

**Memória da Educação a Distância na
Universidade de Brasília**



Fundação Universidade de Brasília

Reitor Ivan Marques de Toledo Camargo
Vice-Reitora Sônia Nair Bão

EDITORA



UnB

Diretora Ana Maria Fernandes

Conselho Editorial Ana Maria Fernandes – *Pres.*
Ana Valéria Machado Mendonça
Eduardo Tadeu Vieira
Fernando Jorge Rodrigues Neves
Francisco Claudio Sampaio de Menezes
Marcus Mota
Neide Aparecida Gomes
Peter Bakuzis
Sylvia Ficher
Wilson Trajano Filho
Wivian Weller

Ana Lúcia de Abreu Gomes
Maria Lidia Bueno Fernandes

Memória da Educação a Distância na
Universidade de Brasília



EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial	Marcus Polo Rocha Duarte
Revisão	Lara Litvin Villas Bôas Ramiro Galas Pedrosa
Supervisão gráfica	Elmano Rodrigues Pinheiro, Luis A. R. Ribeiro
Capa	Hérika Lorena Cavalcante Nogueira
Diagramação	Ana Lúcia de Abreu Gomes

Copyright © 2013 by
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,
2ª 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

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

G 633 GOMES, Ana Lúcia de Abreu.

Memória da educação a distância na Universidade de Brasília. / Ana Lúcia de Abreu Gomes, Maria Lídia Bueno Fernandes. -- Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2013.
143p. ; 21 cm

ISBN 978-85-230-1101-7

1. Educação superior. 2. Educação a distância. 3. Tecnologia educacional. 4. Universidade de Brasília. I. Fernandes, Maria Lídia Bueno. II. Título.

CDU 37.018.43

Ao professor

Athail Rangel Pulino Filho

In Memoriam

Agradecimentos

Todos sabemos que um livro é uma obra coletiva. Ela não se faz sem a ajuda, colaboração e torcida compartilhadas. Sendo assim, agradecemos a generosidade de todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho chegasse aqui.

Agradecemos especialmente aos professores Luiz Fernando Molinaro do Núcleo de Multimídia e Internet da Faculdade de Tecnologia/UnB, Sergio Ribeiro da Faculdade de Comunicação/UnB e Neuza Meller, diretora da UnB/TV, que nos cederam os estúdios para a gravação das entrevistas. Agradecemos a toda a equipe da UAB/UnB, especialmente Gabriel de Oliveira Alves, Davi Nascimento, Ivan Carlos Pereira Gomes, Rubia Araújo de Oliveira e Rafael Matos que se dedicaram de forma mais específica a este projeto.

Por fim, agradecemos aos nossos entrevistados Athail Rangel Pulino Filho, Bernardo Kipnis, Carmenísia Jacobina Aires, Elicio Pontes, Eva Waisros Pereira, Iran Junqueira de Castro, José Geraldo Sousa Junior, Laura Coutinho, Leda Fiorentini, Marcia Abrahão Moura, Maria Lidia Bueno Fernandes, Maria Luiza Pinho Pereira, Maria Rosa Abreu, Raquel Moraes, Sergio Antonio Andrade de Freitas e Wilsa Ramos.

As Autoras

Sumário

Apresentação	11
À guisa de uma introdução: sobre lembrar, esquecer, falar, escrever	13
Capítulo 1 Sobre o narrar e o escrever	23
Capítulo 2 Um projeto universitário para Brasília	31
Capítulo 3 A Faculdade de Educação	55
Capítulo 4 Tecnologias	67
Capítulo 5 Institucionalização	83
Considerações finais aos nossos leitores	103
Entrevistas	105
Referências	141

Apresentação

Quando fomos convidados a assumir a Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD) da Universidade de Brasília (UnB), tínhamos clareza das inúmeras tarefas que teríamos pela frente. Conscientes dos caminhos já trilhados, das políticas consolidadas, dos passos importantes dados, sabíamos dos diversos desafios e agendas a cumprir. Foi com essa clareza, de que o caminho a se percorrer dependia da trajetória já cumprida, que nos propusemos, entre outras tarefas que eram de nossa competência, a organizar e disponibilizar a documentação arquivística acumulada ao longo dos cinco anos do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UnB.

Para tal, procuramos o órgão responsável pela política de arquivo da universidade, o Centro de Documentação (Cedoc), para que, por ele orientados, pudéssemos organizar e disponibilizar a documentação orgânica acumulada ao longo desses anos. A partir dessa parceria, criamos o Programa de Gestão de Documentação com a consciência de sua natureza estratégica, uma vez que, ao organizar a documentação acumulada ao longo do período de realização de sua atividade fim, possibilitamos o fácil acesso e a recuperação da informação, o seu compartilhamento, ao mesmo tempo que viabilizamos a rápida tomada de decisões, concorrendo para o aprimoramento institucional.

