente, na busca da autonomia e domínio das tecnologias para a oferta do ensino superior a distância.

Ainda hoje, os procedimentos e as preocupações com a formação docente, organização e criação de disciplinas seguem o formato proposto pelo primeiro grupo gestor da UAB na UnB.

A gestão do sistema de tutoria

Inicialmente, o acompanhamento dos tutores era realizado pela coordenação da UAB/UnB em parceria com as coordenações dos cursos. Em 2009, foi institucionalizada a função de coordenador de tutoria, de modo que cada curso passou a ter o seu coordenador.

No Núcleo UAB/UnB, foi criada a coordenação institucional de tutoria, atuando em conjunto, e de forma colegiada, com os coordenadores de tutoria dos cursos. Desse modo, foi possível acompanhar, avaliar e melhorar a gestão dos tutores da UAB. Havia reuniões periódicas com a equipe responsável pelo sistema de tutoria nas quais eram discutidos problemas e desafios e tomadas decisões necessárias para o desenvolvimento da tutoria nos cursos, tanto presencial quanto a distância. Esse sistema colegiado funcionou durante todo o ano de 2010, buscando identificar os problemas e propor soluções na atuação da tutoria.

A gestão do sistema de tecnologia e informação

A equipe de gestão de infraestrutura era responsável pela manutenção do servidor de hospedagem do Portal UAB na UnB; manutenção e atualização do Portal UAB; criação e ajuste de temas no Moodle UAB; apoio técnico à plataforma Moodle; desenvolvimento de sistemas de apoio a gestão UAB e suporte técnico ao equipamento de informática; suporte da rede interna e administração da plataforma Moodle.

Essas atividades estavam centralizadas no Núcleo UAB/UnB e atendiam a todos os cursos. Infelizmente, não foi possível desenvolver parte do sistema que permitiria integrar o sistema acadêmico

universitário, Sigra, ao Moodle, promovendo a exportação e importação de dados entre sistemas referentes a matrícula, notas/menção, etc. Esse trabalho é uma ação importante ainda a ser desenvolvida para alcançar a convergência dos sistemas e para a melhoria da qualidade da administração acadêmica.

A gestão do polo

Em 2008, foi instituída uma área destinada para planejamento, acompanhamento, supervisão, seleção e formação dos atores dos polos UAB/UnB. Essa área tinha inúmeras funções que incluíam a interlocução direta do coordenador de polo da UnB com os coordenadores de polo dos estados e municípios, visando a preparação de planos de trabalho, o diagnóstico de problemas de gestão, a identificação da necessidade de mudanças e outras missões especiais.

Tinha-se a visão de que os polos poderiam se tornar centros educativos, culturais e mobilizadores da sociedade, com ênfase para a finalidade educativa. Várias ações foram construídas com esse intuito, incluindo a formação continuada dos gestores dos polos, ações de supervisão e visitas aos polos em uma perspectiva educativa e não punitiva, os encontros de formação visam fortalecer o papel do coordenador no sistema EaD, bem como a sua compreensão desse sistema, a execução de planos de trabalho, criação e instituição de conselho e regimentos, dentre outras.

E a história continua...

A história da construção do programa UAB nos revela uma trajetória de muitas idas e vindas, avanços e recuos em busca da qualidade do ensino a distância na Universidade de Brasília. Reconhecemos que ainda há muito para conquistar e avançar em termos de políticas públicas de educação superior na modalidade educação a distância no Brasil.

Os resultados dos primeiros anos da UAB na UnB demonstram que a instituição busca consolidar em sua estrutura a modalidade de ensino a distância, especialmente mesclando o uso de recursos tecnológicos com metodologias presenciais. Contudo, o programa Universidade

110

Aberta do Brasil impõe numerosos desafios e conflitos referentes à articulação de estruturas institucionais, corpo docente e metodologias específicas do ensino presencial para o atendimento das demandas oriundas do ensino a distância. Como se pode notar, as instituições devem se preparar para o alinhamento de algumas ações, pois se por um lado mantêm objetivos, missão e *modus operandi* próprios do presencial (RAMOS; LAZARTE, 2007), por outro, sofrem constantes e urgentes demandas por uma nova agenda de atividades e um conjunto estrutural acadêmico-administrativo específico para a oferta de cursos a distância.

O programa UAB impõe desafios e conflitos referentes à articulação de estruturas institucionais, corpo docente e metodologias específicas do ensino presencial para o atendimento das demandas oriundas do ensino a distância.

Podemos constatar que as ações descritas e adotadas na implementação do programa estavam compatíveis com a missão e visão da UAB na UnB: institucionalização de sistema bimodal de alta qualidade, oferta de graduação a distância convergente com o sistema presencial e formação permanente para o uso da tecnologia educativa orientada para a melhoria da qualidade do ensino, independente da modalidade. Essas ações continuam em curso, representando a vontade dos gestores de buscar a melhoria de forma permanente.

Outro elemento importante para o fortalecimento institucional foi o tratamento integrado dos cursos de educação a distância aos respectivos departamentos e faculdades da universidade. Ao separar o sistema em presencial e a distância, fragmenta-se o todo, perdendo a missão institucional. Assim, buscamos no processo de criação e implementação tratar da especificidade da implementação da modalidade educação a distância, sem romper com o sistema único universitário.

Na dimensão pedagógica, historicamente, trata-se da reinvenção das práticas pedagógicas e metodológicas e da introdução de novas formas de ensino e aprendizagem nas universidades, que desafiam os métodos e práticas tradicionais. Acreditamos no potencial do uso das TICs para suprir demandas e promover transformações na educação, superando as mazelas do presencial, visto que detém alto potencial e aplicabilidade aos processos de aprendizagem colaborativa, situando o

estudante no centro do processo de aprendizagem, democratizando os espaços de interação e ação entre os diferentes atores e, principalmente, fortalecendo por meio das interações colaborativas a autonomia dos estudantes (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2008).

Entretanto, o processo não é automático, não basta usar as novas tecnologias. Embora haja altas expectativas acerca do uso das TICs, os resultados das avaliações de impacto não confirmam as expectativas de uso, revelando uma utilização ainda restrita e empobrecida dessas tecnologias, dominada por práticas de transmissão de conteúdos e busca/pesquisa de dados na internet. Por isso, deve-se usá-las no ensino e aprendizagem a partir de uma profunda revisão curricular, com introdução de novas metodologias de ensino e de avaliação, ampliação dos papéis dos professores e dos alunos inseridos na sociedade da informação. Acredita-se que a formação ao longo da vida requer novas ferramentas e recursos das TICs capazes de potencializar a transformação do ensino e propiciar o alcance de níveis mais qualificados de atuação do sistema educacional.

Finalmente, acredita-se que a partir das experiências acumuladas na implementação do projeto pedagógico institucional e do modelo gerador da UAB, a UnB possa alcançar como consequências educacionais e institucionais o repensar dos modelos acadêmicos tradicionais e elitistas e contribuir para o surgimento de um novo modelo de ensino superior aberto e a distância, construído no seio da universidade, resultado de um conjunto de influências e confluências do contexto socioeconômico e histórico-cultural das sociedades modernas.

Referências

ARETIO, L. G. *Historia de la Educación a Distancia*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2010.

BUSTOS, A.; COLL, C. Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 15, n. 44, p. 163-184. jan./out. 2010.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>. Acesso em: 2 fev. 2012.

RAMA, C. *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Santo Domingo: Edición de la Universidad del Caribe, 2009.

RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L.; SILVA, G. Mobilização da Universidade de Brasília para a oferta de ensino superior a distância no programa UAB. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 1., Brasília. *Anais...* Brasília: Capes, 2009. p. 85.

RAMOS, W. M.; MELO, L. V. S. Os desafios postos ao programa Universidade Aberta do Brasil na democratização do acesso à educação superior pública. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA AMÉRICA LATINA. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CREAD, 2008.

RAMOS, W. M.; LAZARTE, L. Convergencia de educación presencial y a distancia: Desafíos de la Universidad Abierta de Brasil, el caso de la Universidad de Brasilia. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO CONSELHO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ABERTA, Toluca. *Anais...* México: Toluca, 2007.

SILVA, G. J.; RAMOS, W. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como Potencializador da Autonomia do Estudante: Estudo de Caso na UAB/UnB. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 4, n. 2, p. 92-106, 2011.

UNESCO. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Edited by Carolyn Medel-Añonuevo, Toshio Ohsako and Werner Mauch. UNESCO Institute for Education, 2001. Disponível em <www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2012.

Documentos oficiais

BRASIL. Decreto nº 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. Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <mecsrv70.mec.gov.br/webuab/leibolsas.php>. Acesso em: 2 fev. 2012.

_____. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos

programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília, 6 jun. 2009.

_____. Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do Art. 9º, o § 1º do Art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que 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). Brasília, 3 maio 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Edital de Seleção nº 01/2005, SEED/MEC. Brasília, DF, 16 dez. 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2012.

_____. Edital de Seleção nº 01/2006, SEED/MEC/2006/2007. Brasília, DF. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/edital2.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2012.

A vanguarda docente e os desafios da Licenciatura em Artes Visuais no Sistema Universidade Aberta do Brasil

Rosana de Castro

*Prof.ª do Depto. de Artes Visuais da UnB
Coordenadora de tutoria do Curso de Licenciatura
em Artes Visuais a Distância de 2009 a 2010
rosanadecastro@unb.br*

Thérèse Hofmann Gatti

*Prof.a do Departamento de Artes Visuais da UnB
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes
Visuais a Distância de 2007 a 2011
therese@unb.br*

A licenciatura em Artes na Universidade de Brasília-UnB tem se mantido na vanguarda mesmo diante dos desafios constantemente impostos tanto por mudanças paradigmáticas educacionais, estabelecidas pelas modificações nos contextos socioculturais ao longo do tempo, quanto por conta das reformas educacionais estabelecidas por políticas educacionais governamentais.

Os docentes do atual Instituto de Artes-IdA da UnB, atentos às constantes mudanças, vêm desempenhando papel importante em momentos significativos, que se constituem em mote de mudanças positivas, inovações e de união entre os departamentos daquele instituto. Em 1989, a partir de um forte núcleo organizado em torno do curso de Educação Artística, estabelecido na licenciatura, percebeu-se a oportunidade da retomada do rumo das Artes na UnB e se propôs a criação do Instituto de Artes, unindo o Departamento de Música, então

ligado à Faculdade de Comunicação e o Departamento de Desenho, ligado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

Outro momento relevante ocorreu em 2005, com a resposta dos docentes do IdA ao Edital de Seleção nº 1/2005, da SEED/MEC, de 16 de dezembro de 2005¹. Para compor a proposta de criação das licenciaturas em Artes que integrariam o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB/UnB, novamente as licenciaturas do IdA se unem e propõem cursos dos três departamentos – Artes Visuais, Música e Artes Cênicas –, em iniciativa que poucas unidades da Universidade de Brasília abraçaram.

O Departamento de Artes Visuais e o Sistema UAB/UnB

Contando com histórico de experiências de sucesso no ensino a distância, o Departamento de Artes Visuais apresentou projeto político-pedagógico para a UAB/UnB tendo como base o projeto elaborado por ocasião da instituição do Pró-Licenciatura². Com algumas adaptações e atualizações que incluíam disciplinas optativas dos cursos de Música e Teatro, aceitamos o desafio de ofertar o curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância para os estados do Acre e de São Paulo.

Além da experiência positiva do Pró-Licenciatura, no ensino a distância, o Departamento de Artes Visuais contava ainda com as seguintes experiências:

- 1 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”, com o objetivo de fomentar o Sistema UAB, que será resultante da articulação e integração experimental de Instituições de Ensino Superior-IES, municípios e estados, nos termos do Artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 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.
- 2 O Pró-Licenciatura é um programa de formação inicial desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior-IES públicas, comunitárias ou confessionais, objetivando atender a professores dos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio de sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legalmente exigida para a função. O programa terá como cerne a oferta de cursos de licenciatura a serem realizados na modalidade de Educação a Distância-EaD. Os cursos serão criados por IES públicas, comunitárias ou confessionais, organizadas em parcerias, que tenham notória e comprovada competência instalada para tal, em estreita cooperação com a coordenação do Pró-Licenciatura.

- Em 2003/2004: Projeto-piloto – Formação de tutores para o curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (no ambiente e-proinfo) com o objetivo de criação de um corpo de tutores para atender ao curso.
- Em 2005: Criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Moodle do espaço de aprendizagem arteduca:
<www.arteduca.unb.br/ava>
- Curso Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas – Pós-graduação *lato sensu* – terceira edição em 2010.

Criado por decreto publicado em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB³ constitui uma rede nacional experimental voltada para a oferta de cursos a distância e ainda à pesquisa de metodologias de ensino para a educação superior, compreendendo formação inicial e continuada, com a utilização de recursos possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação-TICs. É uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, após a publicação do Decreto nº 5.622/2005, que regulamentou a Educação a Distância-EaD no âmbito da educação brasileira conforme o previsto na LDB de 1996, visando criar as bases para uma universidade aberta e a distância no país.

Concebido na forma semipresencial, o ensino da EaD no Brasil conta com apoio de polos presenciais que são resultados da articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os estados e os municípios, estes últimos responsáveis por viabilizar a infraestrutura de equipamentos, mobiliário e sede física para a constituição do espaço físico de realização da parte presencial dos cursos com recursos disponibilizados pelo MEC e pelo Estado.

A UAB, desde o início, foi orientada prioritariamente para a formação inicial e continuada de professores para educação básica. Seu objetivo é atender a qualquer cidadão que concluir o ensino regular e for aprovado no processo seletivo, dentro dos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao sistema, e, em especial, professores em exercício na rede pública da educação básica, sem a qualificação exigida por lei.

3 Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, Art. 1º. Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006).

A proposta do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Com o objetivo de colaborar com mudanças efetivas na educação brasileira, os docentes do Departamento de Artes Visuais conceberam o Projeto Pedagógico de Licenciatura em Artes Visuais a Distância-PP/LAV, elaborado para promover a formação de professores que atuarão, principalmente, na educação básica, ou seja, ensinos fundamental e médio. Nessa elaboração, foram consideradas as necessidades sociais e as demandas para o desenvolvimento local e regional, bem como a perspectiva de ampliação da atuação da Universidade de Brasília especialmente entre as regiões Centro-Oeste e Norte.

O PP/LAV apresenta-se como uma ação de grande relevância para o desenvolvimento sociocultural dessas regiões, fazendo frente à grande demanda de formação adequada de professores e procurando suprir a carência de oferta de cursos de graduação de Licenciatura em Artes Visuais nas regiões interioranas brasileiras. Ao ressaltar a relevância de basear o processo de formação dos professores no eixo epistemológico da cultura, esperamos contribuir para a concretização de uma reconfiguração do cenário educacional no qual as artes visuais podem desempenhar papel primordial na articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais.

Ao ressaltar a relevância de basear o processo de formação dos professores no eixo epistemológico da cultura esperamos contribuir para a concretização de uma reconfiguração do cenário educacional

No que diz respeito às regulamentações, o PP/LAV foi elaborado levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, as exigências do Parecer CNE-CP nº 21-2001, a Resolução CD/FNDE/nº 34, de 9 agosto de 2005, a Resolução CNE nº 1, de 16 de janeiro de 2009, o Parecer CNE/CES nº 280/2007 e os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância-SEED/MEC, enfatizando a formação para o uso didático de TICs.

Assim como as diferentes áreas de conhecimento, a área de humanidades, na qual a arte se insere, também foca-se em valorizar a escola, investindo na qualificação do professor, pois dele depende a reestruturação do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a licenciatura adquire uma primordial relevância, e seu planejamento

deve considerar o papel fundamental que os educadores ocupam na construção de novos modelos sociais. É importante, portanto, que a formação dos futuros professores inclua a capacitação e a preparação para os desafios da mudança de paradigmas e para o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares.

No PP/LAV, consideramos relevante que a prática pedagógica do professor no contexto em que ele atua seja a referência para os estudos de princípios e teorias socioeducativas e culturais. Partindo da reflexão sobre sua própria ação pedagógica e dialogando com esses princípios e teorias, o professor em formação pode compreender melhor como será a sua prática e expandi-la, propondo novas perspectivas, procedimentos e materiais. A valorização e qualificação do professor e a ampliação de seus olhares e saberes é fundamental no desenvolvimento de profissionais críticos, autônomos e capazes de construir caminhos e ações pedagógicas significativas.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância foi estruturado numa metodologia que se baseia na construção da autonomia na aprendizagem, na interação e colaboração entre os participantes e ainda na articulação de estudos teóricos com as experiências prévias dos estudantes. Esse modelo metodológico tem se mostrado adequado para atender a uma oferta que se estabeleceu em tempo e espaço distintos no que denominamos de Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA⁴, que possibilita ao discente acesso ao conteúdo vinte e quatro horas e sete dias por semana.

Ainda no que diz respeito à metodologia, é importante frisar que, em virtude da sua característica de semipresencial, as atividades do curso em questão são realizadas também em momentos presenciais que complementam o que foi ensinado no AVA e têm como finalidade: articulação das artes visuais com as demais áreas do conhecimento; valorizar os aspectos culturais específicos de cada região; incluir digitalmente os futuros

A metodologia do curso baseia-se na construção da autonomia na aprendizagem, na interação e colaboração entre alunos e na articulação da teoria com experiências prévias.

4 O MEC estabeleceu o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment-Moodle como ambiente de aprendizagem padrão para todos os cursos ofertados em EaD por instituições de ensino brasileiras.

professores, preparando-os para uso das TICs; estimular a criação de redes interconectadas de educadores; aproximar o curso a distância dos cursos presenciais do IdA e promover o uso compartilhado dos recursos nos cursos presenciais e a distância.

O PP/LAV previu a constituição da equipe pedagógica como um grupo articulado e responsável pelos encontros presenciais, acompanhamento a distância e avaliações. Nesse sentido, a equipe é formada pelos professores autores e supervisores, responsáveis pela elaboração e publicação das disciplinas do curso e ainda pela supervisão da equipe de tutores durante a oferta; pelos tutores a distância, que acompanham os discentes diretamente no AVA; e pelos tutores presenciais, responsáveis pelas atividades nos polos presenciais.

Em termos de objetivos gerais, ficaram estabelecidos pelo PP/LAV que aos alunos seria aberta a possibilidade de: aprender e construir conhecimentos e habilidades de forma interdisciplinar e colaborativa, fundamentados em estudos teóricos e práticos; considerar as experiências prévias, para tornarem-se aptos a fazer frente aos desafios da educação em função de seus aspectos culturais e regionais; e reforçar a arte local e nacional, apresentando suas estruturas e complexidades. Na qualidade de objetivos específicos: compreender as diversas dimensões da formação do artista; desenvolver a visão crítica do mundo artístico e de seus meios de produção; ser pesquisador de arte e não somente transmissor de conhecimentos; experimentar e aprimorar práticas de ensino-aprendizagem na área de arte; e tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de sua região.

O PP/LAV estabelece como diretrizes para o curso: a formação técnica e científica condizente com as exigências que o mundo do trabalho contemporâneo impõe; a formação ético-humanística que a formação do cidadão requer; a formação cultural abrangente e postura crítica diante da tentativa de padronização e subjugação cultural.

Oferta do curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância

Em 2007, foi publicado o primeiro edital para oferta de vagas na Licenciatura em Artes Visuais da UAB/UnB, que ficou denominada como UAB1. O vestibular foi realizado com a seguinte distribuição de polos e vagas:

Tabela 1: Distribuição de vagas e polos – oferta UAB 1 em 2007

Estados	Polos	Vagas		
		Artes Visuais	Teatro	Música
Acre	Acrelândia	20	15	15
	Brasiléia	20	15	15
	Cruzeiro do Sul	20	15	15
	Rio Branco	20	15	15
	Feijó	20	15	15
	Sena Madureira	20	15	15
	Tarauaca	20	15	15
	Xapuri	20	15	15
São Paulo	Barretos	50	50	0
	Itapetininga	50	50	0
TOTAL		250	220	120

Tabela 2: Número de vagas ofertadas e número de alunos matriculados em cada polo – resultado UAB1 – 2007

(*) Houve remanejamento de vagas diante da demanda nos polos do Acre

(**) Número der alunos matriculados

Nomes dos polos		Nº de alunos (vagas)	Nº de alunos (ingressos)
Estado	Polo		
Acre	Acrelândia	20	20
	Brasiléia	19*	19
	Cruzeiro do Sul	20	20
	Feijó	20	20
	Rio Branco	22*	22
	Sena Madureira	19(*)	19
	Tarauacá	20	20
	Xapuri	20	20
São Paulo	Barretos	50	48
	Itapetininga	50	45
TOTAL		260	253(**)

O número de vagas oferecidas em cada polo do Acre foi vinte, contudo, na segunda chamada, foram convocados todos os concorrentes aprovados, a partir do remanejamento de vagas de polos, cujos aprovados ficaram aquém do número de vagas, mesmo na segunda chamada. Em 2009, realizamos o segundo vestibular, que denominamos UAB2, e dessa vez nossa estratégia foi repetir o vestibular nos dois polos de São Paulo, em parte dos polos do Acre (Brasília, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena Madureira e Tarauacá) e abrir novas vagas em polos mais próximos da UnB e nos quais não houvesse outras universidades ofertando o mesmo curso. Esse foi o caso de Posse, GO, e de Palmas, TO. Também diminuimos o número de vagas, passando a ofertar agora um total de duzentas vagas.

Tabela 3: Número de vagas e número de alunos matriculados em cada polo – resultado UAB2 – 2009

(*) Número de alunos matriculados (houve remanejamento de vagas entre os polos para atender ao diferencial de alunos aprovados)

Nomes dos polos		Nº de alunos (vagas)	Nº de alunos (ingressos)
Estado	Cidade		
Acre	Brasília	20	07
	Cruzeiro do Sul	20	20
	Rio Branco	20	23
	Sena Madureira	20	27
	Tarauacá	20	32
Goiás	Posse	20	19
São Paulo	Barretos	25	24
	Itapetininga	25	27
Tocantins	Palmas	30	21
TOTAL		200	200 (*)

Em 2011, fizemos nosso terceiro vestibular, o UAB3, mantendo a tendência de termos polos mais próximos do DF. Nessa terceira oferta, abrimos polos em Minas Gerais (Buritis de Minas e Ipatinga) e repetimos a oferta para São Paulo (Barretos e Itapetininga), Goiás (Posse) e Tocantins (Palmas). Infelizmente, não pudemos oferecer uma terceira turma para os polos do Acre, por decisão do governo daquele estado.

Tabela 4: Número de vagas e número de alunos matriculados em cada polo – resultado UAB3 – 2011

(*) Número de alunos matriculados em primeira chamada

Nomes dos polos		Nº de alunos (vagas)	Nº de alunos (ingressos)
Goiás	Posse	25	25
Minas Gerais	Ipatinga	25	23
	Buritis de Minas	25	19
São Paulo	Barretos	25	20
	Itapetininga	25	23
Tocantins	Palmas	25	18
TOTAL		150	128 (*)

A opinião dos alunos

No questionário avaliativo preenchido pelos alunos após a conclusão de cada disciplina, eles expressam claramente a satisfação de cursá-las, a relevância desse estudo em suas carreiras profissionais e o crescimento acadêmico à medida que avançam no curso.

Seguem expressos alguns depoimentos e opiniões dos alunos.

“O curso é excelente, a UnB precisa investir mais para que ele se expanda no Brasil, dando oportunidade a pessoas carentes e sem tempo de frequentar uma sala de aula.”

“O curso está sendo de grandes descobertas, a cada bimestre vencido é como uma nova etapa, espero que este caminho seja de muita realização, conquista e, sobretudo, de muito sucesso.”



Em minha opinião, o curso é de grande importância para meu crescimento e para minha aprendizagem, como também na minha formação profissional.

O curso acrescentou conhecimento e trouxe um maior interesse para minha formação. Os textos eram bem compreensíveis, os exercícios propostos foram realizados com prazer. A tutoria teve uma participação presente, enquanto pode, se ausentando somente por problemas de saúde. Em geral, esta disciplina só trouxe benefício e prazer.

Contudo, havia também algumas queixas frente às dificuldades decorrentes da falta de estrutura dos polos (em especial o estado do Acre⁵), pelo excesso de leitura e de atividades em tão pouco tempo.

Nesse sentido, seguem alguns depoimentos e opiniões dos alunos.

O curso está ficando cada vez mais difícil, é muito conteúdo e pouco tempo para a realização das tarefas, e muitos, como eu, trabalham o dia todo. Sei que não é nada fácil fazer uma faculdade e que devemos nos esforçar ao máximo, e é o que estou fazendo. A falta de material didático também dificulta um pouco, às vezes, eu atraso as tarefas por não ter os textos em mãos, e no decorrer da semana vou dando algum jeito de consegui-los, pois não tenho tempo de ficar na plataforma lendo todos os textos, até mesmo porque não tenho computador. São dificuldades nas quais podemos dar um jeito, mas precisamos ainda mais da compreensão de vocês. Essa é a nossa realidade.”

O curso está sendo motivador e proveitoso, no entanto ainda existem muitas dúvidas que, às vezes, surgem no momento da realização de alguns trabalhos, bem como a falta de material didático para a realização dos trabalhos de “pintura”, pois nossa cidade não dispõe de alguns desses materiais que são exigidos pela disciplina.

O curso está sendo ótimo, o problema que mais aflige a todos é o tamanho da maioria dos textos e o curto prazo para a realização das atividades.

5 A falta de estrutura nos polos do Acre já foi superada com o investimento do mantenedor, atendendo às exigências do MEC e da Capes para a manutenção da oferta de cursos a distância.

Os alunos expõem a grande satisfação de estar cursando uma graduação, podendo assim ter uma formação de nível superior. Apesar de todas as dificuldades, eles demonstram motivação e crescimento a cada disciplina cursada, e empecilhos, como o pouco tempo para cada disciplina, o grande volume de leituras e as dificuldades de acesso à internet, são superados pela vontade de concluir o curso.

Há uma grande dificuldade em conciliar o tempo de estudo com as tarefas cotidianas, a falta de estrutura dos polos⁶, a dificuldade de acesso a internet e o não entendimento dos objetivos das disciplinas.

Mais alguns comentários de alunos:

Olá professores e coordenadores da EaD, foi muito bom ter sido orientado por educadores tão dedicados, espero que no segundo bimestre seja ainda mais proveitoso.

Adorei a ideia de Artes mesclada com tecnologia. Identifiquei-me de imediato nessa área. Mas precisamos de ajuda de uma equipe preparada e apta para solucionar as dúvidas em relação às disciplinas.

Surgiram algumas dificuldades nesse bimestre, principalmente relacionadas às atividades práticas. A falta de suporte presencial foi muito decisiva para a insatisfação e desmotivação de muitos colegas. O curso está bom, porém, essa questão tem que ser solucionada.

Alguns comentários dos tutores:

É visível o avanço de muitos alunos do bimestre passado para este. Mesmo com os contratempos existentes e com as inúmeras dificuldades, muitos que haviam praticamente desistido do curso, por causa dos incentivos do tutor e de todo o grupo, no final do bimestre conseguiram terminar e ser aprovados em todas as disciplinas. (Tutoria em Barretos).

Nossas dificuldades são: falta de um polo permanente, falta de ambientes para pesquisa (biblioteca), dificuldade para imprimir

6 Com a constante avaliação do MEC e da Capes os polos se adequaram às exigências para continuarem ofertando cursos da UAB.

o material, são principalmente estes os problemas encontrados. Estamos com estes cursos de Artes Visuais, Música e Teatro iniciando as aulas on line pela UnB, então em todo começo sempre há pedras a superar, mas o mais importante é que a sociedade está ganhando mais cursos superiores, futuramente haverá vários profissionais formados nestas áreas. (Tutoria em Tarauacá).

Destacamos alguns problemas:

- o ambiente para a realização dos encontros presenciais é um espaço cedido;
- alunos faltosos tanto nos encontros quanto no laboratório;
- atividades do Moodle não disponíveis no tempo hábil;
- falta de biblioteca com livros disponíveis para os alunos pesquisarem.

Entretanto, destacamos como potencialidades:

- a participação dos alunos em relação ao envolvimento nas atividades;
- a metodologia nos encontros presenciais com atividades para ser postada na semana;
- o domínio do Moodle pelos alunos contribui com os colegas que têm dificuldades. (Tutoria em Xapuri).

No decorrer deste 3º bimestre, encontramos muita dificuldade com a falta dos equipamentos para que os alunos realizassem suas atividades. Sabemos que a parte de infraestrutura não é de responsabilidade da UnB, mas a falta desse suporte atrapalha a execução de algumas tarefas propostas para as turmas. No entanto, muitos desses desafios foram superados graças ao esforço, principalmente, dos alunos, que em nenhum momento recusaram-se a fazer as atividades, quando um deles não tinha o equipamento necessário, reunia-se com outro colega que possuía e, enfim, acabava executando a tarefa. O empenho e a

socialização entre o grupo fez com que cada momento de estudo se tornasse mais significativo. (Tutoria em Cruzeiro do Sul).

“Os grandes problemas enfrentados pelos alunos foram de conexão com internet, inclusive nas dependências do próprio polo, que por várias vezes não permitia a participação dos alunos nos chats. Mesmo com a falta de estrutura física, observei que os alunos foram bastante participativos, utilizaram muito a ferramenta de mensagens do Moodle para tirar dúvidas e participar de algumas atividades, o que considerei como ponto positivo. No campo da tutoria, mesmo tendo sido tutora de outros cursos e da disciplina antropologia cultural, percebi que, quanto mais seguro o tutor, melhor o desempenho da turma, e isso só ocorre quando o tutor tem uma boa interação com o supervisor da disciplina. A velha impressão de que um curso a distância é mais fácil leva muitas pessoas a se inscreverem em curso só para ter uma graduação, e desistem na primeira dificuldade encontrada. (Tutoria a distância).

“Os alunos reclamaram com frequência da relação entre quantidade de exercícios/prazo, principalmente no início do curso. Ainda assim, os dois primeiros módulos foram os que tiveram maior participação da turma. A interação com o professor iniciou-se com os encontros presenciais que depois foram substituídos por reuniões via MSN e a interação no fórum de tutores. (Tutoria a distância).

A conclusão da primeira turma

Chegamos agora, no final de 2011, levando mais de cem alunos para a banca de diplomação. Nessa etapa final, avaliamos o crescimento de todos. E percebemos que aprendemos tanto quanto ensinamos. Talvez tenhamos até mesmo aprendido bem mais com nossos alunos, no contato com essa diversidade cultural que é o “dar aula”, entrando na vida, na realidade e no cotidiano – ao mesmo tempo – de alunos do Norte, do Sudeste e do Centro-Oeste do país.

Cresemos todos. Aprendemos muito. No início da caminhada, muitos especulavam sobre a frieza e distanciamento emocional

característicos da modalidade a distância. Porém, comprovamos que, por mais paradoxal que pareça, estamos muito mais próximos dos nossos alunos da UAB do que de muitos dos nossos alunos do curso presencial. O atendimento do ensino a distância é muito mais personalizado e frequente. Nossos alunos da UAB estão conosco praticamente vinte e quatro horas por dia, enquanto que os alunos do presencial ocupam nosso espaço por dois, quatro ou no máximo seis horas por semana.

Tem sido extremamente gratificante fazer parte da história de superação dos nossos alunos, da possibilidade de contribuir efetivamente para a interiorização do curso superior público e gratuito, garantindo a mesma qualidade dos cursos do presencial aos cursos da modalidade a distância.

A realidade de formar a primeira turma modifica cada um de nós, fazendo-nos cientes da nossa própria quebra de paradigmas e que a conquista é de todos. Sabemos que esse sucesso é resultado de um trabalho coletivo, do esforço e dedicação de vários atores e, principalmente, do desejo e garra dos nossos alunos em conquistar um diploma de curso superior.

Citamos o depoimento a aluna Verônica Rodrigues, que concluiu o curso agora em 2011 no polo de Brasília, AC:

Gostaria de agradecer à Universidade de Brasília por possibilitar a realização de um sonho. Para mim, a conclusão deste curso não é só um diploma, mas a realização de um sonho, porque foi com muita dificuldade que eu consegui entrar numa faculdade, cursar o nível superior. Sou filha de seringueiro, enfrentei muitas dificuldades para estudar, muitas vezes fui para a escola com fome, mas consegui hoje obter este diploma, que é muito importante não só para mim. Lá na minha casa, uma hora destas, a minha família está me esperando para comemorar porque não é um sonho só meu, é um sonho da minha mãe, é um sonho do meu pai, é um sonho das minhas irmãs.

Nosso desafio continua, e a demanda por profissionais de Licenciatura em Artes Visuais ainda é grande no país. Seguiremos contribuindo para disponibilizar à sociedade professores qualificados e aptos a atender às necessidades da educação básica.

Referências

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

COSTA, R. *A Cultura Digital*. São Paulo: Publifolha, 2003.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

Documentos

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 23 jun. 2009.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 1 mar. 2012.

_____. Edital de seleção nº 01/2005-SEED/MEC, 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; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cursos de Educação a Distância. Disponível em: <www.uab.unb.br> Acesso em: 30 de setembro de 2011.

_____. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Visuais. Disponível em: <www.uab.unb.br>. Acesso em: 3 out. 2011.

_____. Ateliê de Artes Visuais 2. Disponível em: <www.uab.unb.br>. Acesso em: 14 abr. 2011.

O curso de Licenciatura em Teatro a Distância

Ana Cristina Galvão¹

*Prof.^a Assistente do Departamento de Artes Cênicas da UnB
bidogal@hotmail.com*

Fabiana Marroni Della Giustina

*Prof.^a Assistente do Departamento de Artes Cênicas da UnB
Coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura em Teatro a Distância da UnB
fabiana@uab.unb.br*

Giselle Rodrigues de Brito

*Prof.^a Assistente do Departamento de Artes Cênicas da UnB
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Teatro a Distância da UnB
giselle@uab.unb.br*

A oferta do curso Licenciatura em Teatro a Distância na Universidade de Brasília-UnB teve início em outubro de 2007, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil-UAB. O curso foi direcionado a qualquer cidadão com educação básica concluída que obtivesse aprovação em processo seletivo específico. Posteriormente, em 2008, foi realizado novo curso a distância, por meio do programa de licenciatura, o Pró-Licenciatura, destinado a professores que já estavam atuando em disciplinas que abrangem o Teatro, porém sem formação específica.