Observou-se, entretanto, que a organização e a disponibilização dos documentos já existentes não eram as únicas formas de aprimoramento da ação de nossa coordenação. A contribuição poderia ser maior. Pela história recente da educação a distância (EaD) na UnB, havia a possibilidade de produzir documentação que registrasse a experiência daqueles que participaram de seus diferentes momentos institucionais, documentando as reflexões teóricas, metodológicas e as práticas a elas relacionadas, ao mesmo tempo que se apresentavam os sentidos atribuídos e as representações existentes em torno da educação a distância por alguns daqueles que a protagonizaram e experienciaram.

Sendo assim, a COEGD organizou, no âmbito de seu Programa de Gestão de Documentação, o Projeto de História Oral, intitulado Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília, visando à recolha de depoimentos orais daqueles que participaram de suas diferentes iniciativas, desde sua implementação em 1979. Para tal, buscamos a experiência acumulada dos pesquisadores do Núcleo de Estudos da Cultura, Oralidade, Imagem e Memória (Necoim), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB, que em muito contribuiu com a expertise em projetos envolvendo o trabalho teórico-metodológico com a história oral e imagens.

Temos clareza, portanto, de que, ao organizarmos um projeto que envolve a história oral e o registro de imagens audiovisuais, estamos não só produzindo documentação cuja finalidade é responder às questões postas por nosso projeto, mas, igualmente, possibilitando o desenvolvimento de inúmeras pesquisas a partir do material bruto a ser disponibilizado a outros pesquisadores que vierem a se interessar pelo tema.

O livro que ora apresentamos visa, portanto, apresentar os sentidos atribuídos e as representações de alguns de seus inúmeros protagonistas sobre a educação a distância na UnB. É um projeto que ainda se encontra em andamento; entretanto, tendo em vista as comemorações dos 50 anos dessa universidade, avaliamos ser de fundamental importância trazer essas reflexões, ainda que ainda parciais, aos projetos de futuro da nossa universidade, certos da enorme contribuição daqueles que viveram intensamente essas experiências.

A eles, nosso mais profundo agradecimento, na certeza de que este livro não se faria sem a generosidade daqueles que optaram pelo caminho do compartilhar.

À guisa de uma introdução: sobre lembrar, esquecer, falar, escrever

Walter Benjamin (1994, p. 222-232) nos ensina que as estruturas temporais da modernidade são complexas. Em suas “Teses sobre a História”, o autor assevera que o passado não está encerrado como, a princípio, se pode afirmar. Há futuros no passado que não foram realizados e que podem ser mobilizados, acionados, redimidos. O presente, ainda segundo Benjamin, é capaz de conectar o passado ao futuro, porque é um tempo saturado de agoras.

Pois bem, quais demandas do presente nos fizeram abrir o passado? Quais inquietações e projetos de futuro nos interpelaram?

As preocupações não poderiam ser outras senão aquelas relacionadas à universalização do ensino superior. Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior (SESU), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) – ambas do Ministério da Educação (MEC) – e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cerca de 80% da oferta de ensino superior no Brasil é feita por instituições de ensino privadas, mesmo com a recente política de expansão do ensino superior do governo federal, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

A partir das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), a educação a distância se reorganiza como um dos braços possíveis de atuação do governo federal no que tange a viabilizar o acesso do maior número de brasileiros à educação superior.

Em meio a esse cenário, em que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o MEC vem ampliando a oferta da educação de nível superior no Brasil, parece-nos fundamental apresentar os meandros da trajetória da educação a distância na Universidade de Brasília (UnB). Nesse sentido, o Projeto

de História Oral Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília visa contribuir para o diagnóstico, a organização e a disponibilização do conhecimento, agregando valor a esse braço institucional, assim como fornecer dados e informações para a tomada de decisões relativas às políticas de Estado para a educação superior.

Igualmente, nossa abertura em direção ao passado refere-se à própria trajetória da educação a distância nesta instituição. Como se deu sua implementação na UnB? Como foi apreendida, interpretada? Que argumentos foram construídos que justificaram e legitimaram (ou não) a atuação dos envolvidos? Como os envolvidos interpretaram as circunstâncias desse processo?

A leitura da bibliografia existente foi fundamental e bastante esclarecedora no que se refere a inúmeros aspectos desse processo. Entretanto, como acontece normalmente quando se assume um projeto de gestão (e a educação a distância na UnB pode ser interpretada dessa maneira), foi no contato, nas conversas com aquelas pessoas que haviam participado dessa trajetória, que se consolidou a certeza de que parte da história da educação a distância na UnB ainda não havia sido escrita. Isso porque o universo de representações que nos era apresentado por aqueles com quem conversávamos não estava registrado em lugar algum.

Determinado campo de conhecimento histórico defende que, para que possamos compreender o movimento dos atores sociais e suas práticas, é fundamental que conheçamos a maneira como esses mesmos atores interpretam e representam o mundo social. Isto porque, a forma como as pessoas compreendem o mundo faz com que elas atuem sobre a realidade de uma determinada maneira. Suas ações são condicionadas, assim, por suas representações. Condicionadas não porque determinadas, mas porque a maneira como cada um de nós interpreta o mundo e as situações oferece as condições para a sua atuação no campo social e no jogo político. Foram esses aspectos, ainda não explorados em nenhuma das pesquisas que tivemos acesso, que nos mobilizaram a dar início a esse projeto.

Porque optamos por investigar esse universo de representações, pretendemos nos utilizar da história oral, uma vez que essa metodologia parece adequar-se perfeitamente não só ao nosso aporte teórico, mas também ao recorte que pretendemos dar ao nosso objeto de estudo, como veremos.

A história oral consiste na recolha de depoimentos daqueles que testemunharam, experienciaram determinados contextos sociais, políticos e econômicos. Ela se aplica diretamente a situações em que o objeto de estudo refere-se à história recente de determinado processo e igualmente naqueles casos em que o aporte teórico afirma a necessidade de conhecer o universo de representações existentes em determinados contextos que se quer investigar. Nesse sentido, a história oral aproxima o “vivido e o concebido” (ALBERTI, 2004, p. 14), ou seja, as práticas e as representações de determinados atores sociais.

As entrevistas nos permitem ter acesso à forma pela qual os agentes sociais compreenderam a sua participação em determinado processo. Apesar de o testemunho sempre ter sido utilizado pela História, inclusive está na raiz etimológica da palavra,¹ devemos reconhecer que essa metodologia só pôde adquirir maior densidade após a Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento de suportes para a gravação.

Entretanto, sua maior utilização nos trabalhos historiográficos não se deve somente a uma questão de natureza técnica. A história oral se sustenta, segundo Verena Alberti (2004, p. 17-22), em pelo menos duas inflexões ocorridas nos paradigmas epistemológicos da Modernidade: no modo de pensar hermenêutico e na aceitação do indivíduo como valor para a nossa sociedade.

Em relação à hermenêutica, ela aporta para a história oral a questão de que nenhuma interpretação é totalizante; há sempre a possibilidade de outras interpretações. Portanto, na História, não há uma forma única de abordar os processos sociais; quanto maior a miríade de interpretações, mais totalizante será a apreensão do processo que se objetiva conhecer.

1 Testemunho ou testemunha: aquele que viu com seus próprios olhos.

Em relação à valoração do indivíduo, não se trata aqui da questão do individualismo, da valorização do indivíduo no Ocidente; trata-se de apreender o indivíduo como locus onde as vivências e as experiências ocorrem, acontecem e são por ele processadas; estamos falando, assim, de processos de subjetivação. Ainda conforme Alberti, como as sociedades contemporâneas vivenciam processos radicais de fragmentação, as narrativas orais preenchem um campo de sentido e significações porque buscam fornecer explicações de natureza totalizante. É na relação entre memória individual e memória coletiva (HALBWACHS, 2006) que nos baseamos para poder afirmar ser possível produzir conhecimento histórico a partir das narrativas orais. Nossos entrevistados são sujeitos singulares em uma rede – o campo do coletivo, do social – que os estrutura, mas não os prende, não os imobiliza. Nas palavras de Maurice Halbwachs (2006, p. 30), “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós”.

No outro lado desse processo, de maneira dialógica, temos os entrevistadores – historiadores, cientistas sociais – envolvidos com o tema que estão pesquisando, plenamente conscientes de seu papel e da dimensão ética que envolve a elaboração de registros históricos.

Alessandro Portelli (2001, p. 10) destaca a ambivalência da história oral, uma vez que esta se refere tanto ao que os historiadores escutam quanto ao que escrevem, ou seja, refere-se ao processo que ocorre na e a partir da entrevista. Isso porque a forma como os entrevistados constroem sua narrativa nunca foi feita daquela maneira; pois a construção de uma narrativa é feita a partir de uma busca de inteligibilidade e coerência que é própria do discurso, e não da realidade, a partir de questões feitas por um entrevistador que tem um objeto a pesquisar.

Outro elemento a ser problematizado diz respeito àquilo que Fernando Catroga (2001, p. 46) denominou de “fio totalizador e teleológico” da narrativa que se constrói. Como a memória é uma faculdade do presente, e nós somos conhecedores do futuro de um determinado

passado, sujeitos dessa e nessa tensão, construímos nossas narrativas a partir da busca por explicações coerentes; é, nas palavras de nosso autor, “uma previsão ao contrário”.

Outra crítica que se faz ao uso dessa metodologia diz respeito à questão da interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa e ao sujeito que presta um depoimento; seguindo as orientações de Heliana de Barros Conde Rodrigues (2009, p. 2), não se trata de eliminar a presença do pesquisador, mas, sim, de problematizá-la.