¹ Colaboraram na autoria deste texto: Izabela Brochado (Prof.^a do Departamento de Artes Cênicas da UnB e Diretora do Instituto de Artes da UnB); Sulian Vieira (Prof.^a Assistente do Departamento de Artes Cênicas da UnB); Graça Veloso (Prof. do Departamento de Artes Cênicas da UnB e Chefe do Departamento de Artes Cênicas da UnB); César Lignelli (Prof. do Departamento de Artes Cênicas da UnB); Glauber Gonçalves Abreu (Prof. Colaborador do Departamento de Artes Cênicas da UnB) e Clara Alonso (Gestora do Curso de Licenciatura em Teatro a Distância da UnB).

Diante da grande demanda de formação de professores e da carência de oferta de cursos de graduação de Licenciatura em Teatro nas regiões interioranas brasileiras, esses projetos apresentaram-se como ação de grande relevância para o desenvolvimento sociocultural dessas regiões e foram pioneiros no Brasil.

Os primeiros estados atendidos pelo curso foram Acre e São Paulo, e em seguida a eles se juntaram Tocantins, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Rondônia e Distrito Federal.

Projeto Político-Pedagógico – modalidade presencial x modalidade a distância

O Projeto Político-Pedagógico-PPP do curso Licenciatura em Teatro a Distância foi elaborado levando em conta a legislação¹ pertinente sobre os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior e também os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, elaborados pela antiga Secretaria de Educação a Distância-SEED/MEC, que enfatizam a formação para o uso didático de tecnologias da informação e comunicação-TICs.

Com duração mínima de oito semestres e máxima de quatorze semestres, o curso adota a concepção de aprendizagem construtivista, a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky. O construtivismo procura demonstrar que a aprendizagem começa com uma dificuldade/problema e com a necessidade de resolvê-la. Ao perceber essas dificuldades, o próprio aluno desencadeia um movimento de busca de soluções no mundo externo. Dentro da concepção construtivista, é essencial que os alunos desenvolvam a flexibilidade operatória de seus esquemas mentais e não um repertório de respostas aprendidas.

A mediação pedagógica tem papel primordial no processo de ensino-aprendizagem apoiado em recursos tecnológicos. A Educação a Distância-EaD torna-se mais eficiente quando aliada a teorias

1 Resolução CNE nº 4, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Teatro; a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

pedagógicas como o construtivismo, processo em que o conhecimento não é repassado, mas sim construído a partir de experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo. O aprendiz interage com o assunto focalizado observando, analisando, levantando hipóteses e aplicando estratégias que poderão confirmar ou não as hipóteses levantadas. Essa proposta valoriza o exercício da autonomia na construção da aprendizagem em rede e a reciprocidade de saberes envolvendo a participação dos sujeitos na construção do conhecimento.

A Educação a Distância torna-se mais eficiente quando aliada a teorias pedagógicas como o construtivismo, processo em que o conhecimento não é repassado, mas sim construído a partir de experiências individuais trocadas pelo aluno com o grupo.

A concepção construtivista ajusta-se melhor à consecução desse projeto porque exerce atribuições que requerem, constantemente, a busca de indagações, da construção de opiniões e da elaboração de pesquisas. Assim, o estudante do ensino a distância, apoiado pelo tutor, seguirá seu próprio ritmo e entenderá que é fazendo que se aprende. Essa concepção em articulação com os recursos das tecnologias nos permitiu criar um PPP calcado em objetivos educacionais, tais como:

- conciliar a extensão da informação curricular e a variedade de fontes de acesso na web com o aprofundamento de sua compreensão em espaços menos rígidos e menos engessados;
- selecionar as informações mais significativas e integrá-las à vida do estudante;
- favorecer a cooperação para vencer os desafios do hoje e do amanhã;
- incentivar a autonomia e a autoria como metas a serem alcançadas;
- proporcionar a formação de grupos cooperativos como estratégia didática;
- adotar perspectiva construcionista, com ênfase na produtividade do estudante, no aproveitamento de seu conhecimento anterior e na troca de experiências como elemento dinamizador da aprendizagem;

- promover a interação entre as pessoas em ambiente virtual;
- propiciar a troca de experiências entre os integrantes do curso.

Em nosso curso, trabalhamos os objetivos gerais no sentido de mostrar caminhos e possibilidades em vez de impor um modelo pedagógico específico e único, além de trazermos propostas relacionadas ao domínio da linguagem teatral, quais sejam:

- compreender as expressões dramáticas populares e eruditas, locais e nacionais, conhecendo suas estruturas e complexidades;
- estudar a teoria e a história do teatro;
- expandir, por meio da prática, a consciência corporal e vocal;
- pesquisar os elementos técnicos da linguagem teatral para embasar a criação cênica no ensino formal e informal;
- exercitar processos de encenação abordando as diversas linguagens que englobam o fenômeno teatral (teatro de atores, teatro de formas animadas, jogos teatrais) e sua utilização no planejamento de atividades didáticas.

Nesse contexto, buscamos organizar e administrar situações de ensino observando procedimentos como: diagnosticar contextos diferenciados de atuação e propor estratégias eficientes; conhecer, produzir e adequar metodologias e materiais pedagógicos; trabalhar colaborativamente; refletir e analisar na ação e sobre a ação, avaliando assim a própria atuação; elaborar e desenvolver planejamentos de ensino; compreender conteúdos de textos (literatura), relacionando-os com suas práticas e formas de pensar.

Além de contribuir para uma formação mais abrangente do ser humano, a relevância desse curso é sustentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96, que em seu Artigo 43 estabelece como uma das finalidades da educação superior o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Essa mesma LDBEN, em seu Artigo 26, parágrafo 2º, estabelece o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

Ao comparar os PPPs dos cursos de licenciatura em teatro presencial e a distância da UnB, podemos dizer que são dois cursos distintos, a começar pelos nomes: Licenciatura em Teatro a Distância e Licenciatura em Artes Cênicas. Um curso de teatro envolve necessariamente uma das artes cênicas, pois sob esta denominação estão agrupadas diversas áreas de expressões artísticas, como dança, circo, performance e outras. As diferenças entre essas modalidades refletem-se nos conteúdos e na forma como eles são desenvolvidos, ou seja, cada modalidade requer disciplinas distintas com modos próprios de apresentação dos temas, metodologias de ensino e formatos (bimestral/semestral) de sua oferta.

Essas diferenças tornam-se perceptíveis pelo fato de concebermos uma formação cênica a distância, ainda que o objetivo seja formar um futuro professor de teatro e não um bacharel. Como possibilitar que o futuro professor de teatro vivencie a linguagem que deverá lecionar? Essa pergunta é um questionamento antigo e importante das licenciaturas em teatro a distância, motivo de muitas desconfianças em relação à efetividade dessa modalidade para uma linguagem que inicialmente pressupõe a presença e a proximidade entre os sujeitos.

No âmbito do Departamento de Artes Cênicas, esse tema é ponto de discussão e reflexão constantes, pois, para a criação de um curso a distância, partiu-se da vivência contínua e presencial para o desafio de ofertar a vivência não contínua semipresencial e virtual. Como seria adaptar disciplinas que exigem uma prática continuada, como interpretação, movimento e linguagem, voz e movimento, além de montagem de espetáculos, para uma plataforma virtual?

As coordenações de ensino presencial e a distância do departamento têm se preocupado em realizar a aproximação entre as duas modalidades do curso, buscando ações como equivalência de disciplinas, atualização de ementas, adequação de carga horária e regulamentação e normatização de regras que possam ser comuns aos dois cursos, minimizando, assim, as diferenças. Em 2011, algumas medidas foram tomadas com essa finalidade, por exemplo, a criação de uma comissão

Como seria adaptar disciplinas que exigem uma prática continuada, como interpretação, movimento e linguagem, voz e movimento, além de montagem de espetáculos, para uma plataforma virtual?

permanente de professores das licenciaturas presencial e a distância responsável por estudar o relacionamento entre as duas modalidades. Além disso, foram feitas adequações curriculares do fluxo do curso a distância, como ordem de oferta de disciplinas, e definição de pré-requisitos para as disciplinas de estágio e pedagogia.

Acreditamos que essa aproximação das modalidades presencial e a distância é uma necessidade concreta, face à situação do processo de institucionalização do ensino a distância na UnB. Além disso, ela provoca a participação de um número maior de professores do quadro de professores concursados/efetivos do Departamento de Artes Cênicas nas duas modalidades. Essa participação conjunta na condução/administração de ambos os cursos resulta na distribuição equilibrada de tarefas; discussões de procedimentos acadêmicos e pedagógicos comuns às modalidades; otimização da ocupação dos espaços físicos de departamentos na medida em que algumas disciplinas cursadas a distância podem ser ministradas parte no ambiente virtual, parte presencialmente.

Embora o departamento esteja se esforçando, a aproximação das modalidades a distância e presencial do curso de teatro não é tarefa fácil, dadas as diferenças estruturais entre os PPPs. A relação tempo-espaço das disciplinas; a quantidade de conteúdos exigidos no fluxo curricular, o tempo das vivências práticas propostas, o tempo e periodicidade da oferta de cada disciplina, todos esses fatores são tratados de forma muito específica e diferenciada em cada modalidade.

Outras características do curso de Artes Cênicas na modalidade presencial

Em 2009, foi realizada uma reforma nos currículos dos cursos de graduação presencial em Artes Cênicas (licenciatura e bacharelado) da UnB, e esses cursos passaram a ter o mesmo núcleo e o mesmo perfil, respeitando-se, obviamente, as especificidades relativas à formação de um bacharel e à formação de um licenciado.

Atualmente, os currículos estipulam 78 créditos de disciplinas comuns, e o licenciando deverá cumprir mais 58 créditos em disciplinas específicas necessárias à formação de arte-educador. Além desses 136



créditos em disciplinas obrigatórias, os estudantes deverão cumprir 56 créditos entre disciplinas optativas, atividades complementares e módulos livres, podendo optar por cumprir até 24 desses créditos em atividades complementares de sua livre escolha, como a participação em festivais, seminários, atividades culturais e congressos promovidos por instituições de reconhecida competência na área educativa ou artístico-cultural, mediante comprovação e aprovação pelo Colegiado do Departamento de Artes Cênicas.

Em relação a sua estrutura, o curso na modalidade presencial possui como característica básica um eixo comum de formação para bacharelado e licenciatura até o quarto semestre, de modo que nesse período de dois anos o futuro professor de teatro passa pela mesma formação do futuro(a) ator/atriz. Essa formação é composta por disciplinas de interpretação, movimento e linguagem, voz e performance e ainda por um conjunto de disciplinas que abordam os principais fundamentos da teoria de cena. Nesses quatro semestres, há uma opção pela vivência contínua da linguagem cênica, uma vez que ela é praticada em aproximadamente quatorze horas semanais, totalizando 238 horas semestrais.

A partir do quinto semestre, os dois fluxos (bacharelado e licenciatura) diferenciam-se, havendo componentes disciplinares específicos para cada um deles. No caso da licenciatura, são cursadas as disciplinas: metodologias do ensino de teatro; estágio curricular obrigatório I, II, III e IV; e disciplinas de outras unidades acadêmicas, como Didática, Psicologia da Aprendizagem, Organização da Educação Brasileira, Psicologia da Arte Educação, etc.

Outras características do curso de Licenciatura em Teatro a Distância

Uma das dificuldades do curso a distância é a viabilização da vivência prática da linguagem teatral propriamente dita. Há uma defasagem de horas/aula voltadas a essa vivência em relação ao curso presencial.

As disciplinas de Laboratório de Teatro 1, 2, 3 e 4 organizam-se contando com aproximadamente dez encontros presenciais que

ocorrem nos polos. Nessas ocasiões, a maior parte das atividades é mediada por tutores presenciais que, em sua maioria, não possuem formação em teatro e atuam para incentivar os estudantes a desenvolver ou cumprir atividades coletivas e tarefas organizadas pelo professor. Esses encontros presenciais duram em média de quatro a seis horas e devem ocorrer de forma obrigatória quinzenalmente.

Uma das dificuldades do curso a distância é a viabilização da vivência prática da linguagem teatral propriamente dita.

Nesses encontros são realizadas também as oficinas presenciais, que ocorrem três vezes em cada disciplina de laboratório e servem como atividades presenciais avaliativas, já que o programa de ensino a distância exige avaliação. Porém, nas artes cênicas as avaliações são de caráter processual, não existindo a cultura da prova. As oficinas práticas são ministradas pelo professor supervisor da disciplina ou pelo tutor a

distância (profissional da área de teatro), que vão aos polos realizar as atividades diretamente com os alunos.

Esses encontros são fundamentais para atender à exigência de se desenvolver atividades práticas presenciais com profissionais da área, tais como: jogos dramáticos, elaboração de cenas, realização de exercícios de corpo e voz, criação de dinâmicas de grupo para o exercício coletivo presente na natureza teatral, entre outras.

Na modalidade a distância, a carga de atividades práticas conta com cerca de sessenta horas semestrais, sendo que apenas dezoito horas são aplicadas por profissionais da área. Comparativamente, o aluno de licenciatura da modalidade presencial vivencia em média 28 horas quinzenais de atividades práticas, enquanto o aluno da modalidade a distância vivencia no mesmo período apenas seis horas. Essa defasagem muito grande nos motiva a buscar estratégias que minimizem essa lacuna, por ser primordial para um futuro professor de teatro o exercício cênico constante.

As primeiras disciplinas cursadas pelo estudante do ensino a distância ao ingressar no curso são aquelas relacionadas ao Núcleo de Fundamentação, focadas, portanto, na dimensão epistemológica que diz respeito a escolha e recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo das séries iniciais.

Já na modalidade presencial, o aluno, mesmo optando pela habilitação em licenciatura, tem a oportunidade de vivenciar, num primeiro momento, disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em teatro.

Atualmente, repensa-se a ordem de oferta de disciplinas na modalidade a distância, principalmente do bloco de disciplinas do primeiro semestre. Constatamos que nesse período ocorre um alto índice de evasão de estudantes do curso, o que pode estar ligado à exigência de cumprimento de número considerável de disciplinas teóricas não diretamente relacionadas ao fazer teatral, além da dificuldade de adaptação dos discentes ao ambiente virtual. Nessa etapa inicial, percebemos a importância de um primeiro contato com uma disciplina do conhecimento específico da linguagem teatral integrante do Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica de Teatro. Acreditamos que cursar logo no início do curso uma disciplina relacionada ao aprendizado da linguagem teatral irá motivar o estudante e ativar sua curiosidade, contribuindo para sua permanência na graduação.

O curso de licenciatura a distância é sustentado por três grandes núcleos de estudos, sendo eles: Núcleo de Fundamentação; Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Teatro; e Núcleo de Conclusão do Curso. O curso é composto pelas seguintes disciplinas, que perfazem um total de 203 créditos em 3.045 horas/aulas:

Quadro 1: Núcleos de estudo do curso de Licenciatura em Teatro a Distância

Núcleo de Fundamentação	Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Teatro	Núcleo de Conclusão do Curso
Leitura e produção de texto Teorias da educação Psicologia e construção do conhecimento Antropologia cultural Tecnologias contemporâneas na escola Fundamentos do curso	História da arte-educação Estágios curriculares supervisionados em teatro Laboratórios de teatro Pedagogias do teatro Teoria da arte Arte e cultura popular Teoria e história do teatro Suporte cênico Processos de encenação	Trabalho de conclusão do curso de Teatro Seminário de conclusão do Curso de Teatro

O Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica em Teatro é a parte do curso destinada à formação mínima da linguagem cênica. Nesse núcleo, encontram-se os maiores desafios do teatro na modalidade a distância, em função da necessidade de vivência contínua e presencial do exercício cênico e da formação pela experiência coletiva, a exemplo das disciplinas Laboratórios de Teatro 1, 2, 3 e 4, Suporte Cênico e Processo de Encenação.

Para que essas disciplinas tenham sucesso, são requeridas:

- Infraestrutura pedagógica, que oriente o professor na adaptação dos conteúdos para o ambiente virtual;
- infraestrutura tecnológica, capaz de oferecer suporte para realização do projeto pedagógico adaptado pelo professor (exemplos: vídeos, web, imagens);
- infraestrutura logística, que organize a programação e realização de viagens dos professores aos polos para a realização das oficinas presenciais destinadas aos estudantes.

Com as três ofertas realizadas até o momento (vestibulares da UAB ocorridos em 2007, 2009 e 2011), muitos avanços já foram alcançados em relação à capacidade de adaptação dos conteúdos, ao desenvolvimento de material didático adequado e ao aprimoramento de recursos tecnológicos e metodológicos, os quais auxiliam no processo de aprendizagem da linguagem teatral. Esses avanços têm proporcionado aos estudantes um contato com referências mais diretas da linguagem e apropriação dos conteúdos de maneira mais efetiva.

Estrutura administrativa para o curso a distância

A estrutura físico-administrativa do curso de Teatro a Distância era inicialmente compartilhada com os demais cursos do Instituto de Artes-IdA da UnB, quais sejam: Música e Artes Visuais. Essa pequena estrutura era composta apenas de uma secretária e de coordenadores para cada curso. O corpo docente ainda estava se constituindo e havia muita desconfiança por parte dos professores em relação ao ensino a distância, principalmente nas artes.

Com o tempo, os departamentos foram se adequando às novas demandas, tanto no que concerne à estrutura física quanto à administrativa. Atualmente, cada departamento possui sua própria estrutura administrativa, e a do curso de Teatro a Distância é composta de uma gestora, duas secretárias, uma coordenadora de curso, uma coordenadora pedagógica e um coordenador de tutoria, que dialogam com as demais instâncias da UnB.

Além do quadro administrativo, o curso conta com a participação de 21 professores, dos quais apenas 10% não fazem parte do quadro de docentes efetivos do Departamento de Artes Cênicas. Também fazem parte da equipe 32 tutores.

Os vestibulares realizados

Para a primeira oferta de vagas, foi realizado um vestibular em 2007, e das 200 vagas oferecidas, foram preenchidas 115. O processo de seleção deu-se com a aplicação de prova objetiva de conhecimentos gerais, de caráter classificatório, e prova de redação, de caráter eliminatório.

Ao longo dos anos seguintes foram realizados mais dois vestibulares, perfazendo um total de atendimento a quatorze polos distribuídos nos estados do Acre, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás, com 190 alunos em curso. Nos dois últimos vestibulares, realizados em 2009 e 2011, incluiu-se a prova de habilidade específica. Essa prova é realizada por meio de oficinas práticas que abordam fundamentos da linguagem teatral.

No curso da modalidade presencial, o candidato passa por três oficinas específicas: interpretação e movimento; voz e movimento; e interpretação de duas cenas para uma banca examinadora. No curso da modalidade a distância, o candidato passa por duas atividades: interpreta uma cena que é filmada e responde a uma prova com questões sobre o processo de criação da cena que interpretou; o material é enviado à banca examinadora. Tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, a responsabilidade de realização das provas é do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos-Cespe.

Embora a prova de habilidade seja apenas classificatória, sua realização é de extrema importância, pois, além de demonstrar ao aluno qual tipo de enfrentamento intelectual e vivencial lhe será solicitado ao longo de sua graduação, exige dele um primeiro contato com a linguagem teatral, mostrando o que é um curso de teatro.

Acreditamos também que a prova de habilidade específica auxilia a selecionar candidatos que possuam objetivos mais claros em relação às suas intenções com o curso, contribuindo para minimizar a evasão de estudantes logo nos primeiros semestres e potencializar o ingresso de discentes mais comprometidos com a graduação.

Reflexões sobre experiências no curso a distância e mudanças em nossa prática

Segundo depoimentos dos professores participantes do processo de concepção e implementação do curso, o grande desafio foi imaginar um modelo de formação à distância para o ensino do teatro. A princípio, nos deparamos com desafios habituais para o ensino a distância e lidamos com o paradoxo entre a natureza do conhecimento teatral que demanda, em sua definição, a presença em tempo e espaço de seus agentes e a natureza do ensino à distância.

Em depoimento da professora Sulian Vieira, que elaborou e supervisionou a disciplina Laboratório de Teatro 2 com a professora Sílvia Davini, relatou essa experiência:

Foi adentrar um novo universo de aprendizagem que traz consigo já algumas ferramentas e propostas de interação parcialmente definidas. Demandou, e ainda tem demandado, interferir no meu imaginário sobre a relação ensino-aprendizagem, considerar e desafiar meus preconceitos e receios com relação a esta modalidade de ensino considerando tanto os aspectos de ordem política da proposta quanto de ordem didático-pedagógica.

Segundo o depoimento da professora, é necessária uma mudança profunda na postura de cada um que atua nessa área, pois muitas vezes nos vemos sedimentados em um modelo antigo de ensino-aprendizagem. É premente uma transformação na forma de pensar

a lógica do processo ensino-aprendizagem a partir da mudança de paradigma imposta pelo ensino a distância.

Outro desafio requerido aos nossos professores foi de conhecer e pensar as propostas pedagógicas, conjugando as demandas específicas de cada tema tratado às ferramentas tecnológicas disponíveis na plataforma para, então, utilizá-las de forma significativa e eficiente.

Muitas foram as experiências criativas e enriquecedoras vivenciadas por professores e alunos durante a execução do curso em seu primeiro ano de funcionamento. Na ocasião da primeira oferta da disciplina Laboratório Teatral 3, do núcleo de disciplinas específicas do curso, elaborada e supervisionada pela professora Felicia Johansson, foi realizado um interessante trabalho de construção de personagens por meio da utilização de aparelhos celulares como suporte/veículo para circulação dos trabalhos. Também na disciplina Laboratório de Teatro 1, supervisionada e desenvolvida pelo professor César Lignelli, que gravou sequências de aulas práticas entremeadas por comentários e enviou os vídeos para os polos.

Os recursos tecnológicos presentes na plataforma Moodle ainda são limitados para atender a demandas específicas existentes em nosso curso. Além de pensar a utilização dos recursos disponíveis pelo sistema Moodle, o professor deveria se dispor a incrementar suas ferramentas didático/metodológicas, buscando novas maneiras de ensinar teatro.

Os professores do Departamento de Artes Cênicas envolvidos com a educação a distância relatam a transformação que essa participação tem gerado em suas disciplinas presenciais. Alguns desses professores, que atuam nas duas modalidades de ensino, em disciplinas de caráter mais teórico, efetivaram mudanças significativas em sua prática presencial, trazidas da organização gerada na elaboração das suas disciplinas a distância. É o que ocorreu, por exemplo, com as disciplinas História do Teatro 1 e 2, ministrada pelo professor Marcus Mota, que reformulou as aulas presenciais a partir da formulação das disciplinas montadas na modalidade a

Elaborar uma disciplina para o ensino a distância obriga o professor a organizar suas práticas de forma mais sistemática, assegurando efetivamente o alcance dos objetivos traçados pela disciplina.



distância, gerando uma aproximação das duas modalidades. Elaborar uma disciplina para o ensino a distância, segundo os modelos adotados pelo sistema Moodle, obriga o professor a organizar suas práticas de forma mais sistemática, assegurando efetivamente o alcance dos objetivos traçados pela disciplina, o que muitas vezes não ocorre na modalidade presencial.

Os polos: a UnB presente no município

Uma das dificuldades apontada pelos professores foi ter de atender a grande diversidade sociocultural entre as regiões nas quais o

Uma das dificuldades apontada pelos professores foi ter de atender a grande diversidade sociocultural entre as regiões nas quais o curso de Teatro a Distância foi ofertado.

curso de Teatro a Distância foi ofertado. Observou-se uma enorme defasagem de acesso a informações, desenvolvimento cultural, social e tecnológico entre os municípios atendidos. Por um lado, temos polos como os de Barretos e Itapetininga, próximos a centros urbanos, culturais e de referência nacional, que atendem alunos que podem ter maior acesso a informação, tecnologia e bens e produtos culturais e que se mostram bem mais preparados para ingressarem numa universidade. Por outro lado, nos polos de Sena Madureira, Feijó, Xapuri e Cruzeiro do Sul, entre outros municípios mais afastados dos grandes centros, há dificuldade de acesso a esses bens, e são atendidos estudantes que no seu percurso acadêmico se veem compelidos a enfrentar grandes obstáculos no processo de aprendizagem e sistematização dos conhecimentos.

Como ensinar os mesmos conteúdos para estudantes com níveis de aprendizado tão diversos? Como criar estratégias que estimulem aquele estudante com dificuldade e, ao mesmo tempo, não desestimule aquele que está mais adiantado e sedento de informação?

A boa infraestrutura física dos polos não significa a garantia de eficiente formação de discentes. Constatamos que é preciso selecionar pessoal técnico e administrativo que já sejam bem preparados, para neles investir ainda mais, e tutores presenciais com formação profissional nas áreas dos cursos ofertados, para que possam auxiliar os alunos e amenizar as diferenças. Percebemos que esses agentes

exercem papel fundamental no processo de aprendizagem dos discentes, pois são eles que podem fortalecer o vínculo do aluno com o curso, estimulando-o, orientando-o, provocando-o e incentivando-o a buscar novos conhecimentos.

Embora percebamos que muitas melhorias ainda possam ser realizadas, temos a plena consciência das visíveis transformações ocorridas em alguns municípios em função da presença de nosso curso de teatro nos polos.

No final de 2011, tivemos a conclusão da primeira turma do curso. Nesse percurso, percebemos o impacto socioeducativo e cultural promovido pela realização desse curso nos municípios, à medida que há maior valorização da cultura local, mobilização de atividades culturais antes inexistentes, criação e ampliação de mercado de trabalho mais profissionalizado, professores mais preparados para atuar nos ensinos formal e informal.

Os tutores – definições de papéis

O programa da UAB estrutura-se tendo como referência um grupo de profissionais que tem como objetivo organizar, dinamizar, estimular, fomentar e mediar o processo de aprendizagem do estudante. Dentro desse coletivo, há tutores presenciais (que residem na cidade do polo e têm contato direto com os estudantes) e tutores a distância (que atuam na UnB e cujo contato com os estudantes se dá via plataforma Moodle).

Entender como seriam as atribuições e o papel de cada um desses agentes foi o desafio inicial, uma vez que esse conceito de ensino compartilhado estava sendo apreendido por todos os colaboradores. Segundo as orientações do MEC, os tutores devem ser licenciados na área do curso oferecido, mas para o curso de teatro, inicialmente, duas questões se apresentaram: nas regiões onde o curso estava sendo oferecido não existiam, como ainda não existem, profissionais formados em teatro e em artes; e existem determinadas disciplinas do fluxo curricular da licenciatura em teatro que exigem a experiência técnica de um bacharel ou licenciando em artes cênicas.

Com relação ao perfil do tutor presencial de teatro, o curso hoje trabalha com o conceito de que esse profissional deve ser um educador

sua realização como pessoa apta a exercer a cidadania e o trabalho em uma sociedade complexa.

Considerações finais

Depoimento do professor Glauber Gonçalves Abreu

Pela perspectiva dos Estudos Culturais², a história é contada com base nas relações de poder que se estabelecem. O percurso histórico dos sujeitos e povos, portanto, não é simplesmente um acontecimento, mas uma construção em que as oportunidades de acesso se definem pela concentração de poder – seja em termos econômicos, militares, políticos, de gênero. Foi quando me dei conta de que estava na região Norte, geograficamente localizada fora do eixo de concentração da riqueza industrial do país – como ser pobre tendo a Amazônia? – e historicamente relegada no processo de desenvolvimento nacional (estradas, aeroportos, mercado de artes, etc.).

Depois me dei conta de que estava no Acre, um estado que já quis ser independente e cujo fluxo rodoviário entre a capital e a segunda maior cidade (Cruzeiro do Sul) fica interrompido em determinadas épocas do ano por falta de estrutura. Por fim e fora os contratemplos de viagem – voos noturnos com longas esperas, táxis caros dos aeroportos para o centro, erro na marcação da passagem, reserva que não funciona em hotel – tomei conta do importante papel social, econômico e cultural dessa universidade a distância e do que é esse ensino, que subverte as determinações históricas e as lógicas de concentração de poder.

Como professor da UAB, contribuí na formação dos que sejam provavelmente os primeiros professores licenciados em teatro do estado do Acre, segundo me disseram os alunos. Quinze anos depois da promulgação da LDB 9.394/96 – quinze anos! – há um estado no país que não oferece diversidade de linguagem no ensino da arte por não ter professores formados; um estado com belos teatros e centros de arte, mas nenhum professor de teatro na educação básica. Como ensinar teatro sem professores? Como alfabetizar teatralmente uma

2 Os Estudos Culturais constituem uma disciplina surgida na Grã-Bretanha nos anos 1950. De acordo com Maria Elisa Cevasco, na obra *Dez Lições sobre Estudos Culturais* (São Paulo: Boitempo Editorial, 2003), a disciplina veio “para suprir as necessidades intelectuais de uma nova configuração sócio-histórica. [...] Em um momento em que proliferam as teorias, a disciplina também busca elaborar como a cultura está constantemente produzindo e moldando conceitos, sistemas e idéias para explicar quem somos e como se organiza o mundo em que vivemos”.



população se não for na escola? Estive lá a trancos e barrancos. Vi uma enorme lacuna conceitual. Discussões ditas inaugurais que já circulam no campo da arte há pelo menos cinquenta anos. Vícios de procedimento na participação dos alunos nas atividades da plataforma.

Notei – o que se aplica também aos polos de São Paulo – uma tendência ao ensino do teatro aplicado a outros contextos didáticos e um menor interesse na exploração da linguagem propriamente dita e de seu caráter pedagógico. Imagino que isso se dê pela pouca exposição dos alunos a manifestações teatrais organizadas por grupos profissionais ou de natureza divergente ao que é produzido lá. Penso, assim, que poderia ser interessante levar os excelentes resultados dos processos de diplomação do curso presencial aos polos e também promover esse trânsito inverso. O contato com os estudantes do bacharelado e suas produções pode ressignificar a relação de nossos alunos da UAB com a linguagem cênica.

No final dessa estrada – que é o começo de outra – ou deste afluente (que cai no leito de um rio grandioso), vejo esse curso de Licenciatura em Teatro a Distância como uma oportunidade necessária e urgente de ampliar referenciais, de democratizar informações e processos formativos. Sinto pulsar o desejo de mudança, de transformação, de quebra de paradigmas. Vi alunos querendo mudar a realidade de um estado e um estado querendo mudar sua própria realidade. E a UAB no meio de tudo isso. E a UnB, que começou com uma proposta de universidade revolucionária, se lançando nesse desafio não menos ousado: teatro à distância. Se é possível? Estamos descobrindo juntos. Se é necessário? Não restam dúvidas. O que nos move é a esperança de que o esforço hercúleo de nossa empreitada na floresta não construa uma Mad Maria³, mas um caminho de autonomia permanente, produtivo e vigoroso de valorização do teatro e da alteridade.

3 *Mad Maria*, escrito em 1980, é o segundo livro de [Márcio de] Souza e a narrativa transcorre no interior da Amazônia. O livro relata a construção da ferrovia Madeira-Mamoré, entre 1907 e 1912. Na época os investidores tinham o objetivo de construir uma estrada que pudesse competir com o Canal do Panamá. A ferrovia integraria uma região rica em látex na Bolívia com a Amazônia, mas no caminho, encontraria obstáculos descomunais: 19 cachoeiras, 227 milhas de pântanos e desfiladeiros, centenas de cobras e escorpiões, árvores gigantescas e milhões de mosquitos transmissores de malária. Antes de terminadas as obras, 3,6 mil homens estavam mortos, 30 mil hospitalizados e uma fortuna em dólares desperdiçada na selva. Disponível em: <www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/index.php?Itemid=106&catid=66:destaques-do-acervo&id=330:mad-maria&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 out. 2011.

Referências

CEVASCO, M. E. *Dez Lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SOUZA, M. de. *Mad Maria*. Rio de Janeiro: Record, 1986. Disponível em: <www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/index.php?Itemid=106&catid=66:destaques-do-acervo&id=330:mad-maria&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 out. 2011.

Licenciatura em Música a Distância na UnB: planejamento e implementação

Paulo Roberto Affonso Marins

*Prof. do Departamento de Música da UnB
Coordenador do Curso de Licenciatura em Música a
Distância da UnB
marins@unb.br*

Flávia Motoyama Narita

*Prof.ª do Departamento de Música da UnB
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música a
Distância da UnB de 2007 a 2010
flavnarita@yahoo.com.br*

A proposta do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade é abraçada em 2007 pela Universidade de Brasília-UnB que propõe a seus departamentos a oferta de cursos na modalidade a distância. O Grupo de Educação Musical-GEM, do Departamento de Música da UnB, dispõe-se então a ofertar o curso de Licenciatura em Música nessa modalidade.¹

O Projeto Político-Pedagógico-PPP desse curso foi elaborado pelo GEM, escrito em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música² e com outros atos

-
- 1 Na época da elaboração do projeto, eram membros do GEM as professoras: Cristina Grossi, Flávia Narita, Maria Cristina de Carvalho Azevedo e Maria Isabel Montandon. A partir de 2010, além dessas professoras, o GEM passou a contar com a participação dos professores: Paulo Marins, Uliana Dias, Simone Lacorte, Antenor Ferreira, Denise Scarambone, Alessandro Cordeiro e Alexei Alves.
 - 2 Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior.

do Conselho Nacional de Educação-CNE³ que normatizam os cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior. Também foram observados os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância elaborados pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação, enfatizando a formação para o uso didático de tecnologias de informação e comunicação-TICs.

Assim, o projeto do curso de Licenciatura em Música ofertado pela UAB/UnB foi elaborado de acordo com as normas vigentes que orientam os cursos de graduação – Licenciatura em Música – e cursos a distância, e o referido curso foi aprovado em maio de 2007.⁴ Nesse mesmo ano, o curso de Licenciatura em Música foi ofertado, procurando oferecer subsídios para a formação de professores de música condizentes com seu contexto de atuação, oferecendo disciplinas de formação musical e de formação pedagógico-musical, de acordo com as exigências legais das quatrocentas horas de práticas pedagógicas e quatrocentas horas de estágio supervisionado.

O projeto do curso a distância foi, posteriormente, utilizado como referência para a atualização do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música na modalidade presencial, como parte da política de convergência entre essas modalidades na universidade.

Seleções para o ingresso e estrutura do curso

Em 2007, no primeiro processo seletivo para o curso a distância, 82 vagas foram preenchidas em oito polos de apoio presencial localizados no estado do Acre (nas cidades de Acrelândia, Brasileia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri).

Em 2009, o curso foi reofertado a cinco polos do Acre (Brasileia, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena Madureira e Tarauacá), e também a polos localizados nos estados de Tocantins (Porto Nacional e Posse) e Goiás (Anápolis). Na ocasião, 168 alunos ingressaram no curso.

3 Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

4 O curso foi aprovado na 413ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 31 de maio de 2007, e na 329ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário, em 15 de junho de 2007.

Na oferta mais recente, em 2011, além da reoferta para o polo de Anápolis, o curso foi ofertado para polos nos estados de Mato Grosso (Primavera do Leste) e Minas Gerais (Buritis e Ipatinga), com ingresso de 98 novos alunos.