Inicialmente, portanto, ressaltamos que a narrativa decorrente dessa relação entre entrevistado e pesquisador é fruto não de um devaneio, mas de trabalho: o trabalho da memória desenvolvido ao longo das entrevistas. Um trabalho que se assemelha, nas palavras de Walter Benjamin (1994, p. 37), à atividade do tecer em que “a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura”. Com isso, Walter Benjamin nos fala sobre todo o processo de construção das memórias, das recordações, daquilo que selecionamos para lembrar e para esquecer num processo de trabalho efetivamente e que, enquanto tal, requer um tempo social de construção (TURAZZI, 1995, p. 14). Nas palavras de Ecléa Bosí (1994, p. 55):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias,

nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Essas entrevistas nos suscitaram diferentes questões acerca desse ato cotidiano, ordinário (CERTEAU, 1994), o ato de narrar. Afinal, como sabemos, todos os homens fazem de sua casa um armazém de memórias. Os objetos, documentos escritos, cartas, jornais, fotos são nossa porta de acesso para a rememoração, à maneira de Marcel Proust, ao degustar as madeleines embebidas no chá de tília (PROUST, 2006, p. 45-47).

Dadas a responsabilidade e a dimensão ética de um projeto que envolve a recolha de depoimentos, a história oral desenvolve um conjunto de atividades que antecedem às entrevistas, tais como pesquisa e levantamento de dados sobre o tema a ser estudado com vistas à fundamentação dos roteiros de perguntas e, também, a revisão bibliográfica inerente a todo e qualquer projeto de pesquisa. Igualmente, é fundamental conhecer os dados biográficos e profissionais do entrevistado; para tanto, são necessárias a consulta a especialistas e a leitura de bibliografia de referência acerca do tema, quando existente. A escolha dos entrevistados, portanto, é feita mediante critérios cujo princípio básico é o fato de estes terem compartilhado alguns processos singulares e de serem representativos para aquela temática.

O roteiro de perguntas daí decorrente reflete a relação do entrevistado com o tema e com o projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido. Isso também quer dizer que, na verdade, a entrevista é exatamente o que ela quer dizer: é algo que ocorre entre dois sujeitos. Entre o efeito de quem fala e a presença de quem ouve.

Enquanto o entrevistado é interpelado pelas questões ou temas propostos pelo entrevistador, ele também condiciona o que será dito por aquilo que ele avalia que o entrevistador deseja ouvir. Em nossas entrevistas, não houve um entrevistado sequer que não nos perguntasse, ou nos pedisse, o roteiro de perguntas previamente.

Esse fato nos leva a pensar acerca do comportamento da memória em situações de história oral: mesmo sem um roteiro prévio, mas cientes da temática a ser tratada, nossos narradores organizam suas memórias, constroem seu discurso.

Isso, que poderia ser considerado por muitos uma interferência na espontaneidade do processo, uma vez que o entrevistado viria “preparado” para a entrevista, nos parece que pode ser interpretado como próprio da natureza do diálogo: todos nós falamos porque interpelados por alguém ou alguma coisa que provoca em nós o discurso. E sabemos que, antes de responder, de dizer, há um leque de possibilidades de respostas, entre as quais selecionamos aquelas que podem ser consideradas as mais adequadas para aquele conjunto de circunstâncias mediante nossa avaliação (ORLANDI, 2007). Ítalo Calvino (2006, p. 139) nos ajuda a ilustrar essa situação:

Quando me convidam para uma palestra, não sobre um assunto específico, mas sobre um que me deixaria livre para a escolha, fico meio perdido. Em geral, quando escrevo, sinto-me protegido atrás desse objeto palpável que é a palavra escrita: caberá ao público ler o meu texto ou, se não ficar satisfeito, deixá-lo de lado quando lhe aprouver. No caso de uma palestra, ao contrário, tenho não só de encarar a platéia, mas também de perguntar-me: “O que este público está esperando de minhas palavras?”.

Pois bem, em torno de quais questões elaboramos nossa pesquisa? Como selecionamos nossos entrevistados? Quais foram as condições em que as entrevistas foram realizadas?

A leitura da bibliografia referente ao tema da educação a distância, além dos inúmeros contatos com profissionais que estiveram ou estão à frente desse processo na UnB, nos permitiu conhecer uma parte da trajetória desse processo, ao mesmo tempo que nos colocou novas questões.

Observamos que aqueles que participam desse processo na fase atual, qual seja, do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), muitas vezes desconhecem ou desconsideram as diferentes iniciativas de implantação dessa modalidade de ensino em anos anteriores. Por que o fazem? Como o fazem? Quais estratégias? Quais as representações (de Estado, da universidade, do seu papel enquanto professor/gestor desse processo) envolvidas nessa atitude?

Tanto no caso da bibliografia lida quanto nas conversas informais que tivemos com esses atores antes das entrevistas, observamos que é recorrente atribuir a não institucionalização da educação a distância na universidade ao fato de essa ter sido iniciada em uma conjuntura política bastante desfavorável, em que a UnB se subordinava à condução administrativa do governo militar. Esse argumento pode ser indicativo de como as representações que esses atores sociais tinham do processo implicam até hoje uma prática de desconsideração das potencialidades dessa modalidade de educação em diferentes instâncias da universidade. Portanto, cabe investigar como nossos depoentes veem, por exemplo, o papel hoje da UAB na relação com a história desse processo na UnB.