Desse modo, há atualmente três fluxos em oferta no curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB, disponíveis em treze polos de apoio presencial com 212 alunos matriculados. A Tabela 1 mostra o quantitativo de alunos por polo no ano de 2011.

Tabela 1: Alunos matriculados por polo de apoio presencial (2011)

Polo de apoio presencial	Quantidade de matrículas
Acrelândia, AC	5
Anápolis, GO	48
Brasileia, AC	2
Buritis, MG	23
Cruzeiro do Sul, AC	23
Ipatinga, MG	25
Porto Nacional, TO	23
Posse, GO	5
Primavera do Leste, MT	22
Rio Branco, AC	11
Sena Madureira, AC	14
Tarauacá, AC	7
Xapuri, AC	4
Total de alunos matriculados	212

Em 2011, no tocante ao quadro docente, atuaram 39 professores supervisores, 113 professores tutores a distância e quinze professores tutores presenciais.

Esse curso tem duração mínima de quatro anos, e seu currículo é organizado de forma a contemplar a carga horária e os componentes curriculares especificados na Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (ver Tabela 2, adiante). A carga horária mínima proposta para o curso é de 3.015 horas/aula e a estrutura curricular adotada é a semestral/bimestral, ou seja, há disciplinas que são ofertadas bimestralmente, e outras ofertadas semestralmente.

Tabela 2: Síntese dos componentes curriculares do curso, com as respectivas cargas horárias

	Carga horária mínima	
	Do curso	Exigida por Lei
Atividades práticas	510	400
Estágio	480	400
Conteúdo curricular	1.815	1.800
Outras atividades	210	200
Total	3.015	2.800

Dentre as 210 horas destinadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, serão contabilizadas quinze horas anuais por participação do aluno em seminários, congressos ou outros eventos científicos, mediante apresentação de documentação comprobatória aceita pela Coordenação do curso. No conteúdo curricular, estão previstas disciplinas optativas da área de Artes.

Primando pela formação do músico e professor, o PPP do curso coloca a prática musical em primeiro plano, propiciando aos licenciandos disciplinas de práticas instrumentais (teclado, violão, canto popular e percussão) aliadas às disciplinas teórico-práticas e disciplinas pedagógico-musicais. Com isso, pretende-se que o licenciando vivencie possibilidades de aprendizagem, nas diversas disciplinas do curso, que possam servir de modelos pedagógicos para sua atuação nas disciplinas pedagógico-musicais e em sala de aula.

Em relação aos componentes curriculares,⁵ o curso é estruturado em três núcleos de disciplinas:

- 1) Núcleo de Formação Musical, inclui as disciplinas Percepção e Estruturação Musical 1 a 4, Instrumento Principal e Optativo 1 a 7 (opções violão e teclado), Práticas de Instrumento de Percussão 1 e 2, Prática de Canto 1 e 2, Práticas Musicais da Cultura 1 a 4 e Laboratório de Música e Tecnologia.

5 Maior detalhamento das ementas das disciplinas pode ser encontrado em <www.uab.unb.br>.

2) Núcleo de Formação em Educação Musical, que abrange as disciplinas Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1 a 3, Estágio Supervisionado em Música 1 a 4, Introdução a Pesquisa em Música, Projeto em Música, Teorias da Educação Musical, Elaboração de Projeto Final de Curso e Trabalho e Recital de Conclusão do Curso.

3) Núcleo de Fundamentação Pedagógica, que engloba as disciplinas Leitura e Produção de Texto, Teorias da Educação, Psicologia e Construção do Conhecimento e Antropologia Cultural.

Além dessas atividades e disciplinas, o estudante do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB – em consonância com os critérios adotados pelo Ministério da Educação – tem a possibilidade de realizar atividades de caráter complementar a sua formação acadêmica, as quais podem ser integralizadas no currículo como atividades complementares. Essas atividades contribuem para a consolidação de conhecimentos na área musical, bem como para a formação acadêmico-científica dos discentes e incluem:

1) atividades artístico-culturais, que correspondem a atividades de produção e atuação musical (apresentação musical em salas de concerto, auditórios, casas de shows, festivais, concursos, eventos e outros espaços; gravação de CD, DVD, programa de rádio ou TV; produção musical de disco, shows, trilha sonora de filmes e documentários);

2) atividades científicas relacionadas com a produção científico-acadêmica do estudante (participação em eventos científicos, apresentação de trabalho acadêmico em eventos científicos, participação de projeto de iniciação científica como voluntário e participação em grupos de pesquisa);

3) atividades acadêmicas que incluem atividades de ensino e aprendizagem musical, mas que não estão relacionadas com estágio curricular e atuação docente (realização de cursos, minicursos, workshops, oficinas, palestras, programas de iniciação à docência, programa especial de treinamento).

Componentes curriculares

A Tabela 3, a seguir, mostra os componentes curriculares do curso da turma iniciada em 2011. Eles são diferentes dos componente das turmas iniciadas em 2007 e 2009. Algumas alterações se fizeram necessárias em virtude de fatores como: disponibilidade de oferta de disciplinas, motivações pedagógicas, carga horária semestral, dentre outras. Nos parágrafos seguintes à tabela, há a descrição e a justificativa dessas mudanças.

Tabela 3: Componentes curriculares do curso iniciado em 2011

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
1	Fundamentos do curso	3	45
2	Estratégias de ensino/aprendizagem à distância	6	90
3	Leitura/produção de texto	6	90
4	Psicologia da construção do conhecimento	6	90
5	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
6	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
Semestre			
7	Prática de ensino/aprendizagem Musical	4	60
8	Tecnologias Contemporâneas da Escola	6	90
9	Percepção/estruturação Musical	4	60
10	Prática de canto	2	30
11	Teoria da arte (optativa)	6	90
12	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
13	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
	Participação em seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
Semestre			
14	Prática de ensino/aprendizagem Musical	4	60
15	Práticas Musicais da Cultura	4	60
16	Percepção/estruturação Musical	4	60
17	Prática de canto	2	30
18	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
19	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
20	Introdução à Pesquisa Musical	4	60
Semestre			
21	Prática de ensino/aprendizagem Musical	4	60
22	Práticas Musicais da Cultura	4	60
23	Percepção/estruturação Musical	4	60
24	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
25	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
26	Prática de instrumentos de percussão	2	30
27	Projeto Musical (optativa)	6	90
	Participação em seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
Semestre			
28	Estágio supervisionado em Música	8	120
29	Práticas Musicais da Cultura	4	60
30	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
31	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
32	Percepção/estruturação Musical	4	60
33	Prática de instrumentos de percussão	2	30
34	Teorias da Educação	6	90
Semestre			
35	Estágio supervisionado em Música	8	120
36	Práticas Musicais da Cultura	4	60
37	Arte e Cultura Popular (optativa)	6	90
38	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
39	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
40	Antropologia Cultural	6	90
	Participação em seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
Semestre			
41	Estágio supervisionado em Música	8	120
42	Elaboração de Projeto Final de Curso	6	90
43	Instrumentos de teclado (obrigatória/eletiva)	2	30
44	Instrumentos de cordão (obrigatória/eletiva)	2	30
45	Laboratório Musical e Tecnologia (optativa)	4	60
46	Teorias da Educação Musical	4	60
	Participação em seminários, eventos científicos (optativa)	1	15
Semestre			
47	Estágio supervisionado em Música	8	120
48	Tecnologias Contemporâneas da Escola (optativa)	6	90
49	Trabalho de conclusão de curso	18	270
		77	480
		201	3.015
		215	3.375

Primeiramente, vale relembrar como foi o processo de implantação do curso em sua primeira oferta, em 2007, aos polos do Acre. A fim de aumentar os prazos para que os polos se equipassem com os laboratórios e instrumentos necessários para o curso, o primeiro semestre foi planejado com as disciplinas teóricas do Núcleo de Fundamentação Pedagógica, que não requeriam instrumentos. Entretanto, esse tempo não foi suficiente para que os polos se estruturassem; além disso, os ingressantes mostraram-se desmotivados logo no início do curso, já que não havia sequer uma disciplina relacionada à música ou à prática musical, um dos pilares de nosso curso. Assim, foram antecipadas para o primeiro semestre do curso as ofertas das disciplinas de instrumento (Teclado 1 e Violão 1).

Com isso, apontamos nossa constante busca por melhor atender às demandas de nosso público, em consonância com nossa meta de formar professores de música com qualidade musical e pedagógica. Aos poucos, o curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB vai firmando sua identidade como um curso de formação de professores na área específica de música, e não um “apêndice” na formação artística de arte-educador. Assim, a partir da segunda oferta, em 2009, a disciplina Fundamentos do Curso-Música foi totalmente reescrita para oferecer aos cursistas experiências e conhecimentos específicos da área musical e pedagógico-musical. Ofertada inicialmente por apenas quatro semanas, na terceira oferta do curso (turma 2011), a disciplina foi estendida por mais quatro semanas, enquadrando-se às demais disciplinas ofertadas bimestralmente.

Outra alteração, no sentido de ampliar as experiências musicais dos cursistas e possibilitar melhor desenvolvimento e entendimento dos conteúdos programáticos, ocorreu com as disciplinas Percepção e Estruturação Musical 1 a 4, que passaram a ser semestrais. Entre outras alterações, temos a antecipação das ofertas das disciplinas Teorias da Educação Musical, Teorias da Arte e Laboratório de Música e Tecnologia para o sexto semestre do curso. Essa modificação visou não sobrecarregar os alunos nos dois últimos semestres do curso.

O diálogo dos projetos dos cursos presencial e a distância

Conforme mencionado anteriormente, o projeto do curso de Licenciatura em Música a Distância foi utilizado como referência para a atualização do projeto desse mesmo curso na modalidade presencial.

Os dois cursos (presencial e a distância) visam formar professores de música para a educação básica, cuja demanda aumentou com a Lei nº 11.769/2008, sancionada em 18 de agosto de 2008, que torna a música conteúdo curricular obrigatório nas escolas do país. Essa lei altera o parágrafo segundo do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996),⁶ que passou a vigorar com os seguintes acréscimos:

§6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo.

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2008).

O referido acréscimo e a conseqüente regulamentação visaram garantir a presença da Música como componente curricular na educação básica. Como a LDB nº 9.394/96 já inclui a obrigatoriedade da Arte, porém não estabelece qual tipo de arte ou quais artes devem estar presentes na grade curricular, verificamos que muitas vezes a música, que já vinha com presença diminuída desde a Lei nº 5.692/71, continuou excluída da grade escolar.

Essa exclusão ocorre apesar da existência de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs que apresentam recomendações de como se trabalhar com a prática musical nas escolas.

O curso de Licenciatura em Música, em ambas as modalidades, portanto, pretende oferecer a seus estudantes experiências de práticas pedagógico-musicais que enriqueçam suas possibilidades de

6 O Artigo 2º da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) assegura que: A Educação Básica no Brasil é dividida em três níveis: 1) Educação Infantil, de 0 a 5 anos; 2) Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos; e 3) Ensino Médio, de 15 a 18 anos.

atuação como professores de música. Desde o início do curso, com as disciplinas de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical (PEAM 1 a 3), enfatiza-se a importância de se promover o envolvimento direto com a prática musical nas atividades escolares.

Reconhecemos que a música exerce diversas funções na sociedade e, não raramente, é pano de fundo para outras disciplinas escolares. Entretanto, frisamos em nossa formação de professores que a música tem um corpo de conhecimento específico que deve ser trabalhado nos diversos anos da educação básica; e os licenciandos são orientados desde os PEAMs até os Estágios Supervisionados a buscarem estratégias que promovam a prática musical com seus alunos, por meio de atividades que envolvam tocar, cantar, apreciar, compor e improvisar.

As maiores diferenças entre os PPPs dos cursos de Licenciatura em Música a Distância e Licenciatura em Música Presencial encontram-se nos componentes curriculares. O curso presencial se vale dos professores do curso de Bacharelado em Música para ofertar disciplinas de vários instrumentos, tais como: trombone, contrabaixo, guitarra, dentre outros.

O curso a distância, por restrições do quadro de docentes envolvidos e também por sua peculiaridade, oferta apenas os instrumentos teclado, violão, percussão e canto. Não obstante, as disciplinas do curso presencial são todas oferecidas semestralmente, enquanto no curso a distância há disciplinas oferecidas bimestral e semestralmente. Isso ocorre para não sobrecarregar os alunos, uma vez que eles sentiriam dificuldades em cursar oito ou até dez disciplinas simultaneamente.

Outra diferença, que necessita revisão, refere-se à oferta das disciplinas. Enquanto o curso presencial tem oferta regular semestral, o curso na modalidade a distância depende da periodicidade da oferta do próprio curso, que tem sido a cada dois anos. Uma consequência imediata disso é o represamento de cursistas em disciplinas com pré-requisito. Ofertas de disciplinas em períodos de recesso (verão), com duração de seis semanas, como ocorre no presencial, tem sido uma das alternativas; mas isso não se aplica em casos de disciplinas que necessitam de prática nas escolas, como os Estágios Supervisionados. Portanto, percebemos que precisamos pensar em alternativas para ofertar disciplinas com uma periodicidade mais frequente na

modalidade a distância, cientes de que isso implica em planejamento no orçamento (bolsas para revisão, supervisão e tutoria) e, principalmente, em disponibilidade do professor supervisor.

Outro ponto que vale a pena ser mencionado é com relação ao Decreto nº 5.622/2005. Em conformidade com seu parágrafo 1º do Art. 1º, o curso na modalidade a distância prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais para as avaliações dos estudantes e laboratórios de ensino, entre outras atividades. Ainda no mesmo decreto, o Art. 4º determina que:

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

Assim, apesar de denominarmos o curso como a distância, na realidade, o curso ofertado é na modalidade híbrida, com atividades presenciais frequentes complementando as interações *on-line*. São exemplos de atividades presenciais: as práticas musicais realizadas nos polos; as provas escritas, as práticas pedagógicas realizadas em escolas; e as webconferências ou outro meio síncrono de contato com o professor supervisor.

Oferta do curso

Desde sua primeira oferta, em 2007, o ingresso no curso é realizado mediante aprovação no processo seletivo conduzido pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos-Cespe da Universidade de Brasília, que aplica provas de conhecimento gerais, redação e habilidades específicas em música.

Uma vez que a proposta da UAB é ampliar o acesso à educação

superior, e sabendo que a educação musical em nosso país infelizmente não é acessível a todos, parece-nos coerente que a prova de habilidades específicas em Música seja apenas classificatória. Entretanto, essa decisão acarreta mudanças pedagógicas e replanejamento de disciplinas, uma vez que, diferentemente do curso presencial, cujo público-alvo são alunos já com conhecimentos musicais, na modalidade a distância temos alunos com diferentes níveis de conhecimento musical. Esse é certamente um dos grandes desafios que vem sendo enfrentado: lidar com níveis de conhecimento diferentes, mantendo a motivação para a aprendizagem e buscando a qualidade da formação musical e pedagógico-musical.

Um dos grandes desafios enfrentado pelo curso é lidar com os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, mantendo a motivação para a aprendizagem e buscando a qualidade da formação musical e pedagógico-musical.

Então, os professores do curso a distância devem estar cientes dessas diferenças e acreditar que podem contribuir com a formação musical e pedagógico-musical desses alunos, que têm perfil diferenciado do aluno do curso presencial.

Polos musicais

O curso de Licenciatura em música a Distância é ofertado em locais onde há pouca ou nenhuma oferta do curso na modalidade presencial. Assim, a ideia é que os polos de apoio presencial sejam polos musicais e culturais, disseminando as práticas musicais previstas no curso e tornando o local um ponto de encontro nos municípios.

Para isso, contamos com dois atores fundamentais: os coordenadores de polo e os tutores presenciais. Os primeiros gerenciam o espaço, que é dividido com outros cursos a distância, oferecidos por diferentes Instituições de Ensino Superior-IES, garantindo o bom aproveitamento do espaço e laboratórios para cada curso recebido no polo. Os tutores presenciais são específicos para cada turma, em cada curso, sendo responsáveis pelas interações e acompanhamento dos cursistas. Assim como os tutores a distância, os tutores presenciais são professores com experiência mínima de um ano de magistério.

Entretanto, não são em todos os municípios que encontramos tutores com formação musical. Dessa forma, tutores presenciais com graduação em outras áreas do conhecimento são recrutados para atuar no curso. Esses, por vezes, encontram dificuldades em conduzir as atividades de práticas musicais nos polos. Para dar suporte à realização das práticas musicais nos polos, são realizados semestralmente encontros de formação com todos os tutores a distância em Brasília.

Com relação à infraestrutura do polo, vale mencionar os esforços envidados por todos os participantes do curso para consolidá-lo como local de estudos e de práticas musicais. Os polos do Acre só ficaram prontos após quase três anos da oferta inicial do curso. Além da própria estrutura física para o funcionamento do curso, a princípio já resolvida em todos os treze polos que ofertam o curso de música da UAB/UnB, ainda há a necessidade de um acervo bibliográfico a fim de suprir os seis polos fora do Acre e de instrumentos musicais para tornar todos os polos adequados para estudos e práticas musicais.

Os tutores

Há dois tipos de tutores envolvidos no curso: tutores a distância, que atuam no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, facilitando a aprendizagem, esclarecendo dúvidas e coletando informações sobre os alunos; e os tutores presenciais – já mencionados anteriormente –, que são responsáveis por esclarecer dúvidas e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nos polos.

De acordo com a resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010, o tutor é um “profissional selecionado pelas IES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação”.

Ocorre que os tutores são bolsistas e recebem valores aproximadamente 60% menores do que os professores, de acordo com a resolução supracitada. Um dos problemas verificados com o sistema de bolsas para os tutores é que alguns deles não demonstram o devido comprometimento com o curso. Ademais, tem se verificado uma baixa procura nos processos seletivos para tutores a distância do

curso de Licenciatura em Música da UnB. Como um esforço para sanar esse problema, a coordenação realizou no fim do ano de 2011, em uma experiência pioneira na Universidade de Brasília, processo seletivo com vistas a contratação de tutores a distância de outras localidades do Brasil, não se restringindo a tutores residentes em Brasília. Apesar de ainda não ser possível fazer uma avaliação com relação à atuação dos novos tutores selecionados, verifica-se uma melhoria na qualidade da formação desses profissionais, visto que muitos mestres e doutores foram selecionados no referido processo seletivo.

Como Narita nos relembra,

O papel do tutor a distância de música é ainda relativamente novo, nos moldes da Universidade Aberta do Brasil-UAB e em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição pública de ensino superior. Sua formação tem sido constantemente repensada procurando cumprir dois objetivos básicos: a introdução desse ator nas especificidades da modalidade a distância em relação aos aspectos didáticos, pedagógicos e administrativos e a atuação nas disciplinas específicas do curso de música.

Sendo um novo contexto de atuação do educador musical, temos sentido necessidade de reavaliarmos e readaptarmos algumas competências, saberes e habilidades demandadas para o exercício da tutoria em música (NARITA, 2010).

Portanto, além de se buscar alternativas para ampliar o banco de tutores a distância, relembremos a importância da formação desse novo ator, que deve contemplar saberes musicais específicos das disciplinas em que atuará, mas também saberes necessários para o ambiente *on-line* e interações com estudantes e colegas. Cabe aqui ressaltar a importância da Coordenação de Tutoria, criada a partir de 2010, para auxiliar a Coordenação do curso para melhor direcionar o papel dos tutores envolvidos.

Considerações finais

Em dezembro de 2011, a primeira turma do curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB foi diplomada, sendo que doze alunos realizaram a defesa de monografia final de curso. É importante ressaltar que essa foi uma experiência pioneira no Departamento de Música da UnB, uma vez que o Trabalho e Recital de Conclusão de Curso-TRCC não era requerido para os cursos presenciais do departamento. No TRCC, os alunos realizaram atividades como: recital didático em uma escola de ensino fundamental; oficina pedagógica; e pesquisa acerca de formação de plateia com os alunos da referida escola. Ao final, os alunos escreveram e defenderam uma monografia com base nas supracitadas atividades.

Apesar de ser um curso novo, tem-se procurado melhor atender às demandas dos estudantes em cada oferta de curso e disciplina, como relatado aqui brevemente. Com doze novos professores de música à disposição das escolas, é intenção da coordenação do curso acompanhar a integração profissional desses docentes, pesquisando se os desafios profissionais dos egressos estão sendo enfrentados à altura.

Assim, constantemente refletimos sobre as práticas musicais e práticas pedagógico-musicais apresentadas neste curso de formação de professores. De acordo com o PPP desse curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB, espera-se que o contato dos licenciandos com práticas musicais reais, vivenciadas em diferentes contextos, propicie a formação do músico e professor criativo, capaz de refletir na ação e sobre a ação para promover, com seus alunos, práticas com envolvimento direto com o fazer musical por meio da integração entre as modalidades de criação, execução e apreciação.

Espera-se também que esse músico-professor em formação reconheça a diversidade de experiências e identidades de seus alunos e valide os variados tipos de músicas (de seus alunos, suas, de outras culturas, de concerto, populares, etc.), bem como as diferentes experiências de aprendizagem (informais, formais, não formais). Com isso, espera-se que os alunos egressos desse curso de Licenciatura em Música possam contribuir ativamente no atual cenário da educação musical, promovendo práticas pedagógico-musicais com musicalidade



e qualidade, atendendo parte da demanda por professores de música requeridos pela Lei nº 11.769/2008.

Como já apontado anteriormente, existe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre papéis dos tutores e outros atores que interagem em nosso curso de Licenciatura em Música, modalidade a distância. Pesquisadores já vêm se debruçando sobre algumas facetas do assunto e o curso em questão já foi objeto de pesquisa de mestrado e tem sido objeto de pesquisas de doutorado em Educação Musical.

Nessa perspectiva, espera-se que com nossa própria experiência e reflexão sobre as práticas e também com base nos resultados das pesquisas possamos readequar o curso às recentes demandas de nosso público. Assim, cremos que o curso de Licenciatura em Música da UAB-UnB, além de contribuir para a formação de professores de música para a educação básica, venha servir como campo empírico para pesquisas em Educação Musical, enriquecendo essa área e a educação a distância.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2012.

_____. Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=257518>. Acesso em: 2 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 2 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 2 fev. 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO-FNDE. Ministério de Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 26 CD/FNDE, de 25 de junho de 2009. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Ministério de Educação. Resolução CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucaofnde.pdf>. Acesso em 12 nov. 2011.

NARITA, F. M. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

_____. Tutor a distância em música: seu papel na aprendizagem colaborativa e construção da autonomia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., Goiânia. *Anais...* Londrina: ABEM, 2010.

Curso de Pedagogia a Distância no Sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência

Elicio Bezerra Pontes

*Prof.ª da Faculdade de Educação da UnB
Coordenador do Curso de Pedagogia a Distância da
UnB de agosto 2008 a agosto 2010
ebpontes@gmail.com*

Ruth Gonçalves de Faria Lopes

*Prof.ª da Faculdade de Educação da UnB
Coordenadora do Curso de Pedagogia a
Distância da UnB
ruth@unb.br*

A oferta do Curso de Pedagogia na modalidade a distância pela Faculdade de Educação-FE da Universidade de Brasília-UnB insere-se no âmbito da política institucional de adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil-UAB, coordenado pela Diretoria de Ensino de Graduação a Distância do Decanato de Ensino de Graduação-DEG. Inclui-se, portanto, no âmbito da denominada UAB na UnB, cujo objetivo é participar do projeto governamental de expansão da oferta de educação superior e democratizar o acesso a esse nível de ensino às populações do interior do país, mediante a oferta de formação inicial de professores.

Essa experiência¹ de democratização e interiorização da matrícula, utilizando as possibilidades da educação a distância, que se apresenta

1 É importante ressaltar que esta não é a primeira experiência de oferta do Curso de Pedagogia pela FE-UnB nessa modalidade. Ainda que em contextos diferenciados e focados na formação de professores em serviço, foram oferecidos outros dois cursos. Um anteriormente, de 2002 a 2006, para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e outro, de 2007 a 2011, para professores da Secretaria de Educação do Estado do Acre. Ambos com altos índices de conclusão e uma evasão quase nula. Além disso, cabe destacar que a experiência em educação a distância da Faculdade de Educação da UnB remonta aos anos 1980, em ensino, pesquisa e extensão, com reconhecida contribuição na consolidação da modalidade no cenário educacional brasileiro.

neste texto, significou a oportunidade de ingresso, no Curso de Pedagogia da FE da UnB/UAB, de 490 estudantes, em entradas bienais:

- na primeira oferta (UAB-1), em 2007, ingressaram 135 estudantes: cinquenta no município de Alexânia, 35 em Alto Paraíso, ambos no Estado de Goiás, e cinquenta em Carinhanha, na Bahia.
- na segunda oferta (UAB-2), em 2009, a FE-UnB ampliou o atendimento aos polos em operação e abriu vagas para estudantes nos polos de Águas Lindas e Cidade de Goiás, no estado de Goiás. Nessa oferta, ingressaram 205 estudantes: 42 em Alexânia, GO, quarenta em Alto Paraíso, GO, 41 em Carinhanha, BA, 41 em Águas Lindas, GO, e 41 na Cidade de Goiás, GO.
- em 2011, o curso incrementou em 75 vagas a oferta nos polos de Alexânia e de Cidade de Goiás, totalizando 150 novos estudantes.

Para se ter uma ideia da demanda pelo Curso de Pedagogia a Distância e do significado que essas ofertas representam para as populações dos municípios atendidos e dos municípios de sua área de influência, no vestibular realizado em dezembro de 2010, se inscreveram 582 candidatos em Alexânia e 392 na cidade de Goiás, numa proporção, respectivamente, de 7,76 e 5,23 estudantes por vaga.

O desafio fundamental do Curso de Pedagogia a Distância está na dimensão da gestão, numa perspectiva coletiva de trabalho e colaborativa de aprendizagem.

No contexto em que se desenvolve, o Curso de Pedagogia tem imposto desafios à instituição e aos responsáveis por sua implementação, em três dimensões básicas. Na dimensão institucional, é preciso superar os limites impostos pela adesão a um programa governamental e buscar, no âmbito da autonomia universitária, assumir uma identidade própria da educação a distância, mediante um processo de institucionalização da modalidade. Na dimensão da oferta propriamente dita, é preciso romper com a dicotomia presencial e a distância, buscando uma aproximação e abrindo possibilidades de vivências para professores e estudantes nos dois modos de oferta de formação. No entanto, o desafio fundamental está na dimensão da



gestão, na adoção e prática de um modelo coerente com a concepção pedagógica do projeto de formação, numa perspectiva coletiva de trabalho e colaborativa de aprendizagem, mediante um processo de gestão colegiada em rede.

Esse tem sido o esforço fundamental que a Coordenação do curso tem procurado empreender nas articulações institucionais e interinstitucionais junto aos parceiros e sujeitos implicados – gestores, apoios, professores, tutores, estudantes. Nesse sentido, toma o projeto acadêmico do curso como um guia da ação político-pedagógica comprometida com a educação de qualidade, numa perspectiva orgânica e coletivamente articulada de construção, em que se colocam em discussão as novas propostas, tendo como referência a experiência institucional historicamente acumulada em processos de formação na modalidade a distância.

Antecedentes da oferta do curso pelo Sistema UAB

Os antecedentes mais remotos da educação a distância na FE da UnB estão relacionados à área das tecnologias. A FE-UnB foi a primeira a criar habilitação em Tecnologia Educacional no currículo do curso de graduação em Pedagogia,² implantada em 1976 e reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1979. Essa habilitação visava introduzir no curso de Pedagogia o estudo teórico e a prática relacionados à nova realidade que se tornava cada vez mais presente na sala de aula. Os meios e tecnologias de comunicação chegavam à educação não apenas como substitutos tecnológicos dos meios e recursos artesanais, mas na perspectiva de provocar modificações significativas no processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar presencial, expressão que se tornou usual mais tarde, a partir da expansão da educação a distância e da necessidade de diferenciar uma modalidade da outra.

O incremento das tecnologias audiovisuais no ambiente tradicional da sala de aula tinha no cinema seu principal meio, com os filmes educativos, mas eram também usados filmes do circuito comercial, como enriquecimento de disciplinas curriculares ou como extensão

2 As demais habilitações: Magistério para o Ensino de Segundo Grau, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Educacional.

176

cultural. Esse movimento coincidia com o desenvolvimento de diversos aparelhos idealizados em função da educação, como projetores de slides, retroprojetores e vários outros usados como recursos auxiliares da comunicação presencial.

A televisão e o rádio, no entanto, como meios de comunicação de massa e a distância, estão mais diretamente relacionados à Educação a Distância-EaD, embora na época predominassem as denominações Teleeducação, Telecurso, etc. No Brasil, começava a ser implantada a rede de emissoras educativas de TV, ao mesmo tempo que se investia em maior uso do rádio, com programação vinculada a cursos de primeiro e segundo grau. É nesse contexto que surge a habilitação em Tecnologia Educacional da FE-UnB, vários anos antes da chegada – em meados da década de 1980 – do computador individual, o PC, ao grande público e à escola, dos programas amigáveis e da web como rede mundial. A internet pública foi inaugurada no Brasil em 1995.

Essa habilitação, contrariando a tendência da época em que predominava um enfoque “tecnicista”, não se limitava a abordar os meios apenas como técnicas, mas procurava caracterizar e explorar suas potencialidades de inovação e mudança do processo pedagógico, já considerando suas possibilidades na educação a distância, necessariamente mediada por tecnologias de comunicação. Por sua vez, os cursos de especialização em EaD oferecidos pela FE-UnB também se anteciparam, em vários anos, à implantação da UAB – programa que, finalmente, veio inserir o ensino a distância nos cursos em nível de graduação, entre eles o Curso de Pedagogia, em 2007.

Esses cursos de pós-graduação *lato sensu* se constituíram como o ambiente acadêmico de ensino e pesquisa que propiciou maior aprofundamento metodológico da educação a distância, ao mesmo tempo que se investia na incorporação de novas tecnologias como estrutura indispensável ao seu funcionamento.

O primeiro curso, em 1994, baseou-se quase totalmente em materiais impressos enviados aos estudantes por via postal, enquanto os seguintes passaram a incluir, progressivamente, recursos informáticos *on-line*, culminando em uma primeira fase composta de três ofertas consecutivas, na bem-sucedida experiência com a plataforma Virtual-U, desenvolvida nos anos de 1999-2000, em cooperação com a Simon Fraser University, do Canadá.

Ao ser instituída a UAB, como projeto de âmbito nacional para o ensino superior em nível de graduação, a FE-UnB já podia se valer de uma experiência própria em termos tecnológicos e, sobretudo, metodológicos, o que lhe permitiu entrar no projeto da UnB com a oferta da Licenciatura em Pedagogia.

A proposta do curso em diálogo com o presencial

A Licenciatura em Pedagogia no âmbito da UAB/UnB se estruturou sobre o projeto pedagógico do curso presencial. Nas discussões iniciais sobre a UAB no âmbito da UnB, não havia consenso sobre a forma que os cursos de licenciatura teriam – se seguiriam integralmente a mesma estrutura dos cursos presenciais ou se seriam organizados sob a forma de um novo currículo. Na FE-UnB, predominou a ideia de manter o mesmo projeto pedagógico do curso de Pedagogia presencial, bem como a organização das disciplinas obrigatórias e opcionais em semestres letivos regulares, com as alterações indispensáveis a um curso a distância.

Um dos objetivos dessa estratégia era possibilitar maior aproximação entre os cursos presencial e a distância, envolvendo os professores das mesmas disciplinas pertencentes ao quadro da FE-UnB, embora as diretrizes da UAB permitissem às universidades contratar docentes de fora de seus quadros. A FE-UnB, ao optar por essa estratégia, partiu também do princípio de que os cursos a distância e os presenciais tendem a uma natural convergência e podem se renovar e se aperfeiçoar em conjunto – ao contrário do pensamento que predominou durante algum tempo, de que deveriam ser essencialmente distintos. A presença dos professores e a utilização das mesmas tecnologias em ambos os cenários tornam-se cada vez mais comuns, assim como as estratégias de aprendizagem com base nesses meios podem desenvolver-se e influenciar-se mutuamente.

A opção de adotar o mesmo projeto pedagógico parte do princípio de que os cursos a distância e os presenciais tendem a uma natural convergência e podem se renovar e se aperfeiçoar em conjunto.

Entendia-se, à época, que um maior envolvimento institucional do quadro docente em ambas as modalidades seria o caminho mais

estimulante para mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, decorrentes da experiência com a educação a distância nos cursos regulares de graduação. Essa tem sido a referência fundamental dos professores que vêm atuando nas duas modalidades de ensino, e seus frequentes depoimentos apontam a importância que a vivência docente na graduação a distância tem representado para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas no curso presencial.

As especificidades da EaD, dos polos e dos estudantes exigiram algumas adaptações, entre elas a duração do curso, o fluxo da oferta e o número de disciplinas por semestre. A licenciatura presencial pode ser concluída em, no mínimo, oito semestres, considerando a situação ideal em que todas as disciplinas sejam ofertadas e o estudante possa conciliar seus interesses e condições na organização dos seus horários, não saia do fluxo e não tenha reprovações em disciplinas. No curso a distância, em que o sistema prevê oferta limitada a cinco disciplinas semestrais e matrícula obrigatória do estudante no fluxo (com o limite da “recuperação” a duas disciplinas por semestre), o tempo total de duração – ainda em condições consideradas ideais – é de dez semestres. Dentro dessa estrutura, se o estudante não concluir com êxito uma disciplina, terá de esperar sua oferta para uma nova turma (UAB-2, UAB-3, etc.).

Em relação à recuperação, inicialmente não havia condições institucionais de oferecer as disciplinas para um número restrito de retardatários do fluxo, pois isso exige, entre outras coisas, professor supervisor, tutores a distância e presenciais especificamente para esses estudantes. Felizmente, num esforço de praticar a convergência entre as ofertas do curso, gradativamente abriu-se a possibilidade de matrícula para esses estudantes nas disciplinas em desenvolvimento, independentemente de sua vinculação ao polo ou turma. Isso vem permitindo maior agilidade na recuperação do fluxo por estudantes nessa situação e maior racionalização dos recursos investidos na oferta, a cada semestre. No entanto, pedagogicamente, essa estratégia tem exigido maior atenção a esses estudantes pelos professores e tutores, especialmente no caso daqueles vinculados a outros polos, pois estes se veem impedidos de participar das atividades presenciais. Além disso, tem-se buscado organizar turmas específicas para a reoferta de disciplinas para estudantes retidos no fluxo, sem a necessidade de esperar por nova oferta para ingressantes.

Espera-se que essa convergência possa transpor os limites do próprio curso, abrindo-se a possibilidade de haver matrícula intercursos de graduação a distância, especialmente em disciplinas específicas de formação docente dos cursos de licenciatura, as chamadas “disciplinas de serviço”. Ainda mais, que se possa chegar a um nível de convergência entre as ofertas nas duas modalidades, ou seja, que estudantes do presencial possam se matricular em disciplinas da oferta a distância e vice-versa; constata-se, muitas vezes, a oferta de disciplinas para um número restrito de estudantes (há caso de turmas com menos de cinco estudantes), quando se poderia conjugar esforços para esse atendimento. Acresce ainda a isso uma demanda de estudantes que querem se adiantar no fluxo, especialmente aqueles com aproveitamento de estudos, seja por estar cursando uma segunda graduação ou mesmo por estar retomando estudos interrompidos.

A limitação de disciplinas por período letivo decorreu da constatação de algo que a teoria e as experiências da EaD evidenciam há tempos: a realidade dos estudantes exige uma estratégia diferenciada, que lhes possibilite prosseguir com sucesso no curso, evitando-se evasão ainda maior do que a considerada inevitável nessa modalidade.

Outros fatores importantes contribuem com a evasão na EaD: infraestrutura tecnológica ainda insuficiente (não apenas nos polos, mas nos próprios municípios); estudantes sem experiência anterior com computadores e internet, fator importante na limitação de seus desempenhos; necessidade de deslocamento para o polo, na falta de equipamentos próprios; pouca disponibilidade de tempo para estudo, além de dificuldades em aspectos pedagógicos essenciais: capacidade de leitura e escrita, hábitos de estudo, etc. Essas questões têm ainda maiores implicações sobre a metodologia de ensino-aprendizagem a distância.

As decisões relacionadas à duração do curso, dos semestres e ao desenvolvimento das disciplinas foram adotadas levando em consideração todas essas particularidades inerentes à EaD, ainda mais acentuadas na realidade desses estudantes que, em vários aspectos, se diferenciam daqueles que têm acesso ao ensino superior nas capitais e cidades de grande porte. É parte dos objetivos dos próprios cursos a distância

Contribuem para a evasão na EaD a infraestrutura tecnológica insuficiente nos polos e o fato de os alunos não terem computadores próprios.

criar e consolidar uma nova postura (ou, melhor, uma nova *cultura*) do estudante, que talvez possa resumir-se na palavra *autonomia*, no seu processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que o atual projeto acadêmico que orienta o desenvolvimento do Curso de Pedagogia a Distância agrega à sua proposta, de um lado, a avançada concepção do projeto original do Curso de Pedagogia da reforma curricular realizada em 2002, com ampla discussão interna na FE-UnB, e, de outro, a experiência da faculdade em educação a distância.

Assumindo que os processos formativos são essencialmente mais de aprendizagem que de ensino, e que é possível praticar uma educação a distância de qualidade com compromisso e responsabilidade, compartilhada como “educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida em uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede–CTAR, além de utilizar com propriedade as tecnologias da informação e comunicação”,³ para a FE-UnB a educação a distância não deve ser a mera transposição do presencial a essa modalidade, tampouco representa a precarização da formação do pedagogo.

Dessa forma, o projeto acadêmico do curso toma como princípio fundamental o de contribuir para tornar realidade a missão da FE-UnB de formar educadores capazes de intervir na realidade, por meio da atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva, comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática.

Em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), que apontam a base docente como fundamental no processo formativo dos pedagogos, o Curso de Pedagogia a Distância tem uma composição curricular específica. Ela está assentada em um conjunto orgânico de componentes, conformando a “base docente” sobre a

3 Concepção desenvolvida por um grupo de professores da FE-UnB com a crença de que outra EaD é possível. Essa concepção “parte de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma educação tecnológica baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo e, finalmente, uma EaD fundamentada numa ação transformadora, em vez de ação para a reprodução”. (Grupo CTAR, 2004)

qual se apoia humana, científica e tecnicamente o pedagogo para o exercício de suas funções: a práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada, sobretudo, pelos projetos; a formação pedagógica, constituída pelos estudos das ciências pedagógicas; a formação humana e cultural ampla, tendo como base as ciências da educação.

A formação por meio de projetos constitui, certamente, a mais importante mudança nessa proposta curricular. Consiste em atividades orientadas de observação, de regência, de investigação e de extensão. Essas atividades têm como referencial a vida concreta das organizações na qual os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações. Espera-se que a práxis possa romper com os esquemas rígidos nos quais pode se fechar uma concepção disciplinar que tende a ratificar-se burocraticamente.

Os projetos constituem momentos de maior articulação prático-teórica e de incentivo à atividade de pesquisa pelo próprio aluno. Um objetivo dos projetos é superar a concepção de atividades dessa natureza limitadas ao período final do curso, pela vivência e acompanhamento de processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações escolares e não escolares.

A Figura 1, a seguir apresentada, mostra essa concepção.

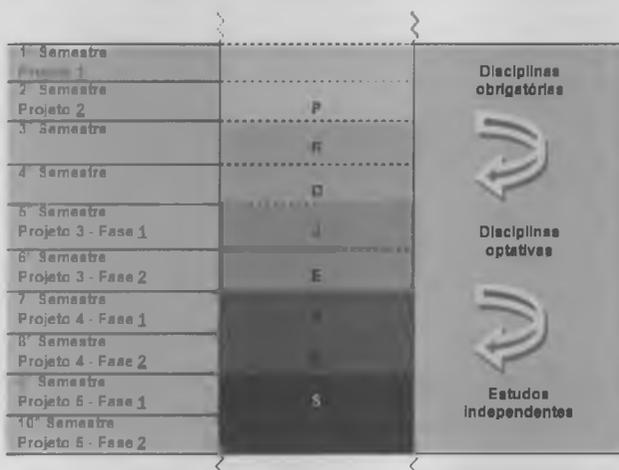


Figura 1: Percurso curricular

Fonte: Projeto acadêmico do Curso de Pedagogia a distância, 2011

O ingresso dos estudantes: o vestibular

O vestibular para a UAB estabeleceu algumas condições básicas, como a vinculação do aluno a um polo de apoio presencial. Isso é necessário já que um dos critérios de participação no processo seletivo era que o candidato fosse morador do município ou de sua região de influência, ou seja, aqueles municípios em que a sede administrativa municipal estivesse situada num raio de 150 km da sede administrativa do município do polo. Esse critério de proximidade levou em consideração o tempo e os custos de deslocamento dos estudantes, uma vez que eles assumem, necessariamente, o compromisso com atividades presenciais nesse espaço.

Vale observar que isso respeita um dos principais objetivos do Sistema UAB, que é a interiorização do ensino superior mediante sua expansão para além das grandes metrópoles e capitais, onde se concentra a maioria das universidades públicas. No entanto, verificou-se que alguns polos geograficamente muito próximos de Brasília passaram a ter suas vagas disputadas e ocupadas por pessoas que poderiam estudar no próprio *campus* da UnB, em seus cursos presenciais. Esse fato pode ser considerado uma incongruência, que necessitará de um adequado encaminhamento institucional, e que não se verifica somente na UAB/UnB. A ideia (teoricamente correta e experimentada em outros países) de que o aluno de uma universidade aberta possa estudar de onde estiver, inclusive fora do país, não está adequada a um programa de educação a distância situado em universidades convencionais, a menos que sejam introduzidas modificações mais profundas em sua estrutura e nos próprios aspectos legais da relação universidade-estudante.

Essa situação evidencia algumas das diferenças fundamentais entre uma universidade “tradicional” e uma universidade exclusivamente aberta e a distância, como a *Open University*, do Reino Unido, cujo modelo pioneiro serviu à implantação de instituições similares em vários outros países. A constatação dessas distorções não significa, no entanto, uma incompatibilidade da EaD com a universidade presencial, mas ressalta a necessidade de aprofundarmos a compreensão do modelo de universidade aberta que estamos desenvolvendo, na atual experiência dos cursos de licenciatura, como o de Pedagogia, e promover as mudanças que se façam indispensáveis. Parece



especialmente urgente a discussão sobre a significativa demanda da população do Distrito Federal pela oferta do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas na modalidade a distância pela única universidade pública existente no DF e no entorno.

A relevância do projeto na formação de professores: o perfil dos estudantes

Tem sido recorrente nos editais de seleção para ingresso nos cursos de graduação a distância o propósito da UAB de contribuir para a expansão da matrícula e interiorização da educação superior pública de qualidade. Esse objetivo se concretiza mediante a oferta prioritária de cursos de licenciatura para a formação inicial de professores da educação básica em exercício, além da criação de oportunidades de formação docente em nível superior para as populações do interior do país.

O Curso de Pedagogia a Distância tem contribuído para o alcance desse objetivo. Dados de uma pesquisa realizada com os estudantes matriculados no curso evidenciam a participação da FE e da UnB nesse processo (LOPES *et al.* 2011). A pesquisa objetivou traçar o perfil desses estudantes, buscando identificar a aproximação de sua realidade com as proposições do programa, considerando os critérios básicos estabelecidos nos editais específicos dos vestibulares relacionados à formação, cidade de residência e atuação profissional. Foi importante também identificar a idade dos estudantes.

A pesquisa mostrou que a média de idade dos matriculados no curso é de 33 anos, sem grande diferenciação entre os polos – um dado relevante, sobretudo para a compreensão do público que vem sendo efetivamente alcançado pela UAB, especificamente na Licenciatura em Pedagogia.

Esses dados, cruzados com as informações sobre a atuação profissional, mostram que os estudantes do curso são adultos trabalhadores que buscam formação para se qualificar profissionalmente, uma exigência crescente na sociedade atual. Essa é, sem dúvida, uma vocação da EaD, que tem criado uma demanda cada vez maior de formação superior, pelas possibilidades que oferece a esse público de conciliar atividades laborais e responsabilidades familiares

com os estudos. De fato, dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-Enade confirmam essas características dos estudantes da EaD⁴.

Esse cenário aponta à universidade o desafio de criar estruturas e propostas de formação que levem em conta a necessária aproximação com essa condição dos estudantes, em especial quando se trata de processos de formação de professores em exercício. Dados da mencionada pesquisa, relacionados à atuação profissional dos estudantes de Pedagogia a Distância no momento do ingresso no curso, revelam que 39% deles atuavam como professores, em sua maioria da rede pública de ensino, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Atuação profissional dos estudantes no momento de ingresso no curso

Fonte: Pesquisa perfil estudantes, 2011

Atuação profissional	Qtd.	%
Professor em exercício da rede pública de ensino	89	37%
Professor em exercício da rede privada de ensino	6	2%
Outros	137	57%
Não informado	9	4%
Total	241	100%

Entretanto, considerando também a demanda social de trabalhadores pela formação docente, evidencia-se que o curso de Pedagogia é igualmente uma oportunidade de busca de uma qualificação mais apropriada às necessidades laborais e expectativas profissionais desses estudantes do curso.

Dessa forma, a pesquisa mostrou ainda que, apesar do grande número dos estudantes do curso ser egresso do ensino médio, uma parcela expressiva já tinha tido alguma experiência em curso superior. A maioria dos graduados teve essa formação em cursos de licenciatura.

4 Dados do Enade mostram as seguintes características dos estudantes de cursos a distância: são mais velhos (com uma média de trinta anos ou mais) e ganham menos (52,2% tem renda de três salários mínimos) que os estudantes de cursos presenciais; em sua maioria trabalham, 65,6%, e são casados, 54,4%; e 83,8% deles são filhos de pessoas com pouca escolaridade (até o ensino fundamental).

Entre os estudantes com curso superior completo ou incompleto ao ingressar na UnB, a maioria é vinculada aos polos do entorno do Distrito Federal: 45% deles moram em Águas Lindas e 31% em Alexânia. Os demais são de Alto Paraíso, 15%, e Cidade de Goiás, 21%. Essa situação não se aplica aos estudantes de Carinhanha.

No perfil levantado pela pesquisa se evidencia também diferenciação entre os polos no que tange à cidade de residência dos estudantes. A Tabela 2 mostra que, em alguns polos, grande parte dos alunos mora no município sede do polo, com realce para Carinhanha, ou área de influência, como ocorre com Alto Paraíso e Cidade de Goiás; em outros polos, a situação é inversa, destacadamente em Águas Lindas e Alexânia.

Tabela 2: Quantidade de estudantes que residem na cidade sede do polo ou em outras cidades

Fonte: Pesquisa perfil estudantes, 2011

Polo	Sede Polo	%	Outros	%	Total
Alexânia, GO	26	54%	22	46%	48
Águas Lindas, GO	2	18%	9	82%	11
Alto Paraíso, GO	17	50%	17	50%	34
Carinhanha, BA	68	91%	7	9%	75
Cidade de Goiás, GO	31	42%	42	58%	73
Total	144	60%	97	40%	241

Vale ressaltar que o polo com maior ocorrência de estudantes morando na cidade sede é o que apresenta, segundo dados de matrícula, melhores taxas de frequência e permanência dos estudantes no curso. Contrariamente, se constatam maiores índices de evasão e ausência nas atividades presenciais nos polos com estudantes residentes em outras cidades. Isso se verifica, por exemplo, em Águas Lindas e Alexânia, polos que têm muitos alunos de outras localidades (inclusive do Distrito Federal) e com experiência em educação superior, ao contrário de Carinhanha, que registra os menores índices de evasão.

A tabela a seguir apresenta as matrículas efetivadas na oferta inicial (UAB-1, UAB-2, UAB-3) e a permanência no curso, no segundo semestre de 2011. A tabela demonstra o que já foi mencionado antes, em relação aos polos de Alexânia e Águas

Lindas: dos cinquenta estudantes ingressados em 2007 (UAB-1) em Alexânia, a permanência registrada em 2011 é de 25; dos quarenta que entraram em 2009 (UAB-2), permanecem apenas 17. No polo de Águas Lindas, incluído em 2009 (UAB-2), dos 41 estudantes que iniciaram, somente 14 permanecem.

Esses dados refletem o que está retratado na Tabela 2, ou seja, um número baixo de estudantes residentes no município-sede do polo. Sobretudo em Águas Lindas, a maioria das vagas foi ocupada por estudantes residentes no Distrito Federal.

De fato, a mencionada pesquisa revelou que a estratégia de democratização do acesso proposta pela UAB, na prática, tem se revelado um dificultador desse acesso para os alunos residentes longe dos polos, sobretudo considerando as realidades locais e a condição socioeconômica desses estudantes.

Quadro 1: Ingresso e permanência de estudantes - Curso de Pedagogia 2007-2011

Fonte: Matrícula 2/2007 e 2/2011 – Curso de Pedagogia a Distância

Período	Oferta	Polos	Número de matrículas efetivadas	Número de matrículas 2º 2º/2011
2º/2007	UAB-1	Alexânia, GO	50	25
		Alto Paraíso, GO	35	17
		Carinhanha, BA	50	43
		Subtotal	135	85
1º/2009	UAB-2	Águas Lindas, GO	41	14
		Alexânia, GO	42	17
		Alto Paraíso, GO	40	17
		Carinhanha, BA	41	35
		Goiás, GO	41	20
Subtotal	205	103		
1º/2011	UAB-3	Alexânia, GO	74	53
		Goiás, GO	74	63
Subtotal	148	116		
TOTAL			488	304

Analisando essas informações, depreende-se que é preciso estabelecer procedimentos institucionais que possam garantir aos estudantes a distância as mesmas possibilidades de acesso aos programas de assistência estudantil que é proporcionada aos estudantes do presencial, como forma de amparar sua permanência no curso.

Nesse sentido, já se tem avançado no esforço de aproximar estudantes e universidade, seja fazendo com que a universidade

os assumam efetivamente como alunos ou criando um sentimento de pertencimento destes à instituição. A promoção da vinda desses estudantes, tutores presenciais e coordenadores de polo ao *campus* para participar de eventos acadêmicos e científico-culturais com financiamento da universidade e das prefeituras, bem como a ida de representantes institucionais aos polos, tem buscado cumprir essa intenção. São eventos de extensão articulados ao ensino e pesquisa, tais como: Seminário de Educação Ambiental; Feira de Alfabetização; e Seminário Projeto 4 – Estágio, com as comunidades locais, relacionados às atividades das disciplinas e projetos. Além disso, atividades na universidade, como: “I Encontro da Comunidade da FE da UnB: ressignificando o projeto acadêmico do curso de Pedagogia” e “Semana Universitária 2011 – 90 anos de Paulo Freire: um marco para a reflexão sobre os rumos da universidade brasileira”, entre outros.

Tem-se avançado no esforço de aproximar estudantes e universidade, seja fazendo com que a universidade os assumam efetivamente ou criando um sentimento de pertencimento destes à instituição.

Tem-se buscado ainda junto aos polos, com o apoio dos professores e tutores, uma maior atenção aos estudantes, com o acompanhamento mais intensivo de suas necessidades acadêmico-pedagógicas, administrativas e de suporte tecnológico.

Entretanto, evidencia-se a importância da universidade para as cidades que sediam os polos de apoio presencial da UAB. Esse é um dos pontos mais significativos dos cursos de licenciatura, onde se situa o Curso de Pedagogia, levando-se em conta o número de habitantes e a possibilidade de atender a regiões próximas. No entanto, também se questiona essa abrangência quanto à efetividade da política para o desenvolvimento local, uma vez que o estudante não residente no município onde se localiza o polo acaba por não estabelecer mecanismos de identidade com essa realidade.

Estruturação das equipes: lista de oferta, engajamento de professores, seleção e perfil dos tutores

Do início do curso até o momento presente, vários avanços foram alcançados como parte do esforço de maior institucionalização das licenciaturas a distância na UnB e do Curso de Pedagogia a Distância na própria FE-UnB, especialmente no que se refere à estruturação das equipes.

Em relação à coordenação do curso, inicialmente o coordenador de graduação da FE-UnB assumiu, ao mesmo tempo, a coordenação da oferta a distância. O objetivo era assegurar que o curso EaD não seria “um projeto à parte”, mas organicamente integrado no contexto da faculdade. No entanto, assim como nas outras unidades envolvidas na UAB, tornou-se necessária uma coordenação própria para o curso, tanto pelas dimensões do trabalho como por suas especificidades, a exigir um gerenciamento pedagógico e administrativo especializado. Dessa forma, conforme foram sendo implementadas as ofertas, também as equipes de apoio foram gradativamente sendo constituídas, incluindo gestora, secretárias e coordenadores pedagógico e de tutoria.

Para compor a equipe de professores, a Coordenação do curso, num entendimento com os departamentos, propôs e foi adotada a elaboração da lista de oferta para o Curso de Pedagogia a Distância conjuntamente com a do curso presencial, diferentemente do que ocorrera no início. Nos dois últimos semestres, a lista vem sendo aprovada tanto nos colegiados departamentais quanto na Câmara Setorial de Graduação e no Conselho da FE-UnB. É importante ressaltar, no entanto, que ainda não tem sido possível compor completamente a equipe docente com a antecedência semestral requerida pela necessidade específica da modalidade de planejamento prévio das disciplinas/projetos e formação dos professores na área.

No que se refere aos professores tutores, os processos seletivos têm sido desencadeados a partir de editais anuais, buscando-se criar um banco desses profissionais para dar apoio às disciplinas/projetos do fluxo curricular de modo mais permanente. Nesses

processos, a participação dos professores na definição de critérios e realização de entrevistas tem sido de fundamental importância para uma maior adequação dos perfis às características e necessidades de cada disciplina. Nesse sentido, tem-se encaminhado para que a seleção possa ser realizada semestralmente.

Também há que se aprofundar a articulação com o programa de pós-graduação da FE-UnB, visando inserir mestrandos e doutorandos como tutores, beneficiando mutuamente o curso e esses estudantes, trazendo-lhes experiência e, eventualmente, um campo para suas pesquisas. Do mesmo modo, há de se estreitar os laços e o diálogo institucional com a Secretaria de Educação local, buscando inserir, de uma forma mais efetiva, os professores da educação básica como tutores, especialmente aqueles com experiência e formação na modalidade, muitos engajados nos cursos de pós-graduação da FE-UnB ou já tendo passado por eles. Essa é, aliás, uma constatação dessa atuação como uma oportunidade ímpar de educação continuada de professores estimulada pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes e que tem resultado, como afirmam os tutores nessa situação (cerca de 50% deles), em reflexos muito positivos em sua prática docente.

Apesar desses avanços, ainda existem dificuldades inerentes à composição das equipes, sobretudo as docentes, no âmbito do curso. Algumas delas a demandar uma posição interna da FE-UnB e da própria UnB, com acentuada insistência da Coordenação do curso, como é o caso de se considerar as atividades desenvolvidas na modalidade como carga docente. Outras, provocadas pela própria estrutura do programa UAB, extrapolam esse âmbito de gestão, mas já estão sendo absorvidas pelas Instituições de Educação Superior-IES em busca de marcar sua autonomia na oferta da modalidade, como é o caso da vinculação dos professores tutores. Marcam uma tendência profícua de busca de se superar a precarização do trabalho docente – professores e tutores, em que se inserem também as equipes de apoio técnico-administrativo.

A proposta de gestão

A Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância, para o desempenho de suas atribuições, fundamenta-se na concepção e no exercício da gestão democrática, compartilhando espaços de discussão e de tomada de decisão com as equipes interdisciplinares que a compõem diretamente ou a apoiam indiretamente.

É importante ressaltar que essa coordenação está diretamente vinculada à Faculdade de Educação da UnB e é formada por professores do quadro da universidade ou com vínculos institucionais, como professores aposentados, substitutos, conveniados e, em alguns casos, convidados. Esses professores têm assumido funções de autor, revisor e supervisor. Entre os professores do quadro, dois são responsáveis por funções de coordenação, sendo um deles o coordenador do curso, e o outro, coordenador de tutoria.

Atualmente, a equipe é composta por: um coordenador de curso, um coordenador de tutoria, um coordenador pedagógico, um gestor, duas secretárias, 22 professores supervisores (este número pode variar para mais, dependendo de opções por trabalho em parceria e da oferta de disciplinas optativas), 65 tutores a distância (variável segundo o número de disciplinas oferecidas), treze tutores a distância para disciplinas específicas das licenciaturas, quinze tutores presenciais, dos quais três acompanham o Projeto 4 – Estágio supervisionado (integram a equipe dos polos, mas têm o trabalho atestado pelo coordenador de tutoria do curso), um professor avaliador (não integra diretamente a equipe, mas se articula com todos para o processo de avaliação que propôs desenvolver, como atividade de seu estágio probatório na faculdade).

Ressalte-se que a quantidade de profissionais com tais funções se orienta pelas normas gerais da UAB e pela normatização decorrente da adesão da universidade a esse programa governamental. Tal estruturação tem levado em conta a crescente complexificação do atendimento decorrente da significativa demanda pela oferta do Curso de Pedagogia a Distância.

Em razão da inclusão do curso no âmbito da oferta institucional atrelada ao programa UAB, a Coordenação do curso tem o trabalho articulado com a Coordenação Operacional do Ensino de Graduação a Distância da UnB, unidade criada no âmbito do Decanato de Ensino de Graduação/Diretoria de Ensino de Graduação a Distância para coordenar a graduação a distância na instituição, de quem recebe apoio, sobretudo, nos processos de formação das equipes e de suporte tecnológico. Além disso, se articula com os polos parceiros, localizados nos cinco municípios antes mencionados, onde os tutores presenciais têm papel decisivo.

A prática de um processo democrático de gestão em ambiente institucional com cultura burocrática e hierarquizada bastante arraigada tem sido um desafio para a Coordenação do curso. Não obstante os avanços alcançados, algumas dificuldades ainda persistem e se potencializam quando se considera a já referida problemática inerente à realidade dos estudantes. Entre elas, a dificuldade de empreender um trabalho mais articulado na FE-UnB, buscando inserir a EaD como uma ação institucional, especialmente na indicação de professores para atuar no curso no tempo requerido; certa inflexibilidade e até mesmo inadequação dos processos, normas e sistemas de informação relacionados ao programa UAB, sobretudo no que tange ao financiamento, avaliação e vinculação dos profissionais envolvidos; e a incipiente ação institucional para a discussão sobre a modalidade, visando apoiar o processo de institucionalização da EaD na UnB. Além disso, há também a falta de atenção necessária das equipes de alguns polos para apoiar e estimular a permanência dos estudantes no processo de formação.

No entanto, uma ação mais incisiva e articulada nas relações intra e interinstitucionais, especialmente facilitada pelo assento da Coordenação do curso nos colegiados superiores da faculdade, Conselho e Câmara Setorial de Graduação da FE-UnB, e da UnB Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-Cepe, tem resultado em relevantes ganhos em termos de melhor compreensão e maior abertura para a modalidade.

A Figura 2, a seguir, busca representar o modelo de gestão colegiada e em rede no qual a Coordenação do curso fundamenta seu trabalho.

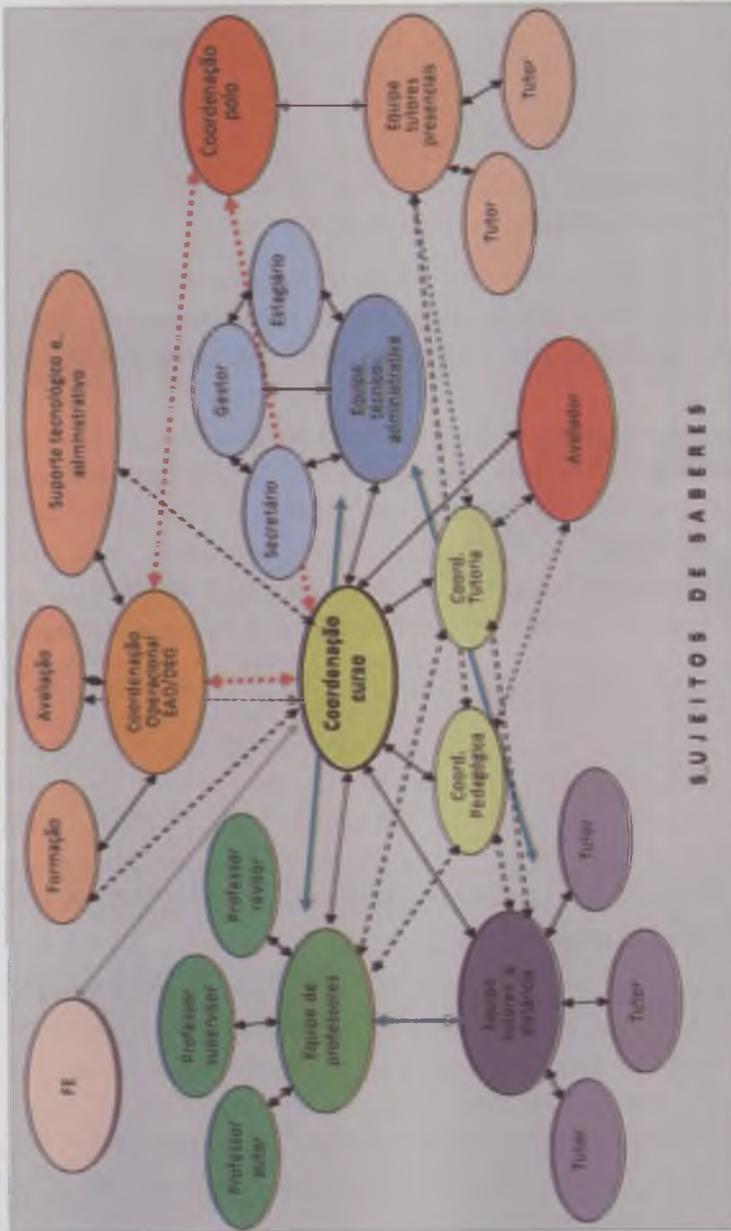


Figura 2: Coordenação colegiada e em rede

Considerações finais

Os vários aspectos institucionais e administrativos e, sobretudo, aqueles mais diretamente relacionados à metodologia de ensino e aprendizagem em um curso de licenciatura a distância deixam claro a necessidade de novas abordagens. As soluções herdadas da experiência presencial, numa instituição criada e desenvolvida com esse objetivo, nem sempre se aplicam literalmente ao novo contexto. Nesse caso, a FE-UnB pode e deve contribuir com sua experiência na formação docente, na qual um dos pilares é o processo de ensino e aprendizagem num contexto presencial ou virtual.

Essas reflexões sobre a Licenciatura em Pedagogia no âmbito da UAB podem servir como ponto de partida de algumas das soluções que devem ser buscadas conjuntamente aos demais cursos em desenvolvimento na UnB, na perspectiva da pretendida institucionalização da educação a distância na universidade. Trata-se de um desafio a ser reconhecido em sua magnitude e enfrentado pelos atores envolvidos nessa nova experiência, numa área em que a Universidade de Brasília tem sido pioneira.

Referências

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores associados, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 6 de julho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 1º jul. 2011.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. M. O sistema universidade aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Educação Temática Digital. EAD* [?] Por que não? Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, 2009.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. de A. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas*. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, R. G. de F.; PAMPLONA, D. X. N.; PIMENTEL, N. M.; SANTOS, C. de A. O perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília: a UAB como política pública em questão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA-ESUD, 8., Ouro Preto-MG. *Anais...* Ouro Preto, 2011.

LOPES, R. G. de F.; AIRES, C. J. Gestão na educação a distância. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

PONTES, E. B. A Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB. Decanato de Ensino de Graduação. Diretoria de Ensino de Graduação a Distância. Universidade Aberta do Brasil-UAB. *Projeto político-pedagógico do programa Universidade Aberta do Brasil na UnB*. Brasília, 2010. (Documento mimeografado.)

_____. Faculdade de Educação. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância. Brasília: Faculdade de Educação, 2011.

_____. Programa Universidade Aberta do Brasil, Edital nº 1. UnB/UAB, de 29 de setembro de 2010.

_____. Edital nº 1. UnB/UAB, de 2 de julho de 2007.

_____. Edital nº 2. UnB/UAB, de 28 de outubro de 2008.

Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância: a experiência da UnB

Alcir Braga Sanches

*Prof. Adjunto da Faculdade de Educação Física da UnB
Coordenador de Educação Física a Distância
da Faculdade de Educação Física
alcir@unb.br*

Iran Junqueira de Castro

*Prof. Adjunto da Faculdade de Educação Física da UnB
Diretor de Ensino de Graduação a Distância
e Gestão da Informação
iran@unb.br*

Luiz Cezar dos Santos

*Prof. Adjunto da Faculdade de Educação Física da UnB
Coordenador de Extensão a Distância do
curso de Licenciatura em Educação Física a
Distância da UnB
lcsantos@unb.br*

Adriana Amidani

*Colaboradora da Faculdade de Educação Física da UnB
Gestora do curso de Licenciatura em Educação Física
a Distância e Gestora Administrativa do
Programa Pró-Licenciatura na UnB
amidani@unb.br*

Rosana Amaro

*Colaboradora da Faculdade de Educação Física da UnB
Gestora do curso de Licenciatura em Educação Física
a Distância da UnB
rosanaead@unb.br*

Nelma Melani

*Colaboradora da Faculdade de Educação Física da UnB
Coordenadora de tutoria do curso de Licenciatura
em Educação Física a Distância da UnB
nelma@uab.unb.br*

A experiência de cursos na modalidade a distância na Faculdade de Educação Física-FEF da UnB iniciou-se em 2004, com o projeto-piloto “Capacitação Contínua em Esporte Escolar”, desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância-CEAD da UnB, pelo Ministério dos Esportes e pela própria FEF-UnB, para capacitar profissionais da área e participantes do programa Segundo Tempo.¹

Esse projeto piloto, no âmbito do programa Segundo Tempo, tinha a perspectiva de ser aplicado em quase todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Ele propunha a capacitação a distância de professores coordenadores de núcleo com formação superior e de estagiários/monitores, ambos na área de Educação Física e/ou Educação. Seriam realizados cursos de especialização e de extensão em Esporte Escolar com a finalidade de atualizar conhecimentos e melhorar a qualidade de atuação desses profissionais no atendimento aos alunos das escolas públicas de todo o país após o horário de aula.

O projeto-piloto previa, portanto, a realização de dois cursos diferentes:

a) *de especialização*: duração mínima de um ano e seis meses, e máxima de dois anos, com o objetivo específico de capacitar professores-coordenadores de núcleos formados, com a finalidade de atualizar seus conhecimentos e melhorar suas práticas em esporte escolar. Constituído de seis módulos, aplicados em dois meses cada um, o curso seria finalizado com a apresentação do trabalho de conclusão de curso, o TCC (monografia). Cada módulo do curso de especialização constituía um curso independente de extensão de sessenta horas para certificação.

b) *de extensão*: com o objetivo específico de capacitar estagiários/monitores, alunos de cursos de Educação Física, com a finalidade de atualizar seus conhecimentos e melhorar suas práticas em Esporte Escolar. Constituído de dois módulos específicos, aplicados em dois meses cada.

1 O Segundo Tempo é um programa do Ministério do Esporte que tem como objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, por meio de atividades realizadas após o horário de aula, com a finalidade de colaborar para a inclusão social, promovendo a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente em situação de vulnerabilidade social, jovens fora da escola e portadores de necessidades especiais, possibilitando a inclusão desse público no ensino formal.

Durante a criação e a implementação do projeto piloto, houve grande envolvimento dos professores da FEF-UnB, dispostos a se inserir nessa nova modalidade de ensino. A proposta de capacitação desafiava os professores em como transpor um curso prático, presencial, para a modalidade a distância.

A capacitação de professores e monitores para o programa Segundo Tempo

O programa Segundo Tempo promove trabalhos em várias vertentes, visando a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte. A UnB atua na capacitação de professores e de monitores que trabalham nesse programa, para que melhorem suas intervenções junto aos adolescentes e crianças atendidos.

De forma integrada, profissionais do CEAD, professores da FEF-UnB e especialistas renomados de várias localidades do Brasil, da área de Educação Física, produziram os materiais didáticos apropriados aos cursos. Para o curso de especialização, foram elaborados seis módulos, abordando diversos temas, bem como dois módulos específicos exclusivamente para os cursos de extensão.

Os professores autores aprenderam a lidar com essa modalidade de ensino e a produzir material didático de fácil compreensão, com linguagem adaptada ao ensino e à aprendizagem a distância.

Os professores da FEF-UnB também participaram do processo de formação de professores tutores para o atendimento aos alunos das mais remotas localidades do país, da preparação de atividades necessárias às práticas de cada tema/disciplina propostos nos módulos e da avaliação desses futuros profissionais.

Esse projeto piloto certificou cerca de 550 especialistas em esporte escolar e cerca de 6.500 estagiários/monitores e professores, em cursos de extensão nas mais diversas localidades do país, constituindo-se uma experiência ímpar aos professores da FEF-UnB e aos profissionais capacitados.