Outro aspecto a ser considerado acerca do tema hoje é a dimensão da tecnologia. A UnB passou das iniciativas de educação a distância originalmente em meio impresso para a internet sem passar, necessariamente, pelos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão. A Lei de Telecomunicações de 1997 não menciona o uso dos serviços de telecomunicação para fins educacionais, por exemplo, e nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada um ano antes, tratou da questão. Nesse contexto, qual teria sido o papel da tecnologia naqueles anos iniciais? Como se deram as disputas entre a internet e outras plataformas como a Minimidia, Globex?

Importante discussão é a interferência de interesses privados nas iniciativas públicas de educação a distância. O acesso à internet por meio de operadoras não favoreceu o uso desse serviço para fins educacionais?

Com o fito de responder a essas questões e a tantas outras, demos início ao processo das entrevistas direcionado para nossa problemática inicial, qual seja, as questões que envolvem a trajetória da educação a distância e a sua não institucionalização na UnB.

Entretanto, como era de se esperar, as entrevistas se mostraram riquíssimas, e nossos narradores trouxeram novas temáticas, sugeriram outros nomes para compor o conjunto de pessoas entrevistadas. Dessa forma, os textos que se seguem não são, em absoluto, o ponto final de uma pesquisa. São uma primeira abordagem a partir de questões e avaliações que fizemos ao longo de seu desenvolvimento. Achamos oportuno dar início a este texto com uma reflexão que perpassou todo esse processo: a reflexão acerca do ato de narrar. Sobre essa temática, dedicamos o espaço do primeiro capítulo. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos nossa avaliação a respeito da chegada da educação a distância na UnB. No capítulo 3, abordamos o papel da Faculdade de Educação (FE) e seu protagonismo. No capítulo 4, abordamos a questão das opções tecnológicas e, no último capítulo, nos debruçamos sobre a discussão da institucionalização da educação a distância na UnB.

Capítulo 1

Sobre o narrar e o escrever

Decidimos começar este livro com uma reflexão sobre o processo teórico-metodológico que permitiu que chegássemos a este texto.

Como dito anteriormente, baseamo-nos no narrar daqueles que, de diferentes formas, participaram das iniciativas da implementação da educação a distância na Universidade de Brasília (UnB), para, na sequência, escrever. E aí reside um de nossos desafios: aproximar a oralidade e seu conteúdo da escrita. Diante do desafio de duas estruturas distintas, qual seria o parâmetro de aproximação que nos permite ousar, que nos permite viabilizar a conversão de uma em outra? Diríamos que, por princípio, o que nos permitiu tal conversão advém do fato de ambas, a narrativa e a oralidade, buscarem explicar o mundo, elaborar o seu sentido, compreendê-lo.

Buscamos esclarecer, nas páginas anteriores, os motivos pelos quais escolhemos a metodologia da história oral para esta pesquisa e reiteramos aqui a convicção no potencial cognitivo das narrativas orais para a elaboração de conhecimento histórico acerca de nossa temática.

Até porque, se no início não havia escrita, eram só os homens e o dito, os homens e sua fala; com o posterior desenvolvimento dessa tecnologia de registro e sua capacidade ímpar de organizar o caos do mundo por meio da construção de narrativas, o homem foi sendo pouco a pouco emudecido (FARGE, 2011, p. 59-70).

Sobre esse processo, Pierre Lévy (1993, p. 77) nos lembra que tal questão passou a ser problematizada a partir do momento em que convertemos uma oralidade primária em uma oralidade secundária:

Numa sociedade oral primária, quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência, nestas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva. A escrita suméria, ainda muito próxima de suas origens orais, denota a sabedoria representando uma cabeça com grandes orelhas. Na mitologia grega, Mnemosina (a Memória) tinha um lugar bastante privilegiado na genealogia dos deuses, já que era filha de Urano e Gaia (o Céu e a Terra), a mãe das nove musas. Nas épocas que antecediam a escrita, era mais comum pessoas inspiradas ouvirem vozes (Joana d'Arc era analfabeta) do que terem visões, já que o oral era um canal habitual da informação. Bardos, aedos e gritos aprendiam os seus ofícios escutando os mais velhos. Muitos milênios de escrita acabarão por desvalorizar o saber transmitido oralmente, pelo menos aos olhos dos letrados. Spinoza irá colocá-lo no último lugar dos gêneros de conhecimento.

A retomada do testemunho como fonte para a história não se fez sem uma série de questionamentos de natureza epistemológica. Inicialmente, havia dúvidas acerca da possibilidade de uma história do tempo presente sem o devido distanciamento de duas ou três gerações. Acreditava-se que, como historiadores e entrevistados eram contemporâneos e, muitas vezes, coetâneos, não haveria distanciamento suficiente para que se pudesse superar a ingenuidade do historiador e a má-fé do entrevistado. Superadas essas questões, historiadores afirmam que, por meio de seu trabalho, podemos

examinar o modo como as pessoas se entendem ou não sobre os assuntos e acontecimentos, a maneira como laços se fazem e se desfazem de acordo com processos mais inesperados do que uma “história sem palavras” nos faria crer (FARGE, 2011, p. 63).