Os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Física a Distância na UnB

Em agosto de 2005, também por meio do CEAD, os professores da FEF/UnB enfrentaram outro desafio: participar da proposta expressa pela Resolução/CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005, da Secretaria de Educação Básica-SEB do Ministério da Educação-MEC, de criar um projeto de licenciatura a distância – denominado Pró-Licenciatura Fase II.

Prevendo a parceria entre instituições públicas de ensino superior, esse projeto visou a capacitar professores já atuantes nas redes públicas de todo o país, embora sem formação na área de Educação Física. Assim, nesse período, foi elaborado pelos professores Alcir Braga Sanches e Iran Junqueira de Castro o primeiro projeto de licenciatura a distância em Educação Física na UnB.

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação criou a Universidade Aberta do Brasil-UAB com o propósito de levar ensino superior de qualidade a todas as localidades do país, com vagas abertas para egressos do ensino médio – em parceria com as instituições públicas de ensino superior e prefeituras municipais; e, em dezembro de 2005, lançou o Edital de Seleção nº 001/2005, da Secretaria de Educação a Distância-SEED, também denominado UAB1.

Com a experiência já adquirida pelos professores da FEF/UnB e com o projeto de licenciatura já aprovado pelo MEC para o programa Pró-Licenciatura, um novo desafio surgiu para a FEF-UnB: participar dessa chamada pública. Para tal, foi feita a adaptação do projeto de Licenciatura em Educação Física a Distância já existente – do Pró-Licenciatura – com a finalidade de atender às necessidades desse novo curso da UAB.

Em decorrência das aprovações das propostas referentes ao Pró-Licenciatura, pela SEB/MEC, e ao Edital de Seleção nº 001/2005, pela SEED/MEC, em julho de 2007, a FEF-UnB abriu vagas para o primeiro vestibular para o curso de Educação Física na modalidade a distância no Brasil, sendo ofertadas 410 vagas para o Pró-Licenciatura – única oferta, distribuído em cinco polos – e 200 vagas para o curso da UAB1.

Desde sua primeira oferta, em outubro de 2007, o curso alcançou abrangência em oito estados brasileiros, chegando às regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do país.

Em 2007, no curso da UAB1, referente ao primeiro edital, foram iniciadas ofertas em quatro municípios: Barretos, SP; Duas Estradas, PB; Santana do Ipanema, AL; e Piritiba, BA, admitindo-se duzentos estudantes.

Em 2009, no curso da UAB2, referente ao segundo edital, ocorreram ofertas em três polos: Alto Paraíso, GO; Coromandel, MG e Porto Nacional, TO, e ainda reofertas de duas novas turmas em polos já operantes: Barretos, SP; e Santana do Ipanema, AL. Nessa segunda etapa, foram admitidos duzentos estudantes.

Para o período de 2011, com a nova etapa de expansão do curso, que denominamos UAB3, foram aprovados três novos polos: Buritis, MG; Barra do Bugres, MT; e Primavera do Leste, MT. Novamente, foram realizadas três novas reofertas, destinadas aos polos de: Barretos, SP; Duas Estradas, PB; e Piritiba, BA. Nessa etapa, ingressaram 240 estudantes.

Considerando os três períodos de ingresso, o curso disponibilizou 640 vagas. Entretanto, considerando os índices de evasão e outras formas de afastamentos, estão ativos no curso aproximadamente quinhentos estudantes.²

Nesse contexto, a oferta do curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância contribui com a ampliação do acesso da sociedade brasileira ao ensino superior, nas diversas regiões do Brasil, e no aprimoramento da própria educação a distância no ensino superior brasileiro.

A estratégia de integração teoria e prática

O curso de Licenciatura em Educação Física apresenta estrutura curricular que privilegia a associação do saber acadêmico às vivências profissionais. Por meio dessa estrutura curricular e de seus conteúdos, ao longo do curso são viabilizados três momentos distintos: as

² Dados de dezembro de 2011.

Práticas Curriculares; os Estágios Supervisionados; e as Atividades Complementares (semanas pedagógicas). Esses três momentos estão integrados aos demais componentes curriculares e são trabalhados em todo percurso de formação do futuro profissional da Educação Física.

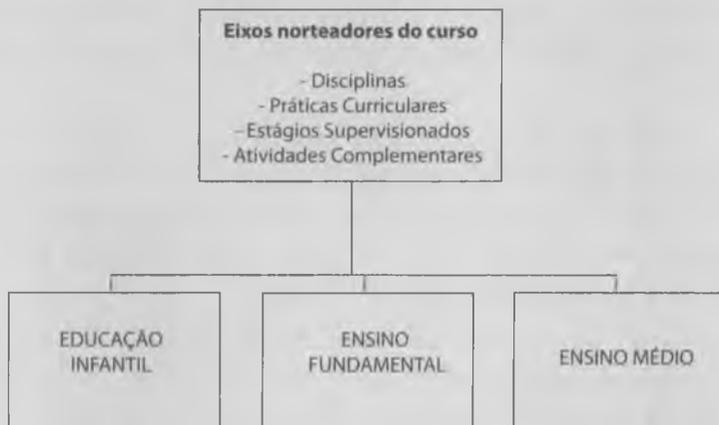


Figura 1: Eixos norteadores do curso

A disciplina Práticas Curriculares como componente curricular obrigatório integraliza 405 horas do currículo, sendo ofertada nos segundo, terceiro e quarto semestres.

Na disciplina Práticas Curriculares I, o estudante utiliza técnicas de observação para analisar os diferentes campos de atuação profissional do professor de Educação Física (educação escolar, lazer, saúde e qualidade de vida e esporte). Associados a esses campos de atuação, são discutidos temas sobre: a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem; as concepções pedagógicas em Educação Física; a relação aluno-aluno (competição e cooperação nas práticas corporais); e a diversidade e discriminação nas aulas de Educação Física.

Em Práticas Curriculares II, o estudante aprende a trabalhar a partir da identificação e da seleção de um campo de atuação específico de seu interesse, para elaborar um projeto de intervenção pedagógica. Tendo a teoria da complexidade³ e a prática pedagógica em Educação Física como eixos norteadores, essa disciplina discute os seguintes temas: organização

3 O paradigma da complexidade propõe associar aquilo que era considerado antagônico, sem ignorar o antagonismo. Nesse sentido, mente e corpo, espírito e matéria, trevas e luz, masculino e feminino, interior e exterior devem ser religados, amalgamados para constituir unidade. Da complexidade, subtraímos a ideia do anel trelógico proposto por Morin (1997). O anel reúne as idéias de desordem, interações, ordem e organização.

e instituições sociais no âmbito da Educação Física; abrangência dos conteúdos da Educação Física; e etapas do planejamento de um projeto de intervenção no âmbito da cultura corporal.

Ao final do quarto semestre, na disciplina Práticas Curriculares III, os estudantes desenvolvem, junto a uma comunidade do seu município, o projeto que foi elaborado na disciplina Práticas Curriculares II.

A riqueza e a substância do conjunto de disciplinas Práticas Curriculares é a interação do aluno à sua comunidade e a possibilidade de implantação de projetos de extensão com atendimento qualificado nos municípios em que os estudantes residem.

O Estágio Supervisionado é outro momento de contribuição para a formação do professor de Educação Física, conforme preconiza a Resolução CNE/CES nº 7/2004 e Parecer CNE/CES nº 58/2004. Assim, por meio dos estágios nas redes públicas e privadas da educação básica, o estudante terá um contato mais próximo com a realidade social, econômica e profissional na sua área de intervenção.

Esses estágios ocorrem em quatro semestres: do quinto ao oitavo; compreendem 420 horas, 105 horas em cada etapa e representam oportunidades que o licenciando tem de estabelecer contato direto com a realidade social. No quinto semestre, a primeira etapa do estágio é realizada na educação infantil, no sexto e sétimo semestres, nos ensinos fundamental 1 e 2, e no último semestre, no ensino médio.

Finalizadas as etapas dos estágios supervisionados, espera-se que esse futuro professor possa de forma muito natural inserir-se nos espaços de atuação da Educação Física e se consolidar no mundo do trabalho.

As Atividades Complementares, como outro ponto de intervenção, promovem a formação profissional articulada e associada aos saberes acadêmicos, por meio da realização de, no mínimo, 210 horas de atividades que promovem o enriquecimento curricular do estudante e sua participação em eventos ou atividades de caráter científico e cultural, conforme previsto no Parecer CNE nº 09/2002 e Resoluções nº 01 e 02 de 2002.

O paradigma da complexidade propõe associar aquilo considerado antagônico, sem ignorar o antagonismo: mente e corpo, espírito e matéria, trevas e luz, masculino e feminino, interior e exterior devem ser religados, amalgamados para constituir unidade.

No período de oferta do curso, o estudante poderá desenvolver atividades complementares participando de eventos e atividades externas, como: congressos, simpósios, seminários, conferências, palestras, fóruns, estudos dirigidos, oficinas, disciplinas extracurriculares, projeto de pesquisa, projeto e curso de extensão universitária, trabalhos acadêmicos, monitorias, estágios profissionais, representações discentes, curso de língua estrangeira, entre outras possibilidades da área.

Uma das formas que o curso de Educação Física propõe para concretizar as Atividades Complementares é a organização das Semanas Pedagógicas, que têm o objetivo de aprofundar e atualizar saberes importantes à formação dos estudantes por meio de atividades teóricas e práticas, contemplando determinados conhecimentos e manifestações da cultura corporal do movimento que não estão presentes no conjunto de disciplinas do projeto político-pedagógico. Professores com notório saber são convidados a participar desses eventos, a fim de enriquecer o projeto com debates significativos para a formação profissional dos estudantes.

Nas regiões onde os polos estão inseridos, há uma baixa oferta desse tipo de oportunidades. Levando em conta esse fato, a Coordenação do curso de Educação Física propõe a realização desse evento, iniciando por um levantamento junto aos estudantes. Com o apoio da equipe do polo são recebidas sugestões de temáticas relevantes identificadas a partir das necessidades de cada região/polo.

A primeira oferta de Semana Pedagógica ocorreu em 2008, com abordagem de diferentes temas no polo de Duas Estradas, PB, desenvolveu-se a temática “Qualidade de Vida, Iniciação Esportiva, Brinquedo e Brincadeira Popular no Ensino da Educação Física”; em Santana do Ipanema, AL, desenvolveu-se o tema: “O esporte na escola sob a luz de Lippello. Centro Esportivo Virtual e a Escola”; e no polo de Barretos, SP, tivemos a “I Semana Pedagógica e Científica de Educação Física”.

Em 2009, as semanas pedagógicas foram idealizadas e organizadas em temas norteadores como: Alto Paraíso, GO, abordou “O Lúdico na Educação Física”; Barretos, SP, trabalhou no tema “Educação Física: da Educação Infantil à Idade Madura”; em Coromandel, MG, o tema selecionado foi “Educação Física e Saúde”; Duas Estradas, PB, apresentou o trabalho “Educação Física na contemporaneidade e práticas pedagógicas”; no polo de Porto Nacional, TO, o foco foi para “Iniciação Esportiva e Metodologia dos Esportes Coletivos”; em Santana do Ipanema, AL, foi

abordada a temática “Qualidade de Vida: uma intervenção no âmbito escolar”; e no polo de Piritiba, BA, trabalhou-se “Perspectivas da Corporalidade da Educação Física sem Fronteiras”.

A organização das semanas pedagógicas proporciona o envolvimento e participação dos estudantes e equipe dos polos, desde a concepção dos temas ao planejamento e à execução do evento. Nesse contexto, o trabalho de orientação e motivação do tutor presencial é fundamental para a articulação das diversas equipes que participam na construção do projeto. As comissões são formadas por Conselho de Coordenação, Comissão Pedagógica, Comissão de Divulgação, Comissão Sociocultural e Comissão Administrativa.

Com suas participações nessas atividades, seja em comissão ou individualmente, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas formações em aspectos científicos e pedagógicos que constituem forte base para a tomada de atitudes e decisões essenciais a um professor de Educação Física.

Em 2009, durante a X Semana Acadêmica da UnB, foi realizada por meio de webconferência a primeira interação entre estudantes da modalidade a distância e estudantes e professores do curso presencial da FEF-UnB. Nessa ocasião, dois estudantes do polo de Barretos apresentaram seus trabalhos para uma plateia de alunos e professores localizados na FEF-UnB, em Brasília. Foi um momento ímpar no qual se vivenciou a convergência entre os cursos presencial e a distância.

Viabilizamos também, via webconferência, a transmissão de mesas e palestras que ocorreram nessa semana acadêmica na universidade. Os estudantes a distância participaram com comentários e palestras via *chat*. Mais uma vez, percebemos a importância da aproximação e da interação entre estudantes do curso a distância com o universo acadêmico, no sentido de ampliar e criar possibilidades de novos espaços de aprendizagens.

Os encontros presenciais são ofertados no curso com o intuito de promover momentos de vivências corporais, de modo que o estudante tenha a oportunidade de ampliar seu acervo de vivências práticas e, assim, aproximar a realidade profissional dos processos metodológicos teórico-práticos.

Os momentos presenciais propiciam experiências práticas de produção coletiva e cooperativa, trabalhos interdisciplinares, estudos em grupo e laboratórios de práticas ofertadas pelas disciplinas nos polos.

Os momentos presenciais ainda preveem avaliações das disciplinas. A participação do estudante nos encontros presenciais para cumprimento de processos avaliativos é obrigatória, conforme legislação que regulamenta a Educação a Distância no Brasil, e nos documentos da UAB/UnB, citados no projeto político-pedagógico e Manual do Calouro, que cumprem os artigos 1º e 4º do Decreto nº 5.622/2005, de 19/12/2005.

As estratégias utilizadas nos momentos presenciais propiciam aos estudantes experiências práticas de produção coletiva e cooperativa, com a realização de trabalhos interdisciplinares. Essas atividades ocorrem por meio de estudos em grupo e laboratórios de práticas ofertadas no decorrer de cada disciplina, ao longo de todo curso, nos laboratórios dos polos de apoio presencial.

Produção dos módulos do curso de Educação Física a Distância

Com o objetivo de facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento necessário para a sua formação profissional, o programa Pró-Licenciatura produz os materiais impressos e virtuais. Esses produtos apresentam os conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Educação Física a distância da UnB, sob a responsabilidade da equipe de produção coordenada pela gestão desse programa da Universidade de Brasília-UnB.

Os professores da FEF/UnB ou docentes convidados possuem comprovada capacidade acadêmica nas respectivas áreas de conhecimento e contam com a equipe multidisciplinar de profissionais da FEF/UnB para elaborar o conteúdo para o formato adequado a EaD. Antes da produção efetiva de cada módulo, é realizado um curso de formação de autores, planejado e conduzido por um designer instrucional, profissional capacitado a adaptar materiais para a linguagem a distância e para exercer a tutoria da formação.

A produção de material segue um fluxo de trabalho que articula, inicialmente, ações entre o professor e o designer instrucional e, posteriormente, entre o designer instrucional e o ilustrador – que cria as imagens para o material, de acordo com o conteúdo; em seguida, entre designer instrucional e revisor gramatical e ortográfico – que confere o

material três vezes; depois, entre designer instrucional e diagramador – que formata todo o material de acordo com o projeto gráfico criado para o curso; e, por fim, designer instrucional e webdesigner produzem o material para as telas *web*.

Esse fluxo entre os profissionais é orientado e acompanhado diretamente pela gestora do curso que assume o papel de coordenadora de produção de material didático.

Todo esse material é entregue aos alunos e também disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem do curso no início de cada semestre.

Até o presente momento, foram produzidos os seguintes materiais impressos e para publicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA plataforma Moodle:

Materiais de apoio:

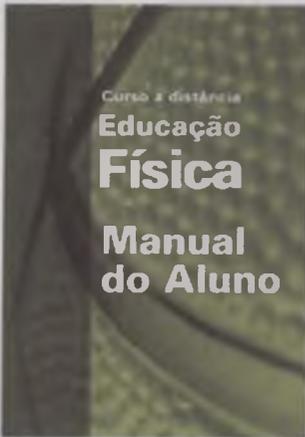


Figura 2: Manual do Aluno

Produzido com a finalidade de informar aos alunos as regras da UnB, do curso e do programa Pró-Licenciatura.

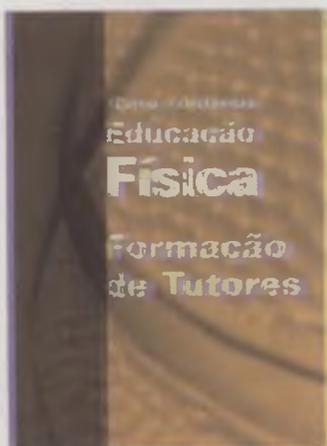


Figura 3: Módulo Formação de Tutores

Produzido para formar tutores (AMIDANI, Cassandra. *Educação Física a distância: Módulo de Formação de Tutores*. Brasília: CEAD/UnB, 2008).



Figura 4: Módulo de Acesso

Produzido com a finalidade de ambientar os alunos na “arte de ser um aluno a distância” (SOUSA, M. F. G. *Educação a Distância: espaços, movimentos e relações no aprender a aprender*. Brasília: CEAD/UnB, 2008).

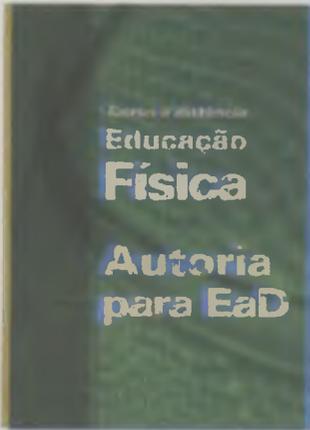


Figura 5: Módulo – Autoria para EAD

Produzido para formar autores das disciplinas do curso quanto à formação adequada da linguagem em materiais para EaD (AMIDANI, Cassandra. *Educação Física a distância: Módulo de Autoria para EaD*. Brasília: CEAD/UnB, 2008).

Coleção – Módulos de conteúdo de disciplinas:



Figura 6: Coleção de Módulos

Fonte: Propriedade FEF_EaD/UnB - Foto de: Johnson Vieira Oliveira e Adriana Amidani

Módulo 1

SANTOS, Luiz Cezar dos *et al.* Educação Física a distância: Módulo 1. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 1, 2008.

Módulo 2

SERIQUE, Jorge Augusto Borges *et al.* Educação Física a distância: Módulo 2. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 2, 2008.

Módulo 3

DULLIUS, Jane; MENDES, Ana Carolina de Sousa Silva Dantas *et al.* Educação Física a distância: Módulo 3. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 3, 2009.

Módulo 4

FONTANA, Keila Elizabeth; RIEHL, Osmar *et al.* Educação Física a distância: Módulo 4. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 4, 2009.

Módulo 5

RIEHL, Osmar, SANCHES, Alcir Braga; SANTOS, Luiz Cezar dos *et al.* Educação Física a distância: Módulo 5. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 5, 2009.

Módulo 6

CASTRO, Iran Junqueira; SANTOS, Luiz Cezar dos *et al.* Educação Física a distância: Módulo 6. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 6, 2011.

Módulo 7

GARCIA, Fabrício Carlo; REIS, André Teixeira *et al.* Educação Física a distância: Módulo 7. (SANCHES, Alcir Braga – org). Brasília: CEAD–FUB, Vol. 7, 2011.

Módulo 8

Em fase final de produção.⁴

Os polos: a UnB presente nos municípios (Programas UAB e Pró-Licenciatura)

4 Posição de 2 jan. 2012.



Figura 7: Polos da UAB

Crédito: FEF-UnB (EaD) - Ilustração de Joselito Rodrigues Silveira

Os polos: a UnB presente nos municípios

Como vimos, os cursos de Licenciatura em Educação Física a Distância promovidos pela parceria UAB/UnB, distribuído em três ofertas, estão sendo realizado em dez polos localizados em municípios de diferentes regiões do país.

Em Barretos, SP; Duas Estradas, PB; e Piritiba, BA, a oferta de mais uma turma foi motivada pela alta demanda por vagas e também pela organização, apoio e infraestrutura satisfatórios existentes nesses polos.

Os polos: a UnB presente no município (pelo Pró-Licenciatura)

No programa Pró-Licenciatura, os cinco polos operantes foram formados em parceria com Instituições de Ensino Superior-IES, de acordo com as demandas apontadas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais nas regiões Centro-Oeste e Norte do país, levando-se em conta a quantidade de professores que atuam na área de Educação Física nas escolas do governo, embora não tenham formação adequada.

As Instituições de Ensino Superior parceiras são:

Universidade de Brasília-UnB – duas unidades operacionais: Ceilândia e Planaltina com área de abrangência visando atender demandas do Distrito Federal e cidades do entorno, especialmente Formosa e Luziânia.

Universidade Federal de Rondônia-UniR – duas Unidades Operacionais: Porto Velho e Ariquemes com área de abrangência visando atender demandas de Governador Jorge Teixeira, Corumbiara, Theobroma, Nova Mamoré, Urupá, Cacaúlândia, Jaru, Porto Velho, Pimenta Bueno, Itapuã d'Oeste e Ariquemes.

Universidade Federal do Amapá-Unifap – uma unidade operacional: Amapá com área de abrangência visando atender demandas de Amapá, Calçoene, Pracaúba, Tartarugalzinho, Ferreira Gomes, Porto Grande e Oiapoque.

As IES parceiras contam com equipes compostas de coordenador local, gestor operacional, técnico de informática, secretário, tutor presencial e tutor a distância regionalizado.

O organograma pode ser assim representado

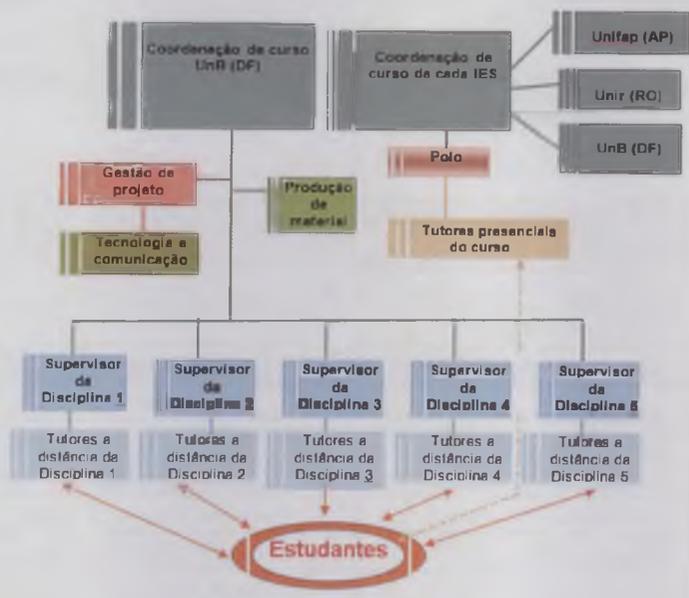


Figura 8: Organograma Pró-Licenciatura

Nas IES parceiras que possuem mais de um polo, UnB e UniR, as quantidades de tutores presenciais e de tutores a distância são maiores, de acordo com a quantidade de alunos/turmas existentes.

Em relação à UnB, além dessa equipe de atuação, também é de sua responsabilidade manter equipes de:

- produção do material didático – impresso e web;
- supervisão de disciplinas;
- inserção das menções no Sistema de Gerenciamento Acadêmico (emissão de declarações, históricos, etc.);
- certificação de todos os alunos de todas as IES parceiras;
- manutenção do ambiente virtual de aprendizagem (criação dos metacursos, considerando oferta principal e reofertas).

Todos os polos contam com os seguintes materiais de apoio:

- livros da bibliografia do curso;
- equipamentos de informática: computadores, televisor, aparelho de som, DVD, câmera de vídeo, datashow e câmera fotográfica;
- instalações, materiais ginmico-esportivo e equipamentos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Materiais de apoio

Instalações, materiais ginmico-esportivo e equipamentos para as aulas práticas	
Armários (para o espaço de laboratório)	Esfigmomanômetro (pressão arterial)
Mesas (para o espaço de laboratório)	Estetoscópios
Cadeiras (para o espaço de laboratório)	Ventilômetro
Maca	Polares
Ciclo ergonômico	Compassos de dobras cutâneas
Esteira ergonômica	Cronômetros
Bancos suecos	Paquímetro grande (60 cm)
Bancos de wells	Paquímetro pequeno (40 cm)
Arcos	Balança digital portátil
Bastões	Estadiômetro
Cordas	Quadro de medição de postura
Minicolchonetes	Trenas para perímetro
Colchões para ginástica olímpica	Trena de 30 metros
Bolas de basquetebol	Dinamômetro manual
Bolas de voleibol	Flexímetro
Bolas de handebol	Modelo sintético do corpo humano (completo), sistema ósseo, muscular, articular, cardiorespiratório, digestório e endócrino
Bolas de futebol	Boneco de primeiros socorros
Bolas de futsal	
Bolas de borracha	Bull B Monobloco - Floty
	Pranchas para natação
	Nadadeiras
	Macarrão / Espaguetes para piscina

Perfis dos alunos e a relevância do projeto em suas formações

Os alunos do programa UAB/UnB são egressos do ensino médio que moram em cidades polos ou regiões próximas a elas e que se submetem ao processo seletivo e universal, ou seja, seleção aberta a todos.

Tem-se como objetivos primordiais atender às demandas de regiões mais afastadas dos grandes centros, considerando a dificuldade da implantação de cursos presenciais nesses locais. Dessa forma, a UnB assume a responsabilidade de qualificar profissionais para a profissão docente em coerência com seus padrões de qualidade.

Espera-se que os futuros professores egressos desse programa tenham condições de atuar com competência no componente curricular de educação física escolar.

Em relação aos alunos do programa Pró-Licenciatura, eles são professores da rede pública que atuam na disciplina de Educação Física sem a devida formação específica. O projeto criado para esse programa tem a finalidade de capacitar e aprimorar esses profissionais que assumiram a responsabilidade de ministrar aulas em uma área para a qual não são qualificados, tendo em vista a falta de professores com a formação adequada na região.

A realização desse programa promovido por MEC/UnB/UniR/Unifap espera sanar em parte a deficiência de profissionais formados nessa área. O objetivo é atender demandas de regiões mais afastadas do país onde existe uma grande dificuldade de implantação de cursos presenciais.

Os tutores do curso de Licenciatura em Educação Física

a) Tutores do curso da UAB/UnB

Em consonância com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) e o modelo acadêmico UAB/UnB, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física, amparado nas reflexões do primeiro *Guia do Tutor a Distância da UnB*, a partir de uma perspectiva construtivista, destaca a mediação pedagógica como elemento central na comunicação com os estudantes. Nessa perspectiva, o tutor pode ser considerado um mediador que dá suporte e atua como orientador da aprendizagem dos estudantes (VIEIRA, 2007):

212

A mediação de conhecimento baseia-se no trabalho acumulado de múltiplas gerações humanas, portanto, no diálogo permanente entre os sujeitos históricos em busca de melhor compreender a realidade. Dito de outra forma, a mediação de conhecimento estrutura-se na compreensão de que o conhecimento é um valor de uso, na medida em que colabora para fruição ou transformação do contexto social.

A partir desse processo comunicacional, espera-se que o estudante desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, ampliando, progressivamente, seu nível de autonomia.

Em 2007, com o início da UAB1, a primeira equipe de tutoria foi composta por quatro tutores presenciais e quinze tutores a distância. Com a ampliação da oferta denominada UAB2, em 2009, passaram a compor a equipe cinco novos tutores presenciais e quinze tutores a distância. Atualmente, com a oferta UAB3, a equipe foi ampliada para seis tutores presenciais e dezoito tutores a distância.

A oferta atual ultrapassa o número de cinquenta tutores a distância e quinze tutores presenciais. Ainda em etapa experimental e em plena expansão, o curso de Educação Física, com o objetivo de qualificar a oferta e o acompanhamento dos estágios supervisionados, conta com um novo tutor presencial de estágio em cada turma, perfazendo nove novos profissionais. Todo esse quadro profissional tem como objetivo promover o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem dos estudantes e qualificar a oferta do curso.

Ao longo desses três anos de oferta, aos poucos se construiu um Modelo Pedagógico de Tutoria com base no *Guia do Tutor a Distância* (2007). Nesse contexto, o modelo construído não tem por objetivo fortalecer um modelo de tutor. Ao contrário, busca-se na proposta de construção de um modelo pedagógico a consolidação de práticas de tutoria que sejam significativas aos processos educativos realizados no curso.

Seja nas atividades desempenhadas pelo tutor presencial ou a distância, considera-se as diferentes atribuições e suas particularidades. Busca-se com isso uma convergência das funções no sentido de aproximar, complementar e potencializar o acompanhamento dos estudantes. À medida que se consolida, essa convergência contribui para o alcance dos objetivos de mediar o processo de ensino e aprendizagem e apoiar os estudantes em suas trilhas de aprendizagens.

Seguem-se as principais características do modelo de tutoria construído no curso de Educação Física a Distância, no que se refere a aspectos gerais e especificidades relacionadas às atribuições da tutoria a distância e, posteriormente, às da tutoria presencial.

Em relação à seleção de *tutores presenciais*, esses professores são selecionados pela Coordenação do curso por meio de edital público, de acordo com a coordenação do polo de apoio presencial e a partir de demandas de novas turmas. Essencialmente, seu campo de atuação é o espaço físico do polo, cumprindo plantão presencial de vinte horas semanais. Esses tutores atuam como orientadores e facilitadores do processo educativo, devendo fomentar os grupos de estudos e participar da organização das semanas pedagógicas.

A seleção dos *tutores a distância* vem ocorrendo anualmente, desde 2010, por meio de processo seletivo organizado em comissão de seleção formada pela Coordenação de curso e Coordenação de Tutoria e demais membros professores e gestores do curso. Conforme previsto em edital, o tutor a distância cumpre vinte horas semanais, distribuídas em doze horas *on-line* e oito horas dedicadas às reuniões pedagógicas semanais e aos plantões presenciais no núcleo acadêmico-administrativo do curso.

Ainda em consonância com os documentos oficiais da UAB/UnB e do projeto do curso, os tutores participam anualmente de formação que se organiza em etapas geral e específica. A formação geral é organizada em inicial e avançada. A inicial tem como público-alvo os tutores ingressantes enquanto a etapa avançada destina-se aos tutores “veteranos” que apresentem experiências anteriores na UAB.

A etapa de formação específica nas disciplinas tem por objetivo colocar o tutor a distância em contato direto com os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo da oferta. Em relação aos tutores presenciais, essa formação ocorre semestralmente, antes do início das aulas, pautada na integração das equipes e com a finalidade de apresentar as disciplinas e seus objetivos. Esse momento é fundamental para a preparação da tutoria, pois tem como objetivo a integração da equipe, a apresentação da disciplina, o aprofundamento dos conteúdos e ajustes finais nas disciplinas.

No plantão presencial, o tutor a distância tem a oportunidade de integrar-se à equipe de tutoria e ter contato semanal com a equipe de Coordenação do curso, recebendo orientação e compartilhando as atividades realizadas.

A formação *on-line* ofertada como extensão universitária busca qualificar a tutoria presencial e a distância para atuar na modalidade a distância de acordo com a proposta metodológica da UAB/UnB. Após o curso de formação, os tutores a distância atuam diretamente no processo de mediação junto aos estudantes. No decorrer da oferta, a tutoria presencial e a tutoria a distância atuam sob a orientação dos professores supervisores das disciplinas.

Semanalmente, os tutores a distância participam de reuniões pedagógicas com duas horas de duração com os professores supervisores e apresentam relatórios de acompanhamento dos estudantes. As reuniões pedagógicas são registradas em atas pelos tutores, as quais são postadas no Fórum de Tutores, e dessa forma são disponibilizadas para consultas posteriores. Além disso, os tutores cumprem outras duas horas semanais de plantão presencial na sala de tutoria do curso. O plantão presencial é um importante momento de atuação do tutor a distância, pois possibilita a integração da equipe de tutoria e proporciona contato semanal com a equipe de Coordenação do curso, proporcionando momentos de orientação e compartilhamento das atividades realizadas.

Entre as ações de consolidação do modelo de tutoria do curso de Educação Física destacam-se: Fórum Mensagem da Tutoria (espaço de comunicação do tutor a distância com os estudantes); Fórum de Tutores (espaço de comunicação da equipe de tutoria com o professor supervisor, em que são registradas as orientações, dúvidas e respostas para auxiliar o acompanhamento dos estudantes e encaminhamentos necessários); horários de *chat* sistematizado (ferramenta síncrona, de atendimento *on-line* do tutor a distância com uma hora de duração com objetivos de sanar dúvidas e promover interação com os estudantes); Fórum de Dúvidas (espaço de comunicação com o objetivo de sanar dúvidas diversas dos estudantes ao longo da disciplina).

Considerando a necessidade de (in)formação contínua por parte das equipes de tutoria presencial e a distância, sistematizou-se por meio do espaço de interação uma sala virtual destinada à comunicação e integração da Coordenação do Curso, da gestão, da secretaria e da Coordenação de Tutoria com tutores presenciais e tutores a distância. Nesse espaço, são publicadas diversas informações, tais como: processo de distribuição de tutores por disciplinas, indicação de horário de *chat* semanal obrigatório, confirmação de viagens para os encontros presenciais, registro de dúvidas da tutoria a distância e presencial e outras orientações.

Nesse processo de consolidação de um modelo de tutoria, destaca-se ainda a proposta de elaboração do plano de tutoria, um documento que favorece a organização do trabalho pedagógico dos tutores presenciais e a distância. A elaboração desse documento permite ao tutor pensar as ações tutoriais e refletir sobre a própria prática. A partir da sua construção, torna-se um documento norteador para as ações de tutoria.

Os tutores presenciais desempenham papel fundamental nos polos de apoio presencial. Esses profissionais atuam como importante elo entre estudantes e a universidade. Cumprem o papel de facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo dúvidas, orientando os estudos e atividades, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para aprimoramento das ações da equipe do curso. O trabalho eficaz do tutor presencial potencializa aspectos socioafetivos e contribui para o fortalecimento do compromisso e da permanência do estudante no curso.

Os tutores presenciais atuam nos polos consolidando o elo entre estudantes e universidade.

No desenvolvimento de suas atribuições, compete ao tutor presencial orientar e apoiar os estudantes no uso do ambiente virtual de aprendizagem e de outras ferramentas de interação e comunicação; garantir a eles o acesso ao material didático-pedagógico das disciplinas; fomentar a formação de grupos de estudo; orientar sobre questões administrativas; manter também contato virtual permanente com estudantes; orientar e organizar os momentos presenciais a partir das atividades propostas nas disciplinas; apoiar os professores supervisores e tutores a distância ao longo das disciplinas; e promover situações e espaços de interação junto à comunidade local.

São ainda atribuições dos tutores presenciais a organização e conferência de listas de frequência nos encontros presenciais; o encaminhamento aos professores supervisores e tutores a distância do relatório do encontro presencial, descrevendo detalhadamente as atividades desenvolvidas, bem como as principais impressões dos estudantes; e a realização de encontros de reposição para estudantes que faltaram a encontros anteriores e apresentam justificativa médica. Além disso, dão suporte aos estudantes de disciplinas de reoferta.

No intuito de manter uma comunicação próxima com as equipes de tutoria presencial e de tutoria a distância, a Coordenação de curso, a gestora e a Coordenação de Tutoria realizam reuniões pedagógicas

periódicas com os tutores a distância e reuniões virtuais com os tutores presenciais.

Nessa conjuntura, a equipe de tutoria constitui um importante elo entre os professores de disciplinas e estudantes, são essenciais no processo comunicacional com os polos de apoio presencial, são mediadores/orientadores do processo educativo e, finalmente, motivadores no processo ensino-aprendizagem.

b) Tutores do curso do programa Pró-Licenciatura

O curso de Licenciatura em Educação Física do programa Pró-Licenciatura, seguindo os Referenciais de Qualidade da UnB e o projeto pedagógico, formulou material específico para o Curso Formação de Tutores, a fim de capacitar seus tutores, no início de cada semestre, realizada em três etapas distintas.

Quadro 2: Etapas de formação de tutores

- 1ª Etapa – Área Administrativa e Pedagógica – Realizado por um tutor específico na orientação dos trâmites administrativos e pedagógicos do curso em geral.
- 2ª Etapa – Área Tecnológica – Realizado por um tutor específico para orientação no manuseio da plataforma nas diversas atividades que devem ser desenvolvidas pelos usuários conforme sua função.
- 3ª Etapa – Conhecimentos específicos das disciplinas – Realizado pelo supervisor de cada disciplina e seus respectivos tutores selecionados.

Cabe ressaltar que a seleção desses tutores é regionalizada, com publicação de edital específico para cada IES o que facilita o deslocamento, tendo em vista a necessidade de os tutores a distância participarem de encontros presenciais. Além disso, como os tutores atuam com conteúdos específicos, a seleção é realizada por áreas de conhecimento, de acordo com as disciplinas aplicadas em cada período.

Desse modo, o curso de Licenciatura em Educação Física a Distância do programa Pró-Licenciatura vem formando profissionais em Educação a Distância não só em Brasília, DF, mas também nas regiões que integram o programa em Rondônia (Porto Velho e Ariquemes) e Amapá (Macapá), ampliando, assim, o quadro de profissionais no país que atuam no ensino na modalidade a distância.

Para tal diálogo entre as partes, que são as coordenações da UnB, da UniR e da UniFAP, e também os supervisores de disciplinas, tutores a distância e presenciais, uma vez por semana são realizadas reuniões pedagógicas virtuais a fim de planejar estratégias de acompanhamento das atividades das disciplinas. Esses encontros servem também para esclarecer dúvidas relacionadas às atividades propostas, desenvolver avaliações das atividades do período e organizar os encontros presenciais obrigatórios aos alunos. As reuniões ocorrem uma vez por mês em cada semestre, dependendo do grau de complexidade da disciplina aplicada.

Considerações finais

Os cursos de Educação Física a Distância da UnB (UAB e Pró-licenciatura) enfrentam o grande desafio de desenvolver em seus estudantes habilidades que os capacitem a exercer plenamente suas atividades sociais, entre elas a profissional. Para isso, devem ser dadas a eles oportunidades de interação social no mundo da intervenção profissional.

Para articular o ensino a distância, as exigências das diretrizes curriculares nacionais e o princípio da unidade teoria e prática, o projeto político-pedagógico desses dois cursos propõe, como já mencionamos com mais detalhes neste texto, atividades curriculares denominadas Atividades Complementares, encontros presenciais obrigatórios e estágios supervisionados nas escolas. Tais estratégias têm sido avaliadas pelos professores, tutores, coordenadores pedagógicos e estudantes como iniciativas positivas para o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais, pedagógicas e políticas, integradas aos objetivos gerais e específicos dos cursos.

Destacamos que na configuração dos dois cursos de Educação Física a Distância da FEF-UnB, principalmente no processo de institucionalização dessa modalidade de ensino, foram marcantes e significativos tanto o envolvimento do corpo docente quanto o da direção da unidade. Além disso, houve importante participação do corpo docente na criação

de disciplinas, na discussão pedagógica, na formação de tutores e na produção de material impresso, assim como no trabalho de supervisão docente. Todos esses fatores fundamentais para o fortalecimento do projeto pedagógico dos cursos.

Finalmente, deve ser enfatizado que os cursos de Educação Física a Distância da FEF-UnB são pioneiros nessa modalidade de ensino no Brasil, e que o curso na modalidade a distância integra-se com o curso presencial, enriquecendo-o com seus recursos midiáticos e tecnológicos, promovendo de forma dialética a interação de conhecimentos entre ambos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 29 dez. 2011.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso: 29 dez. 2011.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

_____. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edisica.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005. Altera o item 1.4 da Resolução CD/FNDE nº 23, de 29 de maio de 2008.

_____. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2011.

_____. SEED/MEC. Edital de Seleção nº 01/2005, de 16 de dezembro de 2005.

_____. Presidência da República. Lei nº 11 502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do programa de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=67>. Acesso em: 28 ago. 2011.

CASTRO, I. J.; SANCHES, A. B. *Projeto Pedagógico*. Licenciatura Plena de Educação Física. Brasília: Universidade de Brasília, ago. 2005.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-CEAD/UnB. *Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar*. Proposta de Execução Técnica e Orçamentária. Brasília: CEAD/UnB, 2003.

_____. *Capacitação Continuada em Esporte Escolar*. Especialização. Brasília: CEAD/UnB, 2004. 1 CD-ROM.

_____. *Capacitação Continuada em Esporte Escolar*. Extensão. Brasília: CEAD/UnB, 2004. Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. Jogo, corpo e escola. Brasília: CEAD/UnB, 2004. 1 CD-ROM. Disponível em: <portal.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/capacitacao/modulo03JogoCorpoEscola.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

DIRETRIZES e orientações do programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério do Esporte, set. 2004.

MÓDULOS de Capacitação do Curso de Educação à Distância, realizado por meio de contrato do Ministério do Esporte e a Fundação Universidade de Brasília. 2003/2007. Disponível em: <portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/modulosCapacitacao.jsp>. Acesso em: 23 set. 2011.

PROGRAMA Pró-Licenciatura em Educação Física a distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem da UnB. Cursos de graduação a distância-UAB. Licenciatura em Educação Física a Distância Pró-Licenciatura.

Disponível em: <uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=172>. Acesso em: 12 set. 2011.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Curso de Licenciatura em Educação Física UAB/UnB. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Licenciatura Plena de Educação Física. Brasília: Universidade de Brasília, ago. 2005.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL-UAB. Ambiente de Aprendizagem da UnB cursos de graduação à distância-UAB. Disponível em: <<http://uab.unb.br/>>. Acesso em 28 ago. 2011.

VIEIRA, J. de S. Guia do Tutor a Distância. Universidade de Brasília. Decanato de Graduação. UnB, 2007. Disponível em: <www.uab.unb.br/index.php/canais/manuais/.../261-manual-do-tutor>. Acesso em: 14 mar. 2012.

Percursos e avanços da Licenciatura em Letras-Português EaD na UnB

Maria Luiza M. S. Coroa

*Professora do Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas-LIP da UnB
Coordenadora do Curso de Letras a Distância da UnB
mlcoroa@uol.com.br*

Janáina de Aquino Ferraz

*Professora do Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas – LIP da UnB
Coordenadora do Curso de Letras EaD da UnB
janaina@uab.unb.br*

O curso de Letras-Português da Universidade Aberta do Brasil-UAB surgiu como um múltiplo diálogo com sua versão presencial. Este artigo retoma aspectos da história da criação e da implementação da Licenciatura em Letras na UnB.

No início da década de 1990, foi constituído o Grupo de Acompanhamento dos Cursos Noturnos de Licenciatura, cujo objetivo era acompanhar, discutir e avaliar a implantação dos cursos noturnos de licenciatura. Entre as várias licenciaturas implantadas naquela ocasião, a de Letras-Português orientou-se por um currículo já diferenciado do currículo da licenciatura que vinha sendo oferecida no período diurno.¹ A proposta incorporava a experiência de quase três décadas no curso diurno, procurava superar algumas críticas surgidas no desenvolvimento desse curso e levava em conta alguns avanços já vivenciados em outros currículos de licenciaturas espalhadas pelo Brasil.

1 Foram implantadas naquele período as licenciaturas em Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Educação Artística e Pedagogia.

Em 1997, o relatório final desse grupo de trabalho – *Implementação do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura: uma nova política de formação de professores* – propunha a criação de um grupo permanente de acompanhamento das licenciaturas-GPAL, de modo a conferir consistência à formação inicial dos professores de educação básica. Vinculado ao Decanato de Ensino de Graduação e composto por representantes de todas as licenciaturas, o grupo esteve ativo durante as gestões do reitor Lauro Morhy. Tanto o grupo de acompanhamento das licenciaturas do noturno quanto o GPAL tinham em comum a defesa da interdisciplinaridade e da organicidade do currículo.

Na prática, a constante interação e troca de experiências entre coordenadores e representantes dos cursos de licenciatura da UnB visava garantir, na formação dos futuros professores, as especificidades de seus respectivos cursos sem perder de vista os mesmos princípios norteadores dos currículos e a consistência com as demais licenciaturas, fossem elas diurnas ou noturnas. Em uma década marcada por intensas mudanças nas diretrizes e normatizações da educação em território nacional, o entendimento do papel da Universidade de Brasília nessas mudanças e na consolidação de seus princípios fundadores encontrou fértil campo de discussão e avanço na perspectiva de um currículo que já entrava em sintonia com o século XXI.

Concomitantemente – e talvez motivado pelo trabalho supradepartamental que vinha ocorrendo com os dois grupos de trabalho anteriormente mencionados –, o Instituto de Letras, sob a direção dos professores Henryk Siewierski e Vilma Reche Correa, constituiu uma comissão formada por professores representantes dos três departamentos – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas-LIP, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução-LET e Departamento de Teoria Literária e Literaturas-TEL –, dos estudantes e dos funcionários que, sob a coordenação da professora Maria Luiza M. S. Coroa, representante de Letras no GPAL, discutiu por três anos propostas de mudanças nos currículos de Letras. Essas propostas já incorporavam os avanços proporcionados pelo Grupo de Acompanhamento dos Cursos Noturnos de Licenciatura e do GPAL, mas também buscavam consonância com a legislação que concretiza a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Aprovadas

nos três segmentos e nos departamentos do Instituto de Letras, as propostas de mudança curricular resultantes dessas discussões foram encaminhadas ao Decanato de Ensino de Graduação para aprovação e implantação.

A criação do curso de Licenciatura em Letras-Português na UnB

O projeto que instituiu o curso de Licenciatura em Letras-Português da UAB surgiu dessas propostas. Os princípios teóricos têm origem nos princípios norteadores que dão sustentação às licenciaturas presenciais e à implantação dos cursos noturnos que, por força da lei que os implantou na Universidade de Brasília, são todos de licenciatura.

A definição dos princípios gerais da organização curricular da Licenciatura de Letras-Português na UAB busca, como as demais licenciaturas da UnB, preservar sua especificidade ao mesmo tempo que resguarda sua semelhança e consistência com os princípios de formação inicial que norteiam as demais licenciaturas. Mantém-se nessa licenciatura a preocupação, já demonstrada nos cursos presenciais, de

garantir, nos currículos, mecanismos que visassem à formação essencial para o professor, dentro de uma perspectiva viável para todos os cursos, respeitando o currículo já em funcionamento desde o primeiro semestre de 1993. Tal encaminhamento conseguiu compatibilizar a qualidade da formação do licenciando sem causar transtorno ao processo já implantado. (Implementação do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura, 1997, p. 6).

Ao ser aprovado pelo MEC, em 2006, o projeto da Licenciatura em Letras-Português na modalidade a distância já nascia em franco diálogo – histórico e teórico – com as propostas curriculares das licenciaturas na modalidade presencial e já visava efetivar a política de formação de professores adotada pela Universidade de Brasília.

No início de 2007, foi realizado o primeiro vestibular para os cursos da UAB na UnB, no mesmo formato dos demais vestibulares da instituição. O Centro de Seleção e de Promoção de Eventos-Cespe,

234

órgão responsável pelos exames de ingresso na UnB, tanto do Programa de Avaliação Seriada-PAS quanto do vestibular tradicional, tornou-se o responsável pela seleção.

O curso de Licenciatura em Letras-Português da UAB é, portanto, considerando-se os princípios teóricos, as bases de implantação, os objetivos e as finalidades de formação, uma das modalidades de licenciatura da Universidade de Brasília. Seus objetivos, segundo o Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Letras-Português da UAB (p. 3), são:

- 1) formar de modo consistente e contextualizado o educador nos conteúdos de sua área de atuação;
- 2) dar ao educador uma formação teórica sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão de docente;
- 3) desenvolver a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
- 4) desenvolver a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
- 5) viabilizar a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;

estimular a construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

Organização dos espaços curriculares

As características da organização de um curso a distância conduzem a espaços curriculares diferentes daqueles propostos para os cursos presenciais. No entanto, a integração entre teoria e prática, já desde o início do curso, e a vivência de cada realidade específica preservam os objetivos de abrangência curricular que os cursos presenciais também buscam no princípio da organicidade entre disciplinas.

Ao eleger esse princípio como norteador das licenciaturas, trabalha-se com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além

disso, concebe-se a estrutura curricular impregnada de historicidade, em que o conhecimento é construído a partir de uma diversidade de abordagens. Com essa concepção, afasta-se

a ênfase no significado de conteúdos – que privilegia o objeto/matéria de ensino – busca-se a ênfase na significação – que privilegia a relação entre o objeto/matéria de ensino e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (Implementação do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura, 1997, p. 6-7).

De forma muito compatível com a modalidade a distância e com uma formação que não despreza a vivência dos alunos, futuros ou já professores,

a ênfase na significação – por oposição ao significado – traduz o reconhecimento de que todo saber institucionalizado tem, além de seu valor intrínseco, codificado em forma de ciência ou teoria, um valor simbólico que o posiciona no grupo social que ajuda a tecer ao mesmo tempo que posiciona este grupo frente a outros. (Implementação do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura, 1997, p.7)

Nessa perspectiva, conforme se vê no Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Letras-Português da UAB, concebe-se dinamicamente a aprendizagem como:

- resolução de uma dificuldade/problema em movimento de busca de construção do conhecimento do próprio aluno;
- flexibilidade operatória de esquemas mentais, com postura participativa e reflexiva;
- interação dos variados objetos do conhecimento (e possibilidade de novos), com mediação pedagógica apoiada em recursos tecnológicos.

Desse modo, a Licenciatura de Letras-Português na modalidade a distância se apoia em duas dimensões curriculares: a epistemológica e a profissionalizante. A primeira é efetivada na escolha e nos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas que integram o currículo da educação básica. A segunda fornece os suportes teórico-práticos

do fazer do professor de língua materna em todas as suas relações sociopolíticas e culturais. Para tornar efetiva a integração dessas dimensões, o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Letras-Português prevê:

em cada semestre será proposto um tema de pesquisa relacionado às áreas estudadas com o objetivo de aprofundamento de conteúdo e a garantia da relação teoria e prática, sendo que o estudante o desenvolverá concomitantemente aos estudos do semestre. Os temas serão definidos pelos professores responsáveis pela oferta da disciplina. (Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Letras-Português da UAB, p. 8).

Essa vívida articulação entre teoria e prática se efetiva na presença, em cada um dos semestres letivos, de disciplinas dos três eixos que compõem o currículo: na dimensão epistemológica, conteúdos de natureza científico-cultural, recortados nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa e Literatura; na dimensão profissionalizante, a formação técnico-pedagógica, estágio e prática docente. Perpassando as dimensões, as atividades diversificadas associam saber a fazer. Assim, o projeto busca a integração horizontal entre as dimensões curriculares, e vertical, no aprofundamento de cada uma delas.

Dificuldades na implantação do curso

As especificidades de um curso a distância, em consonância com a realidade do século XXI, trouxeram grandes desafios à implantação desse curso. Em primeiro lugar, considere-se que

a Universidade de Brasília-UnB assumiu a elaboração do curso de Licenciatura em Letras-Português, contando com a participação dos Gestores Municipais de Educação para a execução do Programa. Caberá à UnB a responsabilidade acadêmica das ações. (Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Letras-Português da UAB, p. 2).

Nesse campo, a diversidade de condições de infraestrutura – especialmente no que diz respeito ao uso da internet e ao domínio das ferramentas tecnológicas – fez com que a relação entre a UnB e



cada polo local necessitasse de muitos ajustes na articulação das ações de implantação. Para muitos alunos e tutores locais, a necessidade de domínio da tecnologia envolvida demorou a ser reconhecida. Muitos prazos deixaram de ser cumpridos e o cronograma inicial de atividades precisou de muita flexibilidade.

A compreensão da divisão de tarefas e a caracterização clara do papel de cada ator do processo também exigiram muitos encontros, trocas de correspondências e estudos conjuntos. Especialmente a função dos tutores, os interlocutores mais diretos dos alunos, foi objeto de cuidadoso amadurecimento no desenvolvimento inicial do projeto. Não foi simples a compreensão de que a responsabilidade pela especificidade seria dos tutores a distância – sob supervisão de uma professora da UnB –, enquanto os tutores presenciais (locais) seriam orientadores do processo de aprendizagem, sem para isso precisar ter domínio acadêmico específico de cada disciplina.

Também no lado da universidade, o projeto exigiu muito esforço de compreensão e estratégias de adaptação. O próprio espaço físico destinado às atividades, de secretaria ou coordenação pedagógica da licenciatura a distância, ficou por alguns semestres relegado a segundo plano e ainda hoje está longe de ser satisfatório.

A absorção de novas atividades acadêmicas, antes de se poder contar com o aumento de professores trazidos pela UAB na UnB, sacrificou muitos dos docentes que, logo de início, acreditaram no novo projeto. Para que as atividades dos cursos presenciais não sofressem prejuízo nos primeiros semestres de implantação da licenciatura na UAB, muitos deles praticamente investiram em dupla jornada de trabalho. Também tiveram de conviver com a descrença de alguns professores a respeito do ensino a distância. Apesar disso, a fértil integração entre professores de vários departamentos que, juntos, produziram o material didático e supervisionaram as primeiras ofertas, caracterizou a Licenciatura em Letras-Português da UAB como verdadeira obra de equipe. Também a integração entre a coordenação da UAB e os coordenadores das demais licenciaturas a distância em muito contribuiu nesse colossal esforço.

A fértil integração entre professores de vários departamentos na produção do material didático e na supervisão das primeiras ofertas caracterizou esse curso a distância como verdadeira obra de equipe.



O reconhecimento por parte do Decanato de Ensino de Graduação e a efetiva integração dos cursos na modalidade a distância aos presenciais, a partir de 2008, vieram a consolidar esse esforço e a facilitar os passos seguintes.

O diálogo histórico e teórico que a proposta inicial do curso de Licenciatura Letras-Português, na modalidade a distância, buscava efetivar em seus propósitos iniciais vê-se hoje já estabelecido. Algumas dificuldades foram sanadas, outras surgiram no processo, mas alguns caminhos já se mostram mais claros a todos os atores desse processo e já se torna mais visível o que previa o Projeto Político-Pedagógico:

o sistema de comunicação será constituído pela ação integrada de diferentes profissionais, que buscam contribuir para o sucesso dos cursos a distância visando principalmente o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes nos cursos. (Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Letras-Português da UAB, p. 10).

Como todo projeto que se propõe inovador, a Licenciatura Letras-Português, na modalidade a distância, ao longo dos últimos cinco anos, vem sendo consolidada nos três primeiros polos, bem como expandida a outros, cenário que passamos a descrever.

A expansão do curso de Letras a distância na UnB

Institucionalmente, o curso de Letras está vinculado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Com 360 vagas anuais, destina-se a qualquer cidadão que concluiu a educação básica, que seja aprovado no processo seletivo e que atenda aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB.

A demanda por formação de professores em nível superior torna a existência da UAB imprescindível se consideradas a extensão do território nacional e a concentração das universidades públicas nas capitais. A grande defasagem de profissionais formados em áreas específicas de atuação no campo educacional é a razão da maioria das políticas públicas de ensino do país. Dessa forma, a iniciativa do curso de Letras no âmbito da UAB vem atender aos anseios pela qualidade de

formação. Locais como Carinhanha, BA, e Alto Paraíso, GO, distantes dos grandes centros, são carentes de infraestrutura para a realização do ensino presencial nos moldes das universidades tradicionais públicas. Levar a essas localidades ensino de qualidade por meio da participação direta de professores doutores, equipe técnica especializada no ensino a distância, é oferecer à população melhores e maiores oportunidades educacionais.

O curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa UAB/UnB teve sua primeira oferta em 2007. As turmas iniciadas nesse período receberam o nome geral de UAB1, que significa primeira oferta. A oferta seguinte foi UAB2, no ano de 2009, e a terceira oferta foi iniciada em 2011, com a nomenclatura de UAB3.

Em sua primeira oferta, no ano de 2007, a Licenciatura em Letras EaD foi implantada em três diferentes polos: Alexânia, GO, Alto Paraíso, GO e Carinhanha, BA. Em sua segunda oferta, dois outros polos foram atendidos: Águas Lindas, GO, e Ceilândia, DF. Na terceira oferta, em 2011, mais dois polos somaram-se aos anteriores: Buritituba, MG, e Ipatinga, MG.

Na tabela a seguir, consta a relação do número de vagas em cada uma das ofertas de vestibular nos polos e o número de alunos efetivamente matriculados, bem como o número de alunos ativos em 2012.

Tabela 1: Número de vagas em cada uma das ofertas

UAB 1 – Oferta 2007/2			
Polo	Vagas ofertadas	Alunos matriculados	Alunos ativos em 2012
Alexânia, GO	50	38	11
Carinhanha, BA	50	48	29
Alto Paraíso, GO	40	39	20
UAB 2 – Oferta 2009/1			
Polo	Vagas ofertadas	Alunos matriculados	Alunos ativos em 2012
Alexânia, GO	40	31	5
Carinhanha, BA	40	39	18
Alto Paraíso, GO	40	39	30
Ceilândia, DF	40	46	17

Águas Lindas, GO	40	39	17
UAB 3 – Oferta 2011/1			
Polo	Vagas ofertadas	Alunos matriculados	Alunos ativos em 2012
Buritis, MG	50	50	46
Ipatinga, MG	50	48	42

A definição dos atores em Letras EaD

A equipe pedagógica é formada por professores autores, supervisores, revisores, tutores a distância e presenciais, coordenador de curso, coordenador pedagógico, coordenador de tutoria e coordenadores de polo. A equipe administrativa é formada por gestor, secretários e coordenador de curso.

Atualmente, nas três ofertas UABs, somam-se dez tutores presenciais, 107 tutores a distância, 24 professores supervisores, dezenove autores professores de disciplinas e quinze professores revisores de disciplinas já ofertados.

De natureza eminentemente interdisciplinar, o projeto de Licenciatura em Letras-Português conta com professores autores em várias áreas da construção do conhecimento pertinente ao ensino de Letras, Pedagogia, Psicologia e EaD. Dessa forma, tanto a elaboração do material quanto a supervisão de formação de tutores são de responsabilidade da UnB, respeitadas as especificidades das áreas (Linguística e Língua Portuguesa, Literatura e Teoria da Literatura, Formação Pedagógica). À medida que os fascículos foram organizados e elaborados, as áreas foram sendo constituídas, com os profissionais especificados nas listas de docentes.

No polo – município

a) Coordenador de polo

É o responsável pelas atividades acadêmicas dos cursos ofertados no polo e pelas condições para a permanência do aluno no curso, criando um vínculo mais próximo com a universidade. O polo de apoio presencial pode constituir-se, em curto prazo, centro de integração e desenvolvimento regional e de geração de empregos.

Nesse sentido, é crucial que o coordenador verifique as necessidades das instituições federais de ensino superior, quanto às necessidades dos estudantes, permitindo que todos os estudantes tenham acesso aos meios modernos de informação e comunicação.

b) Tutor presencial

O tutor presencial tem, na educação a distância, as seguintes funções:

- ser responsável por uma turma de 25 a 30 alunos no polo;
- auxiliar o aluno a resolver suas dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos, requeridos e utilizados no módulo em desenvolvimento;
- dirimir dúvidas dos conteúdos específicos do módulo.

O tutor deve ter disponibilidade (cerca de vinte horas) em dois (ou três) períodos semanais no polo (dias e horários definidos), local onde os alunos se dirigem (ou fazem contato telefônico) para os “plantões de dúvidas”, grupos de estudos, etc. É necessário, portanto, que ele tenha competência acadêmica comprovada e que seja professor da rede de ensino com a mesma formação, uma vez que se reporta ao tutor a distância para instrução e soluções de dúvidas.

Na UnB

a) Coordenador(es) do curso

São os profissionais responsáveis pelas articulações em setores específicos e que transitam pelos diversos tipos de atividades no sistema geral.

b) Professores autores

São os responsáveis pela produção do material didático do curso. Formam as equipes de produção dos módulos, por área de conhecimento. São de sua responsabilidade:

- elaborar o plano de curso da disciplina, prevendo a elaboração de recursos e o uso de mídias da EaD (ambiente virtual, materiais didáticos, vídeos, simulações, etc.) e estratégias didáticas aplicadas à EaD;

- desenvolver, organizar e selecionar os materiais didáticos para o curso em articulação com equipes de produção da IFES;
- prestar contas, mensalmente, ao coordenador de curso sobre o andamento das atividades.

c) Professores supervisores

Os supervisores têm como função acompanhar e apoiar as atividades dos tutores a distância. Estão em contato com professores autores, caso não sejam os responsáveis pela elaboração do módulo. O professor supervisor da disciplina acompanha o desenvolvimento do curso em seus aspectos teórico-metodológicos e operacionais. Esse profissional deve formar os tutores a distância segundo o Projeto Político-Pedagógico, minimizando as diferenças na condução da ementa da disciplina e do currículo do curso. Deve monitorar e acompanhar o trabalho dos tutores a distância, com dedicação de vinte horas semanais.

Juntamente com os tutores, ele compõe o colegiado do curso em cada universidade. Deve ser um professor com mestrado ou doutorado na área e com experiência no curso.

d) Tutores a distância/professores mediadores

Aos tutores a distância cabem as seguintes funções:

- acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso;
- desenvolver instrumentos de avaliação;
- acompanhar as aulas práticas e as avaliações;
- corrigir e dar retorno aos alunos nas avaliações a distância;
- auxiliar os tutores em suas dúvidas;
- atender e ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas do curso.

Os tutores a distância devem, necessariamente, ser professores, ativos ou aposentados, ou mestrandos com graduação compatível com a área de atuação no curso, dependendo das características e das demandas de cada módulo. Mesmo sendo mestres, mestrandos

ou doutorandos, devem ter qualificação e experiência na área de conhecimento compatível com o módulo em oferta.

Cada tutor a distância é responsável por uma disciplina/módulo que atende a 25 a trinta alunos e deve residir na sede da universidade responsável pela oferta do curso.

A modalidade de ensino a distância é incontestável no que tange a sua importância e relevância para a sociedade do mundo globalizado e tecnologicamente ajustado. A cada novo desenvolvimento tecnológico, novas possibilidades são acrescentadas a essa modalidade de ensino, prestigiada por diversos organismos nacionais e internacionais. Nesse ínterim, a equipe do curso de Letras EaD tem envidado esforços para que as atividades acadêmicas pertinentes à licenciatura sejam desempenhadas sempre de forma a proporcionar aos alunos o acesso a educação de qualidade.

Como educadores, sabe-se que, independentemente do estilo de aprendizagem de cada indivíduo, a motivação figura como elemento chave para os estudantes superarem barreiras e obter sucesso acadêmico (FREITAS, 2011, p. 66). Tendo isso em mente, tanto planejadores como administradores do curso de Letras EaD vêm utilizando, cada vez mais, nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem-AVA, atividades que promovam o envolvimento da comunidade de cada polo com a Universidade de Brasília. É nesse ponto que, ao longo dos últimos anos, o curso de Letras tem investido na diversificação das atividades pedagógicas por meio de diferentes recursos como vídeo-aulas, webconferências, além dos encontros presenciais. Esses recursos têm ampliado os espaços de interação professor-aluno e são de grande importância para minorar as dificuldades comumente apresentadas pelos cursistas. O caminho é longo e árduo, mas as ações mostram que a modalidade a distância está se consolidando na Universidade de Brasília.

A modalidade de ensino a distância é incontestável no que tange a sua importância e relevância para a sociedade do mundo globalizado e tecnologicamente ajustado.

A seguir, fotos de alguns encontros presenciais da Licenciatura em Letras EaD/UnB em um de nossos polos: Alto Paraíso,GO.



Fotografia 1: Encontro presencial no polo de Alto Paraíso, GO, em momento de exposição de Paulo Henrique Vieira de Sousa, tutor a distância da disciplina Crítica Literária



Fotografia 2: Encontro presencial no polo de Alto Paraíso, GO, em momento de exposição das alunas da disciplina Atividades Diversificadas, da Prof.ª Dra. Vilma Reche Correa



Fotografia 3: Encontro presencial no polo de Alto Paraíso, GO, em momento de exposição das tutoras a distância da disciplina Atividades Diversificadas

Desafios para institucionalização do curso de Letras-Português EaD na UnB: primeiras conclusões

Para construir uma comunidade de gestores dos programas UAB foram constituídos fóruns específicos para os coordenadores da UAB e dos respectivos projetos de cursos no AVA. A interatividade *on-line* propicia a constituição de uma comunidade de aprendizagem em rede, sob os princípios da EaD: cooperação, colaboração, respeito, individualidade, interação e autonomia. Além desse ambiente de interação, seminários de divulgação da UAB na instituição, abertos à comunidade local, têm sido realizados e mostraram-se espaços frutíferos para a reflexão sobre temas educacionais pertinentes à modalidade EaD.



Fotografia 4: II Simpósio de EaD na UnB

Todas as ações dos cursos de graduação geridos pela UAB/UnB têm respaldo institucional por meio da Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância, vinculada a uma das diretorias do Decanato de Ensino de Graduação da UnB, o que favorece o desenvolvimento de um trabalho pertinente e de grande valor para a comunidade acadêmica. A experiência até o momento tem sido muito importante e está encurtando as distâncias entre a universidade e o ensino básico nacionalmente.

A complexidade que envolve a implantação da modalidade EaD em uma instituição de ensino superior como a Universidade de Brasília impulsiona a ação coletiva focada na acessibilidade à educação pública de qualidade.

Promover a educação a distância, além de outras coisas, possibilita-nos o desenvolvimento de habilidades e rotinas para navegar no novo cenário midiático: a internet.

De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 147):

O universo digital cada vez mais diversificado coloca uma enorme carga na chamada “audiência”. Este ambiente digital participativo requer que todos nos tornemos mais letrados na mídia. Isso significa que cada vez mais teremos a oportunidade de avaliar por nós mesmos as notícias, a música, a ficção e todas as outras formas culturais.

Assim, caso se deseje de fato formar cidadãos preparados para lidar com a sobrecarga de informações, definida por Palfrey e Gasser (2011, p. 210) “como um fenômeno muito real e desconfortável da atualidade”, é preciso compreender como o uso de tecnologias digitais pode fazer parte das salas de aula de nossas escolas. Um dos caminhos para promover a concretização dessa realidade é formarmos docentes que tenham incorporado a seu dia a dia profissional a web como ferramenta de trabalho e não mais apenas como uma realidade pouco conhecida (FERRARI, 2007, p.79).

O cenário da EaD na Universidade de Brasília acompanha as inúmeras experiências com ensino a distância em andamento no Brasil, e essa é uma iniciativa que promove a quebra de paradigmas no tocante às rotinas acadêmicas, uma vez que essas passaram a contar com outra possibilidade de realização, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Trazer para a academia o espírito inovador da modalidade EaD significa incluir no cotidiano universitário uma rede de conexão com velocidade muito maior e que permita a ação coletiva em torno de ideias compartilhadas.

Registrar neste capítulo a experiência da implantação da Licenciatura em Letras EaD na UnB significa trazer à berlinda da reflexão acadêmica a importância da formação de docentes para a educação básica e também demonstrar por meio do relato de experiência como se pode levar a efeito o objetivo de favorecer a expansão e a interiorização do ensino superior de qualidade no Brasil.

Referências

FERRARI, P. *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS, K. *Um panorama geral sobre a história do ensino a distância*. Disponível em: <www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

IMPLEMENTAÇÃO do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura: uma nova política de formação de professores. Relatório do Grupo de Acompanhamento dos Cursos Noturnos de Licenciatura, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília, 2007.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PROJETO Político-Pedagógico Letras UAB/UnB, 2010. Disponível em: <www.uab.unb.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

Curso de Licenciatura em Biologia a Distância: breve história

Pedro José Pontual Zanotta

*Prof. do Instituto de Biologia da UnB
Coordenador do Curso de Licenciatura
em Biologia a Distância da UnB
zanotta@unb.br*

Carlos Alberto Gonçalves

*Coordenador de Tutoria do Curso de Licenciatura
em Biologia a Distância da UAB/UnB
cg@unb.br*

Elizabeth Maria Talá de Souza

*Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura
em Biologia a Distância da UnB
cristal@unb.br*

O Curso de Licenciatura em Biologia a Distância-CLBaD é promovido por meio de uma parceria entre a Universidade de Brasília-UnB, através de seu Instituto de Ciências Biológicas-IB, e a Universidade Aberta do Brasil-UAB, tendo sido formalizada em outubro de 2008. Nessa parceria, o IB assumiu o compromisso de ofertar o curso de Licenciatura a Distância em Biologia a partir de março de 2009. Essa não era a primeira experiência do instituto em ensino a distância-EaD na ocasião, modalidade no qual o IB já havia promovido cursos de graduação e de pós-graduação, conforme será exposto neste texto.

Primeiros contatos do Instituto de Ciências Biológicas com o ensino a distância

A primeira experiência do IB da UnB com o ensino a distância ocorreu com os primeiros e segundo Cursos de Pós-Graduação *latu sensu* em Biologia Geral, por meio de tutoria a distância via correio, no período de 1980 a 1983. Esses cursos fizeram parte de um programa-piloto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, que objetivava a elevação do nível de conhecimentos dos professores de Biologia em Instituições de Ensino Superior-IES.