Outro aspecto da metodologia da história oral que deve ser comentado refere-se à maneira como as entrevistas aparecem em nosso texto. É muito comum que as falas sejam apresentadas como ilustrações dessa narrativa elaborada; muitas vezes, elas estão lá para confirmar, ilustrar mesmo, a análise do estudioso. Em nosso caso, partimos sim de nossos problemas, questões, inquietações e curiosidades; e optamos, em termos metodológicos, por apresentar as falas como “alterações”¹ nessa narrativa, interpelações nesse discurso linear e coerente, que, por muitas vezes, o texto científico e acadêmico nos impõe. Como nos lembra Michel Foucault (1994, p. 148)

O mundo, tal como o conhecemos, não é esta figura, simples em suma, em que todos os acontecimentos se apagaram para que se acusem pouco a pouco traços essenciais, o sentido final, o valor primeiro e derradeiro. É, ao contrário, uma miríade de acontecimentos encavalados [...]. Acreditamos que nosso presente se apóia sobre intenções profundas, necessidades estáveis, pedimos aos historiadores para nos convencerem disso. Mas o verdadeiro sentido histórico reconhece que vivemos sem referências nem coordenadas originárias [...].

Pois bem, quem entrevistar? Quem seriam eles? Novamente, nos apoiamos em nossas questões, em nossos problemas de pesquisa para que pudéssemos dar início ao processo de seleção dos entrevistados. Nosso problema central era a questão da institucionalização da educação a distância na UnB. Portanto, buscamos ouvir aqueles que tiveram um papel destacado nas instâncias criadas pela universidade para esse fim. O outro recorte que fizemos foi no sentido de registrar o depoimento daqueles que estiveram fortemente envolvidos com a discussão pedagógica acerca do papel da tecnologia nos diferentes campos do processo educacional. Com esse duplo recorte, alcançamos um terceiro,

¹ Alteração aqui como compreendida por Arlette Farge (2011, p. 64): transformado por outrem.

aquele dos que militam no campo político da educação a distância. Portanto, destacamos que a seleção não foi exaustiva, mas, com certeza, representativa. Nesse caso, o critério quantitativo é, muitas vezes, irrelevante. Temos de procurar aqueles que estejam dispostos a narrar sua experiência, e isso significa olhar para o processo em questão numa dimensão crítica, “é transformar uma história individual em uma narrativa cultural” (BARELA; MINGUEZ; CONDE, 2009, p. 14).

Como optamos por um projeto centrado em um tema² – a educação a distância na UnB –, organizamos previamente uma entrevista semiestruturada, com três questões. Observamos, nos documentos audiovisuais e nas entrevistas transcritas, que a solução semiestruturada foi a mais adequada, uma vez que deu a oportunidade de inclusão de temáticas que não tinham sido cogitadas pelas pesquisadoras originalmente.

Para operacionalizar o processo, contamos com a equipe de gravação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UnB e com o apoio de taquígrafos para a transcrição do material bruto. Recolhemos cerca de quinze depoimentos, gravados em fitas Mini-DV e passados para o suporte DVD. Todo o material já se encontra transcrito, aguardando apenas a revisão dos entrevistados para que possa ser autorizada sua consulta.

Cada entrevista durou cerca de sessenta minutos e, em alguns casos, houve necessidade de mais uma sessão. Entretanto, observamos que o tempo que estava ali implicado não era, necessariamente, o cronológico.

Aqui, mais uma vez, recorreremos a Walter Benjamin (1994, p. 37), ao afirmar que o escritor Marcel Proust não registrou em seu livro *Em Busca do Tempo Perdido* uma vida como ela ocorreu ou ainda um relato de vida a partir das memórias de quem a viveu. Mais do que isso, ele afirma que o que se faz por meio do esforço de rememorar é compor o tecido de sua memória, ou seja, do lembrar, mas também do

² A história oral como uma metodologia pode dedicar-se a três eixos temáticos: tradição oral, história temática e história de vida.

esquecer. A recordação, numa belíssima imagem de Benjamin acerca da colcha de Penépole, é a trama, e o esquecimento, a urdidura.

O tempo da entrevista, portanto, foi o tempo socialmente necessário para compor o tecido da rememoração e do esquecimento. Por isso, Marilena Chaui (1994, p. 17-33) nos fala dos trabalhos da memória. Muitos entrevistados nos pediram um tempo entre o contato e a entrevista propriamente dita, pois precisavam formular, tecer, trabalhar, selecionar o que lembrar e o que esquecer.

Pois bem, de que nos falaram nossos entrevistados? Se pudéssemos resumir o roteiro de entrevistas, agora já cientes do resultado delas, podemos afirmar que nos falaram de sua experiência. E, aqui, nossa referência novamente é Walter Benjamin em dois outros textos. O primeiro é um texto *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, 1994, p. 114-119). O segundo é um texto em que ele comenta a obra do escritor russo Nikolai Leskov, *O Narrador* (BENJAMIN, 1994, p. 197-221). Escritos nos anos 1930 do século passado, esse texto, junto a outros, nos fala sobre o empobrecimento – ou mesmo o fim – da experiência que teria como corolário o fim da narração.