No âmbito de cursos de licenciatura a distância, o IB iniciou sua participação em 2005 com o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (o Pró-Licenciatura fases 1 e 2) do Ministério da Educação-MEC, programa este inserido em um consórcio de universidades denominado Consórcio Setentrional de Educação a Distância para a oferta de curso de Licenciatura em Biologia a Distância-LicBio. Esse curso diferenciava-se do curso presencial não apenas por ser a distância, mas também pela forma de apresentação dos conteúdos e pelos temas biológicos ofertados aos alunos de forma integrada.

O projeto político-pedagógico do LicBio dispensou a clássica grade curricular de disciplinas e instituiu uma abordagem com lógica interdisciplinar apresentada em módulos que contemplavam os conteúdos interdisciplinares de três eixos principais: Biológico, Pedagógico e Sociedade e Conhecimento. As disciplinas tradicionais tiveram seus conteúdos reorganizados, reagrupados e redistribuídos nesses módulos interdisciplinares de forma a evidenciar para o aluno o significado e a relevância do que estava sendo estudado.

Essa proposta formulada em 2005 para o LicBio/Pró-Licenciatura, mostrou-se extremamente inovadora e desafiadora quando se trata da elaboração de material didático interdisciplinar, inclusive para os padrões curriculares atuais.

A experiência com o Curso de Licenciatura a Distância em Biologia-CLBaD

Como já dissemos, em outubro de 2008, o IB formalizou nova parceria na modalidade a distância com a UAB, assumindo o compromisso de ofertar o Curso de Licenciatura a Distância em Biologia-CLBaD. A seleção dos alunos foi feita por meio de vestibular, e o primeiro ocorreu no final de 2008 nos polos de Itapetininga, SP, e Ceilândia, DF.

Dada a premência de tempo, ficou estabelecido que o CLBaD utilizaria o material já elaborado e utilizado no programa LicBio que ainda estava em andamento. Assim, em março de 2009, o CLBaD recebeu as primeiras turmas, tendo como coordenador de curso o professor Pedro Zanotta, e como coordenadora de tutoria a professora Consuelo Medeiros Rodrigues de Lima.

O segundo vestibular para o curso o CLBaD foi realizado no final de 2010, e nova turma de alunos foi então iniciada no polo de Itapetininga, SP. Essas primeiras turmas utilizaram o material didático produzido pelo Consórcio Setentrional até o segundo semestre de 2010.

O projeto desenvolvido pela UnB para o sistema UAB possui diferenças significativas em relação ao Pró-Licenciatura, principalmente quanto ao grau de envolvimento do município com o curso escolhido. Nesse projeto, a prefeitura e o estado assumem o compromisso com a manutenção do polo, local onde são desenvolvidas todas as atividades acadêmicas presenciais do CLBaD. O não cumprimento desse imprescindível compromisso pelo polo da Ceilândia, DF, motivou a suspensão do segundo vestibular que, como já citado acima, ocorreu apenas no polo Itapetininga, SP.

Até 2010, usamos o material didático produzido para o LicBio, e isso nos causava preocupação, pois os tutores responsáveis pelo ensino dos módulos didáticos no CLBaD não passavam por nenhum tipo de treinamento ou discussão com os professores autores sobre os conteúdos, já que estavam vinculados a programas diferentes.

No nosso modo de ver, a participação do professor autor durante a oferta da disciplina é fundamental, inclusive para que ele possa reavaliar o material produzido e melhorá-lo, com base em resultados

alcançados. Tendo isso em vista, professores do IB-UnB e, quando necessário, de outras unidades de ensino da UnB, foram convidados a revisar todos os módulos didáticos inicialmente elaborados pelo LicBio; desenvolver as atividades complementares (*on-line* e presenciais); e acompanhar a oferta da disciplina ao longo de todo o semestre.

A participação do professor autor dos materiais didáticos durante a oferta da disciplina é fundamental para que ele possa reavaliar o material produzido.

Apesar de termos utilizado os módulos didáticos do LicBio em nosso curso a distância durante dois anos, houve grande resistência entre os professores que revisavam e acompanhavam as disciplinas, pois estes, não sendo os autores dos textos multidisciplinares, possuíam didáticas e métodos expositivos de conteúdos diferentes. Além disso, os textos originais eram escritos por diferentes professores, de diversas universidades, sem que houvesse padronização quanto ao grau de aprofundamento dos conteúdos.

O descontentamento dos professores do CLBaD era direcionado também para a proposta interdisciplinar do material didático do LicBio, pois não era esse o modo habitual de apresentarem os conteúdos. Embora manifestassem essas objeções, os professores tinham consciência de que o sucesso do CLBaD era responsabilidade do IB como um todo, não somente de um grupo de professores, e isso motivou a Coordenação do curso a dar prosseguimento ao trabalho. Esses episódios demonstram como a forma de apresentação e oferta de disciplinas dificultou a sua plena institucionalização.

Aproximando as matrizes curriculares dos cursos a distância e presencial

No primeiro semestre de 2010, após várias reuniões envolvendo os coordenadores Pedro Zanotta, Consuelo M. R. de Lima e Carlos Alberto Gonçalves (que assumia naquele momento a Coordenação de Tutoria em substituição à professora Consuelo), decidiu-se abandonar o material didático do LicBio e buscar a convergência do CLBaD com a matriz curricular do curso de licenciatura presencial do IB-UnB.

A Direção do IB-UnB concordou com essa proposta, que foi aprovada pela maioria dos departamentos do instituto. A implementação envolveu inicialmente a elaboração de um novo projeto político-pedagógico-PPP que contemplasse a convergência das grades curriculares de ambas modalidades de Licenciatura do IB, isto é, a distância e presencial. O novo PPP ainda se encontra sob a avaliação do Decanato de Ensino e Graduação-DEG.¹

Como resultado imediato de toda essa movimentação, principalmente após a aprovação da convergência das grades curriculares no segundo semestre de 2010, muitos professores do IB, que consideram o ensino a distância uma modalidade tão efetiva na formação de profissionais de qualidade quanto a presencial, manifestaram interesse em ofertar suas disciplinas ministradas na modalidade presencial aos alunos do CLBaD. Isso ampliou o leque de disciplinas optativas, fundamentais para a conclusão da licenciatura. Mas essa, de forma alguma, é uma visão consensual entre os professores do IB; muitos deles encaram o ensino a distância como uma atividade não significativa, irrelevante para os fins da universidade.

Em outras unidades da UnB que ofertam disciplinas para os alunos de Licenciatura em Biologia (como Matemática, Química, Física e Geociências), também se percebe resistência e descrédito em relação a cursos a distância, e poucos professores dessas unidades vêm mostrando interesse em ofertar suas disciplinas nessa modalidade.

A Coordenação do CLBaD acredita que o avanço das discussões e a ampliação da oferta de vagas na modalidade a distância no IB-UnB contribuam para reduzir significativamente o desinteresse do corpo docente. Assim, os cursos a distância passarão a ser percebidos como efetivamente são: uma modalidade de ensino tão eficaz como qualquer outra, se realizada com competência e qualidade.

Os cursos a distância passarão a ser percebidos como efetivamente são: uma modalidade de ensino tão eficaz como qualquer outra, se realizada com competência e qualidade.

1 Posição do PPP em 2 de janeiro de 2012

Mediando a mediação

A Coordenação de Tutoria do CLBaD da UnB tem enfrentado, e deve enfrentar por ainda um bom tempo, o dilema de contratar tutores em um mercado que não oferece esses profissionais. Como fator complicador adicional, o CLBaD passou, em 2010, por importantes mudanças em função da adoção de nova estrutura curricular.

Iremos nos ater aqui à descrição da experiência após essas mudanças, isto é, quando a estrutura curricular da licenciatura a distância convergiu radicalmente para a mesma estrutura da licenciatura presencial. Nessa nova situação, o curso a distância passa a constituir-se das disciplinas clássicas da licenciatura em Biologia.

Considerando o perfil dos tutores, esse novo formato exigia um profissional que reunisse as seguintes características básicas: conhecimento do conteúdo específico da disciplina sob sua responsabilidade e ainda o conhecimento da prática de tutoria a distância.

Aparentemente simples em teoria, essa exigência revelou-se muito difícil de ser atendida na prática. Nas proximidades de Brasília, onde existem vários cursos de Biologia de qualidade, é razoavelmente fácil localizar “especialistas” em determinados conteúdos. No entanto, é raro encontrar especialistas em conteúdos com experiência em tutoria a distância.

Esse problema, teoricamente, parece ter sido previsto pelo próprio programa UAB. Tanto que, para solucioná-lo, a UAB oferece um curso praticamente permanente de formação de tutores. Entretanto, no caso da Biologia, verificou-se que o tempo destinado à formação do tutor parece insuficiente, resultando em formação insatisfatória restrita ao treinamento no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs para EaD.

Nesse esquema, é comum o tutor atuar apenas em um dos semestres do curso, pois dificilmente ele dominará a especialidade de outras disciplinas com diferentes conteúdos. Assim, naquele único semestre em que o tutor atuará, não há tempo para a sua capacitação em aspectos mais elaborados do seu trabalho, por exemplo, nos didático-pedagógicos. Como resultado, a capacitação de tutores acaba por se restringir ao treinamento de habilidades em TICs para EaD.



Essa situação é aparentemente comum à maioria dos cursos do programa UAB/UnB e, por isso, acreditamos em uma solução global para esse problema em breve. No CBLaD, planeja-se a criação de um curso permanente de capacitação de tutores e docentes para que a tutoria a distância possa acontecer com mais qualidade.

No caso da tutoria presencial, a problemática é distinta. A verdadeira função desse tutor parece ainda mal definida, e existem razões para isso. Os critérios adotados para a contratação do tutor presencial são os seguintes: ser biólogo e, em cada polo, deve-se respeitar certa proporção tutor-aluno. Portanto, nesse processo de seleção, o fator “especialização no conteúdo” não é considerado.

Nessas condições, pela falta de *expertise* nas disciplinas em oferta, o tutor presencial pouco pode ajudar no ensino do conteúdo, e seu trabalho fica restrito a uma série de tarefas gerais tais como: auxiliar na realização dos encontros presenciais, aplicar provas presenciais ou incentivar alunos desmotivados. Entretanto, esse tutor, por permanecer mais tempo no curso do que o tutor a distância, acaba por acumular experiência no uso da TICs e, assim, auxilia mais efetivamente os alunos nos problemas afeitos à plataforma.

No Programa UAB, atualmente, os tutores a distância são atestados pelos professores supervisores, e os tutores presenciais são atestados pela Coordenação de Tutoria. Essa sistemática cria uma situação que obscurece a relação entre a Coordenação de Tutoria e os tutores a distância.

No CLBaD, como forma de deixar essa situação mais clara, decidiu-se que, além das suas funções clássicas, como a organização da seleção de tutores e a organização do planejamento da formação de tutores em TICs para o EaD, a Coordenação de Tutoria passaria ainda a auxiliar os professores na solução dos problemas típicos da função docente. Para identificar e analisar possíveis problemas nas disciplinas, a Coordenação de Tutoria passou a manter reuniões quinzenais. Inicialmente, essas reuniões contavam com a participação de tutores a distância e presenciais mediante programas de webconferência. Posteriormente, os tutores a distância solicitaram que essas reuniões virtuais fossem alternadas com reuniões presenciais. Para viabilizar esse novo formato, foi preciso que realizássemos reuniões separadamente com os tutores

presenciais, pois eles estão sediados nos polos (ou seja, em diferentes municípios), somente participando de reuniões no formato virtual.

A formação de professores do CLBaD

Até o início de 2011, o curso de formação dos professores do CLBaD seguia o modelo geral da UAB/UnB, no qual toda a formação era de responsabilidade dos técnicos da UAB. Esse modelo apresentava uma série de dificuldades, todas originárias de uma condição inerente ao modelo de formação praticado, em que a Coordenação do Curso não planejava, não interferia nem acompanhava a formação. Uma das dificuldades, para citar apenas um exemplo, era a situação estranha que naturalmente se criava ao longo do curso quando a coordenação tinha de avaliar o desempenho do professor segundo critérios desconhecidos.

Com a mudança da coordenação geral da UAB na UnB, mudaram esses critérios, e a descentralização de ações foi estimulada. Assim, no primeiro semestre de 2011, foi realizado o primeiro curso de capacitação de docentes, planejado e ofertado no âmbito do próprio CLBaD, dando a oportunidade aos planejadores do IB-UnB de minimizar algumas das principais deficiências do modelo anterior que era adotado pela coordenação geral da UAB.

Dessa forma, em relação a esse primeiro curso de formação de professores realizado no IB, entre outras medidas, decidiu-se:

- a) abordar os aspectos mais práticos dos métodos e teorias de ensino;
- b) enfatizar exemplos concretos de bom e de mau uso dos recursos da plataforma;
- c) facilitar o repasse de experiência dos professores mais antigos do CLBaD, mediante relato de casos;
- d) relatar as análises e avaliações dos tutores mais antigos, contendo exemplos de experiências didáticas positivas e negativas;
- e) exigir, no início do curso, a elaboração do “Guia da Disciplina”, segundo modelo padrão adotado recentemente para o curso;

- f) exigir, para cada disciplina, a redação de um texto básico denominado “Notas de Aulas” disponibilizado como recurso “livro” do Moodle; e
- g) estimular que a construção da disciplina na plataforma se encerrasse no semestre anterior ao da oferta efetiva.

Com esse planejamento, procurou-se atingir as seguintes metas: textos e demais materiais didáticos de todas as disciplinas concluídos com antecedência de um semestre de sua oferta aos alunos; confecção antecipada do Guia da Disciplina, contendo entre outros dados, o planejamento das viagens aos polos, facilitando o trabalho de planejamento da gestora do curso; Notas de Aula contendo os textos básicos do conteúdo da disciplina disponíveis aos alunos desde o início do semestre, para suprir os atrasos frequentes na aquisição da bibliografia pelos polos.

A questão do direito autoral

Nesse momento da história do curso, isto é, quando todos os professores elaboram as Notas de Aula, a questão do direito autoral se destaca. Essas notas são elaboradas pelo professor autor e, assim como qualquer texto em Biologia, utilizam diversas ilustrações, figuras, esquemas e gráficos. A questão assume importância porque alguns detentores de direitos autorais de grande parte das ilustrações encontradas em livros, enciclopédias ou internet não permitem reprodução, enquanto outra parte abre essa possibilidade, mas exige a autorização formal do autor, o que em geral pode ser uma operação burocrática demorada.

Outro empecilho associado à questão de figuras tem sido as legendas e comentários, na maioria dos casos em inglês, dificultando o entendimento do aluno, que geralmente não domina outro idioma.

Enfim, por motivos diversos, a coordenação do CLBaD tem procurado garantir até o momento que nossos próprios professores concebam localmente ilustrações alternativas e um desenhista contratado as produza. Infelizmente, essa solução não é definitiva, pois as bolsas disponíveis no Sistema UAB para essas aplicações têm duração máxima de três meses. Soluções permanentes estão



sendo discutidas com a coordenação operacional da UAB/UnB. Por exemplo, o IB-UnB possui um núcleo especializado em ilustração científica, o NicBio; conversações iniciais com o coordenador indicam a possibilidade de cooperação desse núcleo com o CLBaD.

Em relação a alguns materiais virtuais de apoio didático, como programas de simulação e animação, a disponibilização para os nossos alunos é mais favorável, pois há grande número desses objetos de uso irrestrito disponíveis na internet.

Finalmente, outra categoria de materiais de apoio didático bastante atingida pelas leis protetoras de direito autoral tem sido a de livros-texto. No campo prático, o problema começou quando o CLBaD e seus professores decidiram recomendar o uso de livros que também são usados no ensino presencial. Em princípio, não existiria qualquer dificuldade se os parceiros da UAB, isto é, os municípios, assumissem efetivamente a manutenção das bibliotecas nos polos, como previsto em contrato.

No entanto, mesmo com a disponibilização de livros na biblioteca dos polos, eles podem não ser consultados, pois alunos que residem longe dos polos não teriam condições ou motivação para diariamente ou semanalmente se deslocar até lá, como o estudo exige.

O fato é que existem dificuldades na aquisição de livros e no acesso a eles, e a responsabilidade pela solução desse problema acaba sendo do CLBaD. Além disso, muitos dos bons livros adotados no IB-UnB não são traduzidos para o português e, quando o são, o preço torna-se consideravelmente superior ao do original. Fica evidente que a solução está nas mãos do Sistema UAB, provavelmente na linha de aquisição de *e-books*, o que permitiria resolver grande parte das dificuldades aqui relatadas. Com isso, seriam atendidos também os demais cursos de Biologia do Sistema UAB do país, eliminando a necessidade de deslocamento dos alunos às bibliotecas dos polos.

Enquanto isso não ocorre, ao CLBaD sobram poucas alternativas. A mais comum é a cópia, feita de forma a não ultrapassar os 15% do total do livro original, para atender às leis vigentes. Outra solução local foi a de instituir regra que pede a todos os professores do curso que redijam as suas Notas de Aula.

Quanto à questão específica dos livros em inglês, uma das linhas de pesquisa apoiadas pelo curso trata de adequar um tradutor automático para traduzir textos de Biologia.

Outras soluções para questões de biblioteca e de materiais de apoio

É oportuno esclarecer que a Coordenação do CLBaD acredita que quaisquer soluções para o problema da biblioteca e dos materiais de apoio didático passam por duas ações fundamentais: a) qualquer solução deverá ser assumida pelo próprio Sistema UAB, e não pelos seus teóricos parceiros municipais; e b) a contratação de bibliotecário especialista em EaD.

Enquanto isso não se verifica, o CLBaD resolveu adotar medidas emergenciais para atender às necessidades de seus professores e alunos. A Coordenação do curso agrupou as demandas por materiais de apoio didático nas seguintes classes: livros-texto; vídeos e animações; e simulações computadorizadas. Uma análise inicial demonstrou que muitos desses materiais estavam disponíveis na rede internacional, mas que precisavam de mecanismos facilitadores de localização e acesso, sem os quais o tempo gasto na localização acabaria por desestimular o uso.

Resolveu-se, assim, criar um sítio na internet que respondesse a essas demandas. O Collectum² é um sítio que está operando há quase um ano e possui conexões para endereços contendo textos, vídeos e simulações para a Biologia. De modo geral, o sítio não hospeda conteúdo, apenas as conexões para acesso aos conteúdos, acompanhadas de um breve comentário sobre cada produto, tendo por norma não trabalhar com conexões para materiais não autorizados. Para facilitar a navegação, as conexões foram organizadas por idioma (português e inglês), além de estarem separadas pelas grandes subáreas da Biologia.

2 Disponível em: <<https://sites.google.com/site/bibiiovirtualclb>>.

A Ouvidoria no CLBaD

O CLBaD implantou a Ouvidoria, um espaço democrático para a manifestação do discente sobre suas insatisfações com o processo de formação. A Ouvidoria possui normas simples de ordenamento para atingir a representatividade coletiva. O acesso à Ouvidoria encontra-se na plataforma, na primeira página do curso; entretanto, a comunicação é realizada por meio de pequeno formulário em que, entre outras

O CLBaD implantou a ouvidoria que é um espaço democrático de manifestação do discente sobre suas insatisfações com o processo de formação.

informações, é indagado se o assunto já foi levado ao tutor ou professor diretamente envolvidos na reclamação e se houve resposta satisfatória.

A Ouvidoria foi implantada para que os problemas pudessem chegar a quem tem de fato a atribuição de resolvê-los, uma vez que estava se tornando prática usual os alunos levarem para fóruns, como Sala de Cafezinho ou Fórum Temático Avaliativo, as suas opiniões, inquietações e reclamações. Quando a manifestação se realizava nesses fóruns, a repercussão se estendia a todos os alunos de forma exaustiva e quase que interminável ainda que a Coordenação se empenhasse em enviar longas explicações. Dessa forma, a Ouvidoria pretende atuar como elo entre professor, aluno, tutor, Coordenação e Secretaria do curso, buscando não apenas a desejada harmonia do conjunto (aluno/curso), mas, sobretudo, esclarecer e solucionar os problemas.

Embora a Ouvidoria seja aberta a todos, incluindo tutores, professores e secretarias, esse canal de comunicação vem sendo utilizado apenas para a apreciação de reivindicações de alunos.

A comunicação entre os discentes e a Ouvidoria, intermediada inicialmente pelo representante de turma, possibilita que a mensagem enviada (reclamação, reivindicação ou elogio) possa ser previamente discutida com a turma, evitando-se trazer para a Ouvidoria problemas particulares e de âmbito exclusivo da sala de aula, ou seja, de responsabilidade exclusiva do professor da disciplina. Esse procedimento teve a intenção de evitar que a Ouvidoria se tornasse um mero depósito de insatisfações sem fundamento ou fruto da imaturidade do aluno.

Assim, mesmo que o aluno escreva para a Ouvidoria, o representante de turma será o único a receber resposta para repassá-la para o autor da manifestação. Dessa forma, o representante de turma passa a ser o responsável por avaliar a pertinência e representatividade do que foi endereçado para a Ouvidoria.

Em síntese, a Ouvidoria propiciou contato com as dúvidas e inquietações dos estudantes, expressas através de um formulário no qual inicialmente é questionado se o assunto foi previamente analisado junto aos responsáveis e se foi obtida resposta satisfatória. Essa conduta permitiu que a Ouvidoria, o representante de turma e os alunos tivessem plena certeza de que o assunto tratado naquele momento de fato era de âmbito coletivo (da comunidade discente) e, portanto, compatível com seu encaminhamento para ser solucionado pela Coordenação do curso. Caso contrário, se for de cunho individual ou pessoal, o questionamento deve ser encaminhado e tratado diretamente com o professor.

O papel do aluno representante de turma no CLBaD

Não cabe aqui nos ater às características imprescindíveis para um representante de classe atuante em qualquer modalidade de ensino (liderança, honestidade, dinamismo, iniciativa, lealdade, entre muitas outras), todavia, ao se pensar na modalidade a distância, cresce a necessidade do representante de turma, por ser um elemento de comunicação com tutores (a distância e presenciais), professores e coordenadores do curso, e por ser da confiança dos alunos, já que foi eleito por eles.

O representante de turma de curso na modalidade a distância tem se mostrado um elemento importante, pois informa com eficácia e efetividade quando e quais alunos apresentam dificuldades ou demonstram falta de estímulo para prosseguir estudando. Esses indicadores são monitorados pelos tutores, porém quando estes últimos constatam a falta de frequência na plataforma, o fracasso escolar já parece ser inevitável.

A mediação realizada pelos representantes de turma torna-se imprescindível quando se percebe que a tutoria a distância, embora

se preocupe em auxiliar o aluno, não é capaz de sanar as inúmeras dificuldades dos discentes quanto ao relacionamento (ou ausência de relacionamento) com os professores ou mesmo com os tutores.

Devido ao pouco contato presencial, próprio da modalidade a distância, o representante de turma passou a ser um depositário das lamentações dos colegas. O relato de uma representante conta que as aulas presenciais para ela tornaram-se pesadas, pois mal entra na sala é cercada por reclamações, lamentos e queixas.

Em conversa com os representantes, percebe-se que a tutoria não é um canal de diálogo harmonioso, uma vez que muitas vezes são observadas respostas sarcásticas ou inapropriadas, tanto por parte de tutores quanto por parte dos representantes de turma. A causa costuma ser a falta de cuidado ao se expressar por escrito, gerando más interpretações ou a falta de maturidade ou experiência. Disso resultou uma diminuição da participação dos representantes e dos alunos, o que foi revertido com a abertura do canal de comunicação da Ouvidoria.

No futuro, pretende-se elaborar uma cartilha com as atribuições e orientações dos representantes de turma, pois a comunicação na modalidade a distância exige alguns cuidados específicos, uma vez que estão ausentes entonações de voz e a linguagem corporal que, em geral, ajudam a esclarecer a mensagem e amenizam o conflito.

A comunicação a distância exige cuidados específicos, pois estão ausentes entonações de voz e linguagem corporal que, em geral, ajudam a esclarecer a mensagem e amenizam o conflito.

A abertura da Ouvidoria do CLBaD foi motivada ainda pelas ações do próprio representante da classe o qual também possui uma lista de reclamações particular, o que, somado à ausência de diálogo direto com o professor supervisor, acaba por inflamar ainda mais a comunicação.

Uma das atribuições do representante de turma que deve ser incentivada é a de zelar pela qualidade das informações repassadas, de forma que a comunicação seja realizada com segurança e exatidão. Ainda nesse sentido, o representante deve orientar seus colegas sobre o correto interlocutor e canal de comunicação

para que suas indagações sejam respondidas.

Ressalte-se que, mesmo com a instalação da Ouvidoria, até o momento, pouco se conseguiu no sentido de que o representante de turma trouxesse inquietações e reclamações que expressassem o pensamento da maioria dos alunos da classe.

Dificuldades acadêmicas geradas no processo EaD

Em relação ao aluno

O aluno do nosso curso anseia pela presença física do professor, não apenas para esclarecer as dúvidas, mas para encaminhar a aula convencional e presencial. Como tem conhecimento de que muitos dos professores supervisores e autores são também professores da modalidade presencial, sugerem que as aulas presenciais sejam gravadas e disponibilizadas na plataforma. Embora não tenhamos discutido esse ponto com os professores, parece-nos que os alunos não compreendem que as dificuldades serão superadas somente se realmente estudarem e cumprirem integralmente todas as leituras e atividades de forma satisfatória, sem a falsa percepção de que “um curso a distância é mais fácil de ser acompanhado”.

Dos professores autor e supervisor

Os temores e receios dos professores são evidentes e, na maioria das vezes, reconhecidos por eles. A literatura especializada tem descrito como fato a observação de professores receosos ou inseguros diante da ampla disponibilidade de informações à qual os alunos têm acesso. Ao contrário, os professores do nosso curso mostram-se seguros de seu saber e das incoerências e erros de informações contidas na rede. No entanto, sentem-se despreparados quanto à didática a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Diante disso, o CLBaD montou seu próprio curso de capacitação de professores (comentado anteriormente) com a participação dos técnicos da UAB, de forma a repassar algumas das experiências bem-sucedidas e as dificuldades percebidas na modalidade, concomitantemente ao treino do Moodle e seus recursos didáticos.

Esperamos, com essa “formação dirigida”, minimizar a ansiedade dos professores, que embora experientes no ensino presencial, ainda

256

terão de passar pelo processo de construção de suas habilidades na modalidade a distância. De fato, ao longo da elaboração do material didático da disciplina, percebem-se algumas construções indesejáveis, tais como informação concisa demais, poucos exemplos ilustrativos, conceitos muito complexos para o nível de compreensão do aluno, textos prolixos, vocabulário complexo e até mesmo o surgimento de improvisos não previstos no Guia da Disciplina.

Das disciplinas no EaD

Tal como no ensino presencial, a eficácia da educação a distância depende do planejamento e da preparação do processo de encaminhamento das disciplinas, e não da inovação tecnológica. De fato, muitas das características didáticas no EaD têm semelhanças com as do ensino presencial, ou seja, as novas tecnologias não modificam as relações pedagógicas.

A eficácia da educação a distância depende do planejamento e da preparação do processo de encaminhamento das disciplinas, e não da inovação tecnológica.

As disciplinas do CLBaD estão sendo construídas de forma a alcançar a mesma qualidade e equivalência das disciplinas do curso de licenciatura em Biologia na modalidade presencial. Algumas dessas disciplinas, por estarem condensadas em espaços virtuais específicos, evidenciam um conteúdo muito denso, não compatível com uma transmissão efetiva. O excesso de conteúdo é em geral reconhecido pelos próprios professores autores, que estendem essa crítica também para o curso presencial.

Assim, reavaliar os densos conteúdos das disciplinas das licenciaturas em Biologia na modalidade presencial e a distância será uma necessidade e um desafio para o futuro. Algumas disciplinas tentam “educar ou disciplinar” o tempo de estudo do aluno, limitando a disponibilidade de tarefas na semana, esquecendo-se do grande trunfo da EaD, que é o de possibilitar ritmos diferentes de aprendizagem, porque os estilos e construções da aprendizagem são diferentes. Esta última preocupação não aparece no ensino presencial. Sabe-se, porém, que os alunos de EaD tendem a evadir com extrema facilidade, e que apenas prorrogar os prazos de entrega de atividades não é garantia de um desempenho melhor do discente.

A fim de contribuir com a organização do tempo dedicado ao curso pelo aluno, ou seja, com a distribuição das tarefas, a coordenação do CLBaD vem discutindo a possibilidade das diversas disciplinas encerrarem suas atividades em dias diferentes da semana, ou seja, evitando sobrecarregar os alunos com atividades em um mesmo dia. Avalia também a possibilidade de, além do exposto acima, algumas disciplinas encerrarem suas primeiras atividades em determinada semana, enquanto outras encerrariam na semana subsequente. Claro, nesse último caso, seria levado em consideração o número de créditos das disciplinas ofertadas no semestre e o grau de dificuldade das atividades propostas.

Um grande trunfo do EaD é o de possibilitar ritmos diferentes de aprendizagem porque os estilos e construções da aprendizagem são diferentes.

Conclusão

O CLBaD apresenta, como qualquer curso novo e, ainda mais, a distância, muitos aspectos problemáticos que estão sendo discutidos. Nessas discussões, construímos algumas soluções já comentadas que talvez possam auxiliar os coordenadores dos demais cursos EaD.

Esperamos ter cumprido nosso objetivo ao elaborar este texto, apresentando o nosso curso, sua evolução, os problemas que estamos enfrentando e as soluções que foram implementadas ou estão sendo pensadas, tendo sempre como foco de nossas preocupações as condições do aluno e como possibilitar a ele uma efetiva aprendizagem do conteúdo da Licenciatura em Biologia.

Acreditamos que este texto poderá servir de base para uma reflexão por parte de todos os interessados em conhecer a implantação e o desenvolvimento do EaD na UnB.

Referências

FREDERIC, M. B.; FORMIGA, M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Brasil, 2008.

MORAES, M. C. (Org.). *Educação a Distância: Fundamentos e Práticas*. Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação-NIED; OEA, 2009. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/>>.

Licenciatura em Geografia na modalidade a distância: reflexões e comentários

Valdir Adilson Steinke

*Prof. Adjunto do Departamento de Geografia da UnB
Coordenador do Curso de Licenciatura em
Geografia a Distância
valdirs@unb.br*

Marilia Luiza Peluso

*Prof.ª Pesquisadora Colaboradora ao Departamento
de Geografia da UnB
peluso@unb.br*

A modalidade de Educação a Distância-EaD proporciona ao Brasil, país de dimensões continentais e carente de professores habilitados, ofertar acesso ao curso de licenciatura em nível de graduação a grande número de interessados, principalmente aos que residem em regiões carentes de escolas de nível superior. Em 2006, o Departamento de Geografia-GEA da Universidade de Brasília-UnB percebeu nessa modalidade educativa a oportunidade de ampliar sua área de atuação e estender sua experiência científica, pedagógica e metodológica para além dos limites administrativos do Distrito Federal.

Naquele momento tratava-se de um grande desafio, pois se deparou com “uma arquitetura tecnológica educativa aplicada à oferta do ensino superior” (RAMOS, 2009) que consistia em experiência desconhecida para a maioria dos professores do GEA.

Aceito o desafio, iniciou-se no mesmo ano a organização do curso de Licenciatura em Geografia para o ingresso no programa Universidade Aberta do Brasil do Ministério da Educação-UAB/MEC.

A elaboração do projeto político-pedagógico-PPP se apoiou no currículo do curso de licenciatura presencial e na contribuição de professores do próprio Departamento de Geografia, assim como em pesquisas realizadas em cursos de licenciatura de outras universidades. Buscou-se articular coerentemente os componentes disciplinares ao longo da grade curricular para um curso com duração de quatro anos, dividido em oito módulos, nos quais as disciplinas são ministradas em bimestres. Esse procedimento permitiria focar o conteúdo e evitaria indesejáveis dispersões incompatíveis com as ferramentas e instrumentos disponibilizados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs.

A fundamentação básica para a proposta da licenciatura no ensino a distância, que consta do PPP, considera que a Geografia é um campo do conhecimento de grande importância para o estudo do mundo contemporâneo, pois permite compreender o prisma espacial das relações sociais e das relações homem/natureza numa sociedade cada vez mais complexa como a nossa” (PPP, 2010). Dessa maneira, as disciplinas enfocam a natureza, a sociedade e suas relações, concomitantemente, ao longo dos oito semestres, como classicamente compete à Geografia.

A Geografia permite compreender o prisma espacial das relações sociais e das relações homem/natureza.

Os objetivos da licenciatura enfatizam as necessárias competências para implementar a fundamentação proposta na área de ensino, dos quais se destacam: a) formar professores de Geografia que compreendam a organização espacial, que possuam autonomia intelectual e desenvolvam consciência crítica dos problemas contemporâneos sob uma ótica geográfica; b) desenvolver a capacidade de analisar a importância do espaço geográfico para compreender a sociedade contemporânea; c) formar profissionais que colaborem para compreender e sugerir soluções para problemas sociais e ambientais de sua comunidade; d) formar profissionais com habilidades de pesquisa de gabinete e de campo, de maneira a estabelecer situações-problema decorrentes de contextos reais (PPP, 2010).

As hipóteses centrais que dirigiram os trabalhos para a montagem do curso afirmam que os licenciados em Geografia no modelo EaD devem ter uma sólida e abrangente formação teórica, e não apenas voltada para os conteúdos dos ensinamentos fundamental e médio. Uma boa

formação na ciência geográfica deve levar os licenciados do Sistema EaD a promoverem uma benéfica renovação nas práticas de ensino e aprendizagem em Geografia, indispensáveis para o desenvolvimento de competências e habilidades espaciais nos educandos. Os egressos que não viessem a se dedicar profissionalmente ao ensino teriam formação teórica e técnica compatível com uma visão moderna do mundo e uma ferramenta para o ingresso no mercado de trabalho (PELUSO; STEINKE, 2009).

Em 2007, a UnB concorreu ao segundo edital UAB-MEC, tendo sido aprovado o curso de Licenciatura em Geografia e, ao final do ano seguinte, 2008, foi realizado o primeiro vestibular. Ao final de 2010, houve novo vestibular para Licenciatura em Geografia. Hoje, no início do ano 2012, com o terceiro curso já em andamento, além de dois vestibulares realizados, pode-se refletir sobre a experiência do GEA no modelo EaD, comentar os problemas encontrados, as soluções propostas em seus diversos momentos e ensaiar uma primeira avaliação do corpo discente. Evidentemente, por ser um curso dinâmico e complexo, os temas comentados representam um recorte que pretende dar visão pedagógica ampla e abrangente para se compreender a Licenciatura em Geografia no momento presente.

Entende-se que o parque tecnológico disponível hoje, especialmente no Brasil, resulta na elevada conectividade virtual, a qual, entre outras aplicações, pode ser utilizada de modo amplo nos processos educativos, expandindo e tornando mais complexos os lugares atingidos. Kenski (2005) destaca que “é muito difícil pensar que as atividades de ensino-aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais”. Dessa forma, a discussão acerca dos espaços de aprendizagem que podem renovar a já consolidada e tradicional “sala de aula” leva ao entendimento de que ela não é somente a disposição física clássica, mas abrange outros espaços, inclusive o virtual.

A experiência do GEA, apresentada a seguir, inicia com uma sucinta descrição da organização interna do curso, necessária para gerir os recursos humanos e pedagógicos. Em sua

A discussão acerca dos espaços de aprendizagem que podem renovar a já consolidada e tradicional “sala de aula” leva ao entendimento de que ela não é somente a disposição física clássica, mas abrange outros espaços, inclusive o virtual.

segunda parte, o texto passa a tratar da espacialização dos polos (Santa Maria, DF; Alexânia, GO; Cidade de Goiás, GO; Posse, GO; Itapetininga, SP) e o que isso significa em termos de um conjunto novo de situações com as quais a gestão pedagógica do curso se defrontou. Na terceira parte, estarão em discussão os problemas enfrentados no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares do curso e as soluções propostas até o momento. Finalmente, uma pequena conclusão que inclui sugestões de pesquisa a fim de contribuir para o contínuo aperfeiçoamento do curso de licenciatura a distância, pois diagnósticos constantes são dejesáveis para que se possa prosseguir realizando os ajustes necessários na docência visando a melhoria desse curso.

Organização pedagógico-administrativa do curso de Licenciatura em Geografia

O primeiro vestibular para a Licenciatura, em 2008, inseriu o curso de Geografia em uma complexa estrutura administrativa e pedagógica que se formava e que deveria ser rapidamente compreendida e implantada para que esse curso pudesse funcionar já em março de 2009. A Figura 1 apresenta de maneira sucinta o organograma da articulação entre os elementos da estrutura administrativa e pedagógica que origina as ações didático-pedagógicas dirigidas aos alunos e à própria atividade discente.

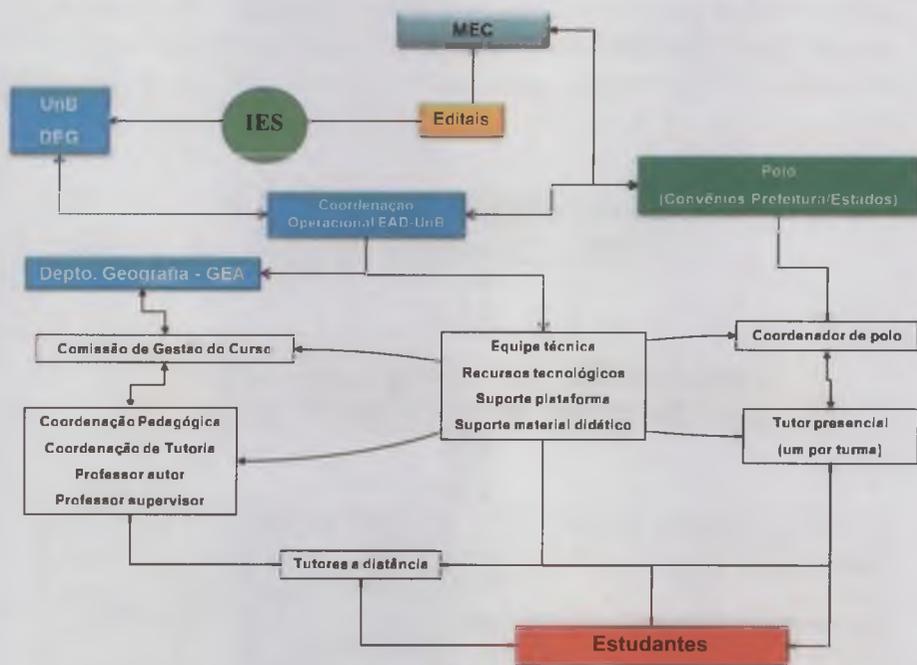


Figura 1: Organograma da estrutura administrativa e pedagógica do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância

Fonte: Elaboração dos autores deste texto, 2011

Ao observar o diagrama, pode-se perceber a complexidade que envolve a estrutura do sistema EaD no programa UAB, considerando-se as parcerias com as Instituições de Ensino Superior-IES, que neste caso é a UnB, e as responsabilidades de cada grupo que o compõem. Para o GEA, a questão imediata seria inserir a licenciatura no sistema institucional-administrativo da UnB, o que foi iniciado ao longo de 2007, com adaptações realizadas nos anos seguintes. Ajustes importantes foram surgindo do ponto de vista da estrutura de funcionamento interno do curso, dos quais o principal foi a consolidação da Comissão de Gestão do Curso de Geografia na modalidade EaD no âmbito do GEA. Essa comissão tem como meta subsidiar as ações acadêmicas e

administrativas do curso e proporcionar ao colegiado do departamento subsídios para a tomada de decisões que envolvam o sistema EaD. A Figura 2 apresenta, de modo resumido, a estrutura interna ao GEA com a inserção da modalidade a distância.

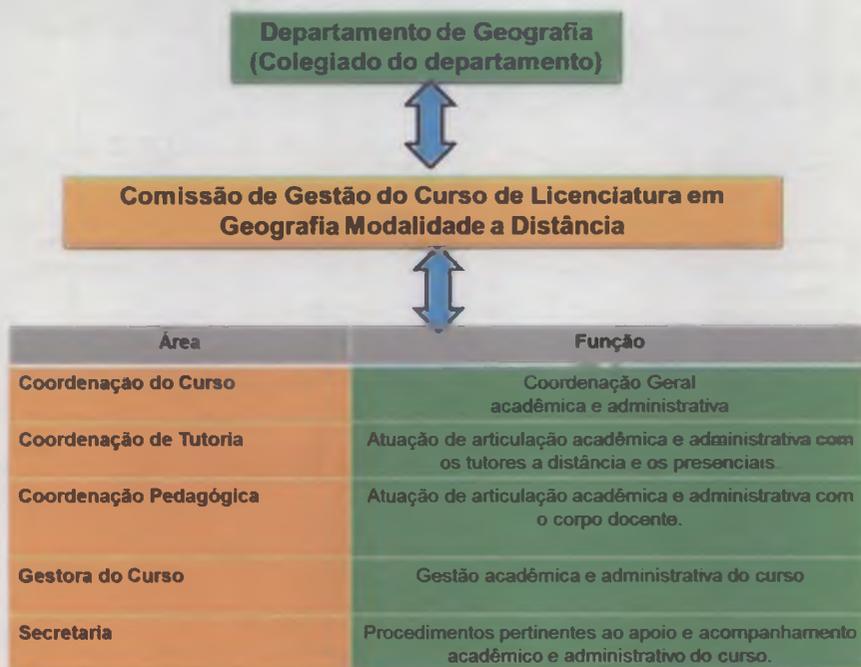


Figura 2: Estrutura acadêmica e administrativa interna ao Departamento de Geografia para o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância

Fonte: Elaboração dos autores deste texto, 2011

Em todo o processo de construção do curso, desde sua concepção pedagógica representada pelo PPP, a organização acadêmica e administrativa interna pautou-se pelos processos do curso existente na modalidade presencial. Foram aproveitadas as experiências acumuladas para conduzir o trabalho inicial do curso na nova modalidade.

O primeiro vestibular abriu duzentas vagas para a licenciatura em cinco polos, sendo que vinte vagas em cada polo foram oferecidas para demanda social e vinte vagas para professores da rede pública de ensino. Realizado o vestibular, cada polo contaria inicialmente com quarenta estudantes, entretanto nos polos de Santa Maria, DF, Posse, GO, e Itapetininga, SP, foram abertas mais vagas e admitidos mais alunos, enquanto em Alexânia, GO, e Goiás, GO, não foram preenchidas todas as vagas oferecidas. Dessa maneira, o curso de Licenciatura em Geografia a Distância passou a contar com 203 alunos (Tabela 1).

Tabela 1: Número de vagas e matrículas efetivas para o curso de licenciatura em Geografia UAB/UNB – 2008

Fonte: Peluso e Steinke (2009)

POLO	VAGAS		
	Cidade/estado	Demanda social	Professores em exercício na rede pública de ensino
Santa Maria/DF	20	20	55
Alexânia/GO	20	20	35
Posse/GO	20	20	41
Goiás/GO	20	20	39
Itapetininga/SP	20	20	42
TOTAL	100	100	203

Desses ingressantes, apenas 31% deles atuavam na área de educação, apesar de 78% já possuírem curso superior, e de Geografia ser a segunda opção (MARQUES et al, 2011), como se observa na Figura 3.

Atividade Profissional em Educação

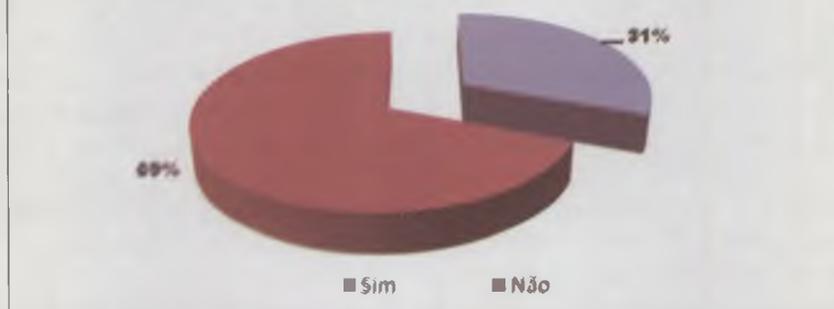


Gráfico 1: Atuação profissional dos alunos do curso de Geografia da UAB/UnB no momento de ingresso no curso

Fonte: Marques (2011)

Inicialmente, a modalidade EaD representou um processo de adaptação, tanto do corpo docente quanto do corpo discente. Em certa medida, esse processo ainda persiste e continua sendo muito significativo. Outros ajustes foram decorrentes da notável repercussão do curso em seus centros de referência locais, os polos, pois o envolvimento da comunidade gerou novas expectativas e novas demandas.

O segundo vestibular, realizado em 2010, ofertou vagas para quatro polos, dos quais dois já contavam com a licenciatura e tiveram então uma reoferta, Itapetininga, SP, e Goiás, GO, e dois polos novos foram inseridos como aptos à oferta do curso de geografia: Palmas, TO e Barretos, SP, cujas demandas foram identificadas pelas comunidades local e regional.

Na busca de manter o “estar junto” como estratégia de ensino-aprendizagem, os recursos tecnológicos com base em plataformas de internet representam uma solução interessante, na qual se estabelece uma rede de aprendizes. Segundo Valente (2010), todos os componentes da rede podem aprender, desde o professor até seus discentes, e se o modelo tecnológico for aberto a membros de outras redes, então o “estar junto” passa a ser um universo de elementos envolvidos de alguma maneira com o processo.

A Figura 3 apresenta a “nuvem” que procura estabelecer o processo de formação de Licenciatura em Geografia na modalidade EAD da UnB, na qual os agentes estruturais da formação específica estão representados. Podem ser incluídos ainda na representação os elementos adjacentes a cada núcleo já representado.

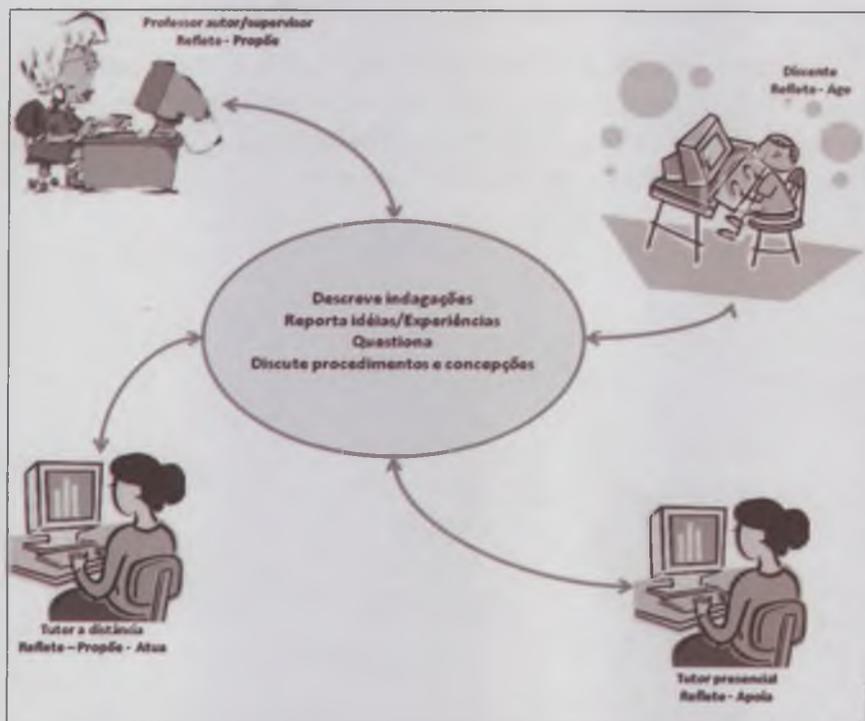


Figura 3: Estrutura básica do processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Adaptado de Valente (2010)

Assim, o “estar junto” adquire materialidade no espaço virtual e a rede de ensino-aprendizagem se expande para todos os componentes, sejam coordenadores, professores, tutores e discentes.

Novas questões envolvidas na espacialização da Licenciatura em Geografia

Como vimos, o programa EaD-UnB apresenta como objetivos prioritários oferecer cursos superiores de licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para professores da educação básica nos estados, no Distrito Federal e nos municípios e fomentar o desenvolvimento institucional da modalidade EaD. Pretende-se, assim, ampliar o acesso à educação superior pública e reduzir as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do país (PELUSO; STEINKE, 2009).

Em conformidade com esses objetivos, o curso de Licenciatura em Geografia se especializou em sua etapa inicial em direção aos estados de Goiás e de São Paulo e ao Distrito Federal (Figura 4), e na segunda etapa com a inserção de Palmas, em Tocantins.



Figura 4: Primeira etapa da espacialização do curso de Licenciatura em Geografia na modalidade a distância
Rede de municípios atendidos pelos diferentes polos

Na Figura 4, são apresentados três recortes espaciais; o recorte A para o polo de Posse, GO, com os municípios vinculados a esse polo; o recorte B para os municípios que enviaram estudantes para o polo de Itapetininga, SP, e o recorte C para os polos goianos de Goiás e Alexânia e do polo de Santa Maria, DF, com os municípios de origem dos estudantes desses polos.

Entretanto, a distância entre o polo central, na UnB, e os polos conveniados, nos estados, influencia em uma questão básica para o processo de ensino-aprendizagem, que é a internalização do pensamento científico e da linguagem adequada na área de Geografia. A questão é importante, pois a linguagem adequada define um tipo de conhecimento, no caso o conhecimento geográfico.

A distância entre o polo central e os polos conveniados influencia no processo de ensino-aprendizagem, na internalização do pensamento científico e da linguagem adequada na área de Geografia.

Na relação dialética entre pensamento e linguagem, Vygotski (1989) adverte que “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por detrás delas”. Orlandi (1988) lembra ainda que os textos não são homogêneos. Relacionam-se com as condições de produção, com a situação discursiva, com espaços simbólicos, com outros textos, com ideologias e lacunas de dizeres, seguem em várias direções. Os textos são de natureza incompleta, polissêmicos, assim como a linguagem é ambígua e incompleta, instauradora ou desveladora do mundo, pois à apropriação social se acrescentam as peculiaridades da vivência individual (ORLANDI, 1988; PELUSO; STEINKE, 2009).

Há dois desdobramentos importantes, considerando o que os autores acima escrevem: um diz respeito ao “lugar” da internalização e outro, à “localidade” em que a internalização ocorre. Escreve Santos (1985) que não se deve “confundir localização e lugar. O lugar pode ser o mesmo, as localizações mudam. E lugar é objeto ou conjunto de objetos. A localização é um feixe de forças sociais se exercendo em um lugar.” Há uma dialética entre lugar e localização, de tal maneira que as relações econômico-sociais diferem num caso e noutro, apesar de ambos estarem profundamente imbricados, o que repercute profundamente no processo de ensino-aprendizagem.

O lugar tem implicações no processo de internalização do pensamento geográfico que diferem no ensino presencial e no ensino a distância. No ensino presencial, quando os alunos ingressam no lugar “universidade”, adquirem com facilidade a linguagem acadêmica para se apropriarem de seus subtextos e de seus sentidos, pois convivem durante grande período de tempo em um espaço simbólico diferente de seu lugar cotidiano. O ambiente acadêmico contribui para a internalização de sentidos produzidos cientificamente, suas contradições, heterogeneidades e ambiguidades (PELUSO; STEINKE, 2009).

No ensino a distância, os alunos continuam em seus lugares e ambientes cotidianos, cujo espaço simbólico é o do vivido e do percebido intuitivamente.

A linguagem científica e geográfica que se encontra nos textos disponibilizados na plataforma e nas atividades proporcionadas pelos recursos tecnológicos do ambiente virtual apresenta-se como neutra, racional, tecnológica e impessoal. Durante os encontros presenciais, realizados nos polos, os alunos têm oportunidade de se apropriar de uma nova linguagem e de se apoderar do conhecimento geográfico de forma mais consistente. Observa-se, porém, que os discentes a distância ainda não se adaptam com a heterogeneidade dos diferentes enfoques dos conteúdos apresentados pelos professores. Os estudantes desejam uma resposta homogênea para suas perguntas, mostram dificuldades em compreender a ambiguidade e a polissemia dos textos, das palavras dos professores e da própria teoria geográfica. Os subtextos acadêmicos se alternam continuamente com os subtextos do cotidiano, o comum das vivências diárias, e demora a ocorrer a internalização necessária para o processo de ensino e aprendizagem (PELUSO; STEINKE, 2009).

A localização também tem implicações no processo de ensino e aprendizagem. Quando Santos (1997) escreve que “a localização é um feixe de forças sociais se exercendo em um lugar”, deve-se ter em mente que essa localização tem uma história, influenciou a formação de uma cultura específica condicionada por sua articulação ao regional, ao nacional e ao global. Lugar e localidade produzem sentidos e fornecem regras à racionalidade, no que o mesmo autor denomina de “psicosfera”. No sentido de psicosfera, apesar de haver um sentido

e uma racionalidade únicas definidos pela sociedade abrangente, eles são também particulares em decorrências das diferenças regionais. Dessa maneira, novas polissemias e ambiguidades se instauram, agora decorrentes das vivências regionais, das localizações.

Os alunos classificarão os saberes como geográficos e relevantes de acordo com o que aprenderam nas séries iniciais de sua formação.

Enfatizar a socialização, a aquisição de um pensamento geográfico e de uma linguagem apropriada ao contexto acadêmico, liga-se diretamente ao trabalho que os egressos da licenciatura realizarão no processo de ensino e aprendizagem quando forem atuar no ensino básico, níveis fundamental e médio. Os alunos classificarão os saberes como geográficos e relevantes de acordo com o que aprenderam nas séries iniciais de sua formação.

Outro aspecto importante da internalização geográfica se faz no sentido de permanência no curso. Os alunos que obtêm maiores êxitos na transposição do cotidiano para o científico e do regional para o universal, ou seja, que obtêm êxito na socialização geográfica, são os que alcançam melhores notas e mostram menos disposição para abandonar o curso.

Reflexões sobre a demanda, a inserção e o perfil dos discentes

As considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem na Licenciatura em Geografia a Distância caminham em duas direções, que são também duas hipóteses de trabalho para compreender as dificuldades enfrentadas e buscar soluções: a primeira diz respeito à própria socialização geográfica dos graduandos e a segunda, ao seu perfil, ambos vinculados com a busca de um paradigma interno ao corpo docente, até então não experimentado.

Já vimos que a educação a distância tem como um de seus objetivos suprir a carência de professores no ensino básico. O Gráfico 2 mostra a demanda de professores com formação específica para suprir as necessidades das várias áreas de conhecimento.

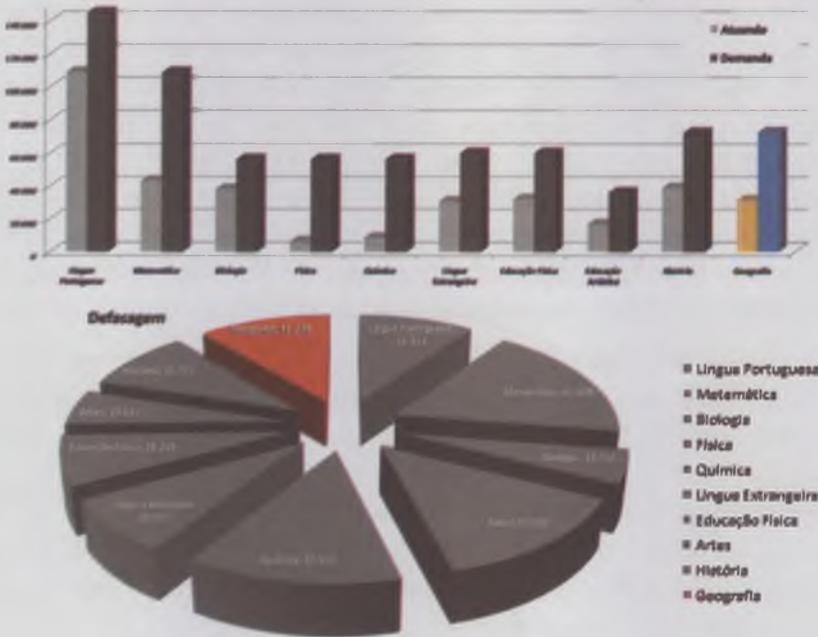


Gráfico 2: Número de docentes atuando no ensino básico, estimativa de demanda e déficit. Destaque para área de Geografia
Fonte: Adaptado de Ristoff (2002)

Segundo os dados apresentados no gráfico acima, atualmente a Geografia carece de aproximadamente 40 mil novos professores para atender à educação básica, tendo em vista a população na faixa etária de 11 a 18 anos e a crescente universalização do ensino. Entretanto, observa-se que esse fato não é isolado para a Geografia, pois as demais áreas mostram déficits mais ou menos na mesma proporção. Ora, a formação na educação básica é um processo integrado de várias áreas, com as quais os discentes adquirem competências e habilidades para desenvolver pensamento lógico e científico em um mundo crescentemente racional e instrumentalizado. Pode-se considerar, então, que os egressos do ensino médio e postulantes a uma vaga no curso de graduação já terão um déficit inicial no ensino. Esse déficit é causado pela falta de professores licenciados em Geografia atuando nesse nível do ensino básico, com a formação acadêmica que os tenha capacitado ao ensino-aprendizagem do conteúdo geográfico, o qual se consubstancia na linguagem e nos conceitos específicos desse campo do conhecimento.

Entretanto, o aprendizado com professores pouco habilitados dificultará aos alunos se apropriarem das linguagens específicas e desenvolverem o letramento adequado para se ajustar ao desenvolvimento tecnológico em um mundo crescentemente impregnado pela escrita. Como enfatizam Marques et al. (2011), na educação a distância, a aprendizagem é mediada tecnologicamente, mas o letramento é indispensável para compreender as instruções do ambiente virtual, dos professores, dos textos disponibilizados, das atividades, dos exercícios e das avaliações (PELUSO; STEINKE, 2009).

Uma abordagem necessária para as ponderações avaliativas de perfil dos discentes passa por discutir a formação/educação de jovens e adultos. O tema não se resume a aspectos da faixa etária dos matriculados, apesar de sua importância (Gráfico 3), e sim por uma ampliação de olhares, os quais passam por questões culturais, sociais e históricas da formação escolar. No caso do curso de Geografia na modalidade a distância, além dos itens citados anteriormente, ressalta-se a importância da faixa etária dos discentes.

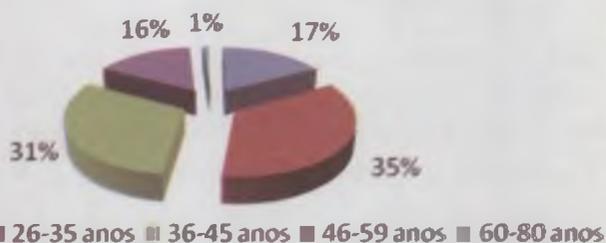


Gráfico 3: Distribuição dos discentes por faixa etária

Fonte: Marques et al. (2011)

Verifica-se que a maioria dos licenciandos encontra-se na faixa dos 26 aos 45 anos. Se a eles se acrescentarem a faixa dos 46 aos 59 e dos 60 aos 80 anos, tem-se que 83% dos discentes são adultos, contra apenas 17% de jovens na faixa considerada média para ingresso na graduação universitária. A forte presença de alunos com idade mais elevada, de um lado, pode relativizar o nível de formação básica muitas vezes incipiente dos alunos ingressantes. Os discentes mais velhos, como enfatizam Marques et al. (2011), de outro, têm apresentado

características interessantes, quando comparados com os mais jovens. Eles são mais assíduos e mais dedicados às atividades, pois se ressentem da falta de oportunidades para estudos quando mais jovens e buscam novos campos de trabalho.

Do ponto de vista acadêmico, o modelo EaD, no caso do curso de Geografia, fez chegar ao curso de licenciatura um universo de pessoas com visões geográficas de mundo intuitivas e muito arraigadas, com sérias dificuldades de alterá-las, mesmo quando a licenciatura em Geografia tem sido a oportunidade de realizar uma segunda graduação para melhorar suas expectativas em relação ao mercado de trabalho, bem como uma alternativa para atividades posteriores. Considerando que um dos propósitos do EaD é oferecer a primeira formação, o universo de alunos com formação superior se apresenta elevado, haja vista que mais de 75% já possui algum título de graduação universitária (Gráfico 4).

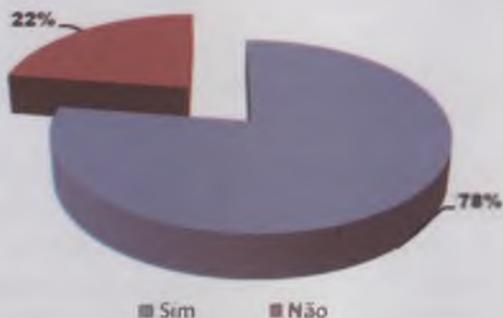


Gráfico 4: Distribuição de discentes com nível superior

Fonte: Marques et al. (2011)

O percentual elevado de alunos com formação universitária cursando a segunda graduação pode ser visto como algo instigante, pois, por um lado, demonstra que a Licenciatura em Geografia de fato se apresenta como um mercado de trabalho promissor. Por outro lado, muitos desses ainda acreditam que o curso pode contribuir apenas para uma ascensão funcional, sem necessariamente passar pela inserção no mercado de trabalho, haja vista que muitos já são professores de Geografia.

O acompanhamento dos estudantes matriculados tem sido realizado por meio de diferentes pesquisas, com base em dados coletados via plataforma educacional, via questionários específicos e por análise de participação nas atividades acadêmicas. Dentre os inúmeros indicadores e registros, é importante chamar a atenção para os dados referentes a procedimentos de ensino. O Gráfico 5 apresenta cinco indicadores, todos com base no total de matriculados em 2009 e 2010.

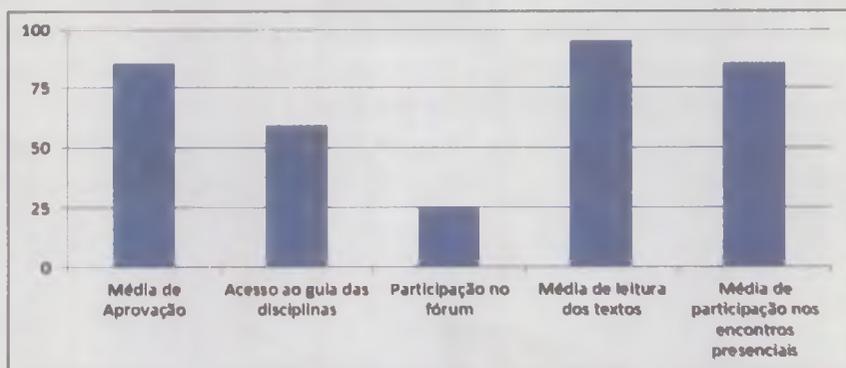


Gráfico 5: Informações sobre o perfil dos alunos

Fonte: Pesquisa interna via plataforma Moodle.

O tipo de indicador utilizado para esse exemplo pode ser observado para diagnosticar onde estão os entraves do sistema EaD. Observa-se que, no geral, os alunos que continuam no curso mantêm boa média de aprovação, média significativa de leituras e participação nos encontros presenciais. No entanto, a participação no ambiente de fórum é muito aquém do esperado. Outro indicador considerado essencial, qual seja, a leitura do guia das disciplinas, também se mantém bastante abaixo da expectativa.

Pode-se atribuir esses dados, de modo sucinto e imediato, a alguns aspectos culturais de formação escolar no Brasil, em que se procura um resultado imediato, sem se aprofundar nos meios para atingir os fins. O gráfico demonstra que ainda é necessário um longo caminho para a utilização adequada das TICs por parte dos alunos. Saliente-se que esses instrumentos ainda impõem dificuldades adicionais e básicas aos discentes como, por exemplo, a conexão precária com redes de internet em alguns polos.

Considerando que o curso já possui duas turmas em andamento e que os processos iniciais de adaptação já estejam superados em boa parte, algumas demandas do corpo discente se mostram enfáticas quando pesquisadas, tais como: a) mais encontros presenciais; b) encontros presenciais mais longos; c) trabalhos de campo; d) laboratórios nos polos; e) biblioteca; f) encontros na UnB; g) plataforma mais amigável; h) ampliação de recursos multimídia; i) aperfeiçoamento e ajuste do sistema acadêmico na web; j) melhorias nos polos.

O Gráfico 6 apresenta o gráfico de percentual de respostas para cada demanda.

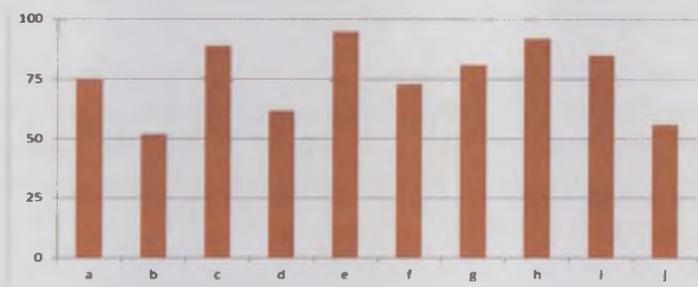


Gráfico 6: Principais demandas dos alunos

Fonte: Pesquisa interna via plataforma Moodle.

Os alunos que já são formados em outras áreas, depois de vencido o período do primeiro contato com a Geografia, internalizam com mais facilidade os temas geográficos e seus conceitos. De modo semelhante ao que ocorre na modalidade presencial, os ingressantes, de um modo geral, não conhecem o que significa a geografia fora do âmbito dos ensinamentos fundamental e médio, essa Geografia dinâmica e moderna que se pretende no curso de licenciatura.

Os discentes que o curso de Geografia tem recebido estão em faixas etárias diferenciadas, são portadores de peculiaridades regionais e, em sua grande maioria, já são trabalhadores e têm responsabilidades familiares. Esse perfil dos discentes exigiu do curso a busca por tutores que tivessem boa experiência no ensino. Assim, o curso contou com a participação de um volume significativo de professores vinculados à Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Essa parceria acadêmica obteve respostas positivas em dois sentidos. Em uma direção, no trato direto com os discentes, pois a experiência no ensino básico facilita o diálogo e viabiliza de modo significativo o processo de ensino-aprendizagem. Em outra direção, proporciona à coordenação do curso certo conforto acadêmico, pois, além do apoio conceitual, os tutores irão partilhar experiências com os futuros discentes.

Outro aspecto relevante para a tutoria é a proposta do curso de Geografia de reduzir ao máximo o rodízio de tutores, ou seja, manter uma equipe, com foco na consolidação e ajustes dos procedimentos e principalmente fazendo da atividade de tutoria um momento de aperfeiçoamento para esses profissionais.

Tal proposta desencadeou uma série de alternativas de procedimentos, entre as quais a realização de cursos de extensão universitária abordando temas específicos focados na melhoria da formação de professores, com a introdução de novas abordagens conceituais e instrumentais.

Conclusões provisórias para novas reflexões

As questões discutidas aqui não esgotam todos os desdobramentos importantes para o curso e relevantes para compreender a Licenciatura em Geografia na modalidade a distância. Na realidade, esboçou-se um quadro de análise que requer pesquisas futuras para ser completado, mas que buscou mostrar aspectos importantes da modalidade EaD no “rompimento das distâncias” (FIDALGO; FIDALGO, 2010).

A oportunidade de romper as distâncias espaciais é um dos principais objetivos do ensino a distância, isso é fato. A discussão, porém, não pode ser reduzida à utilização da tecnologia mais adequada para tanto, pois corre-se o risco de subordinar o conteúdo e o objetivo pedagógico à ferramenta tecnológica. O grande desafio vai em sentido contrário, ou seja, em encontrar técnicas e ferramentas mais adequadas para apresentar conteúdos que se proponham a estimular a socialização geográfica.

A solução, sempre provisória, é verdade, dessa questão crucial permitirá formar uma estrutura tripartite: a) estrutura acadêmica

consistente; b) tutores qualificados e c) alunos engajados. Com isso, daremos passos concretos no objetivo de formar professores de Geografia que compreendam a organização espacial, que possuam autonomia intelectual e desenvolvam consciência crítica dos problemas contemporâneos sob uma ótica geográfica.

Referências

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. Prefácio. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. *Polidocência na educação a distância*. Múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 9-13.

KENSKI, V. M. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. São Paulo: Fe/USP; Site Educacional, 2005.

MARQUES, A. C. dos S.; OLIVEIRA, N. K. R. da C.; MANIÇOBA, R. de S.; DIAS, S. S. *O perfil do aluno de educação a distância: estudo de caso do curso de Licenciatura em Geografia a distância da UAB/UnB*. Relatório. Brasília: GEA/IH/UnB, 2011.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PELUSO, M. L.; STEINKE, V. A. Pequena nota sobre o curso de licenciatura de geografia a distância. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM REDE, 2., 2009, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2009.

RAMOS, W. M. Problemas, desafios e carências de informação e informática enfrentados pelos envolvidos no ensino de graduação na UAB/UnB. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO DE INFORMAÇÃO E INFORMÁTICA NA UNB COMPREENDENDO AS CARÊNCIAS, 1., Brasília. Documento apresentado. Brasília, jun. 2009.

PROJETO Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura a distância em Geografia. Brasília: GEA/IH/UnB, 2010.

SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: Mill, D.; Pimentel, N. M. (Orgs.) *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFScar, 2010.

YIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989

ISBN 978-85-230-1049-2



9 788523 010492

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