Um dos aspectos da modernidade, segundo o autor, é o declínio da experiência devido a basicamente dois processos: o adensamento do romance como gênero de literatura e leitura e também o adensamento dos meios de comunicação e, conseqüentemente, da informação. De um lado, o adensamento do romance, porque, além de ser uma atividade isolada de um autor, ele se desenvolve a partir da invenção da imprensa e da disseminação do livro impresso. E do outro, o livro impresso possibilita o recrudescimento das práticas de leitura individualizadas e não a partilha oral de um texto; não há, como no caso das narrativas, nem a construção coletiva do texto, nem o seu compartilhar. Podemos dizer que, segundo Walter Benjamin, o romance está para a vivência como a narrativa está para a experiência.

Jorge Larrosa Bondía (2001, p. 2) nos fala do fim da experiência e a ascensão da informação no pensamento benjaminiano:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.

Nessa perspectiva, a informação é incompatível com a experiência. Segundo Benjamin (1994), a informação requer uma verificação imediata, requer que seja sempre atualizada – seu valor reside no fato da novidade –, requer, igualmente, que seja compreensível, que haja, portanto, em seu interior, a explicação daquilo que acontece.

O narrar é de outra natureza: não necessariamente apresenta explicações internas à própria narrativa, ele se sustenta em outras narrativas, não requer verificações. Ele não quer dar forma. O narrar transforma. O narrar tem o objetivo de compartilhar experiências, ressignificando-as, quer elas estejam registradas em um texto, quer sejam escutadas ou assistidas. O narrador está sempre ali. Não é outro o motivo pelo qual, em história oral, se pode falar em autoria compartilhada. A situação da entre-vista, como já abordado aqui, coloca em contato indivíduos que apresentam interpretações, organizações e avaliações de processos que lhes são próprios.

Reinhart Koselleck é outro autor que nos traz contribuições. Para ele, experiência é “o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309). Entretanto, como vivemos em um tempo outro, um tempo acelerado, que dificulta muito a experiência, não conseguimos reter nada, e, sabemos, não há experiência sem memória, sem lembrar e esquecer. A velocidade com a qual as coisas acontecem, a ansiedade por informações novas impedem que algo nos toque, nos aconteça. Koselleck (2006), pensando o fim das utopias, pensando nas razões pelas quais o mundo hoje se volta para o passado sem conseguir elaborar propostas para o futuro das sociedades, atribui o encurtamento dos espaços de experiência ao encurtamento proporcional dos horizontes de expectativas.

Nestas breves páginas, apresentamos a reflexão de alguns autores que se debruçaram sobre a experiência do narrar e que contribuíram para adensar nossas reflexões acerca dessa dimensão.

Nossos narradores, aqueles que se dispuseram a falar sobre o tema da educação a distância na UnB, foram os sujeitos de experiência, aqueles cujas características têm profunda relação com a receptividade, disponibilidade, abertura, afetação, sucessão (BONDÍA, 2001, p. 4); enfim, o sujeito da experiência é aquele que se deixa interpelar por aquilo que lhe acontece.

Portanto, voltando à questão inicial deste capítulo, acerca do potencial cognitivo das narrativas orais para a produção de conhecimento histórico, afirmamos que os depoimentos que utilizamos para a escrita deste livro são o resultado de um processo diferenciado de produção de conhecimento: aquele que diz respeito a como as pessoas reagem ao que lhes acontece, como elaboram o ocorrido e como nos contam sobre isso.

Ademais, devemos acrescentar que todas essas dimensões convivem claramente. As sociedades ocidentais marcadas pela escrita têm em seu interior a oralidade como mola propulsora. Como afirmam Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol (1996, p. 337-338):

A oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família, a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios. Oceanos de comunicação que se infiltram por toda a parte e sempre determinantes, mesmo onde o produto final da atividade apaga todo o traço desta relação com a oralidade. Sendo natural e necessária em todo o lugar a conversação provavelmente tira seu estatuto teórico inferior. Como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum?

Antes de concluirmos, outra questão deve ser acrescentada e problematizada neste texto: trata-se do fato de nossos entrevistados e entrevistadores compartilharem de uma mesma matriz: o campo intelectual, tal como esposado por Pierre Bourdieu (1992, p. 182-202). Esse campo intelectual estruturaria as relações de seus membros a partir das posições em outros campos da vida social. Como parte do jogo social, esse campo é interpelado por relações políticas, de natureza hierárquica, com regras e esferas de legitimação, distinção, consagração. Esse referencial teórico nos é bastante adequado, é “bom para pensar”, na medida em que permite inserir-nos em nossa sócio-historicidade e não nos vemos como pesquisadores dotados de neutralidade diante de nosso objeto de estudo.

Permite-nos igualmente não nos esquecer da intertextualidade presente nos discursos, possibilitando examinar as trocas culturais, os lugares de fala que nos remetem ao discurso como suporte da memória coletiva. Retomando sentença de Halbwachs, que nos lembra que nunca estamos sós, a dimensão da intertextualidade não nos permite esquecer que “pouco pode haver de ‘autoria’ ou originalidade em cada obra ou autor. A narrativa, implícita ou explicitamente, será sempre uma réplica, um diálogo que se estabelece com uma ou várias tradições” (VELOSO; MADEIRA, 1999, p. 51).

Capítulo 2

Um projeto universitário para Brasília

Sabemos que a construção de Brasília mobilizou o imaginário de muita gente. Para alguns, tratava-se da construção não só de uma nova capital, mas de uma nova sociedade, de um novo homem. Um dos elementos fundamentais dessa construção não poderia deixar de ser a educação. Segundo Darcy Ribeiro (2012, p. 31), essa prerrogativa se impunha

em vista da necessidade de dotar a nova capital, produto mais amadurecido da cultura brasileira, especialmente em sua feição urbanística e arquitetônica, de uma universidade moderna que a torne capaz de imprimir às obras que planejará e executará, amanhã, por todo o país, o mesmo sentido renovador que presidiu a sua criação.

No texto escrito por Darcy Ribeiro sobre o projeto de criação de uma universidade para Brasília no ano de 1962, apresentam-se muitas preocupações, entre elas a de que, em Brasília, não se reproduzissem os vícios acadêmicos relacionados à tradição bacharelesca dos cursos universitários brasileiros, até então criados de maneira isolada como centros superiores de ensino e não adequados a um modelo de projeto universitário. Outro elemento criticado pelo autor dizia respeito à rigidez que caracterizava a legislação do ensino superior naquela época.

Sendo assim, Darcy Ribeiro expressava e defendia o pensamento de muitos intelectuais do período que viam na futura Universidade de Brasília (UnB) as possibilidades de ampliação do ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito ao atendimento das regiões Norte e Centro-Oeste, à efetiva constituição de um centro intelectual que correspondesse às funções de uma capital federal enquanto

“cabeça da nação” e que pudesse se relacionar com os demais centros de produção científica e intelectual do Brasil e do mundo. A proposta de organização da universidade em institutos centrais e faculdades previa entre as suas vantagens

proporcionar modalidades novas de formação científica e de especialização profissional que o nosso sistema atual não pode ministrar. E, graças a essa flexibilidade, atender aos reclamos de qualquer nova modalidade de formação tecnológica por parte do mercado de trabalho, mediante a combinação de certos tipos de formação básica com linhas especiais de treinamento profissional (RIBEIRO, 2012, p. 25).

Prevvia, igualmente, a existência de órgãos complementares, entre eles a Rádio Universidade de Brasília,

que terá como programa básico a difusão cultural e artística, através de emissoras de ondas médias e curtas. Deverá, contudo, especializar-se em cursos por correspondência e radiodifusão para aperfeiçoamento do magistério de nível médio. A relevância dessa tarefa é evidente, em face do crescimento das matrículas nesse nível de ensino que ascenderam de 60 mil alunos, em 1933, para mais de 1 milhão, atualmente.¹ Esse extraordinário incremento foi acompanhado da inevitável improvisação do professorado (RIBEIRO, 2012, pp. 27-28).

Podemos observar, assim, a preocupação presente com a questão da educação a distância, resultado da clareza e do conhecimento

¹ “Atualmente”, aqui, refere-se a dados que o autor teve acesso no início da década de 1960.

acerca das questões educacionais que envolviam a consciência das dimensões territoriais do país, do acentuado nível de nossa desescolarização e, portanto, da tarefa hercúlea que se colocava.

Por uma trajetória da educação a distância na UnB: os primeiros anos

Ouvindo os depoimentos de nossos entrevistados ao longo de muitas horas, deparamo-nos com uma tarefa da ordem do ordinário que seria justamente no ouvir e, posteriormente, ler, perceber as alterações do e no discurso, para que pudéssemos dar a conhecer os sentidos estabelecidos para o processo que teria deflagrado a temática da educação a distância na UnB. Eles, os sentidos, afloram nos discursos, e estes organizam para nós, ouvintes e leitores, a forma como o processo foi percebido e encaminhado no que tange às decisões tomadas, aos posicionamentos mantidos e alterados; enfim, a fazer os homens se moverem.

Ainda que esteja subentendido que qualquer processo metodológico pressupõe seleção, inclusão e exclusão; portanto, é necessário advertir nosso leitor que deixamos de lado outros tantos processos que poderiam ter sido elevados à categoria de acontecimento: uma espécie de amnésia consentida, consciente.

Compreendemos acontecimentos como a culminância de um processo social; entretanto, esses acontecimentos não estão em algum lugar esperando para serem narrados ou colhidos. Ao contrário, é por meio da construção narrativa de nossos entrevistados que estes os tecem, elaboram, os transformam, mediante seu discurso, em fontes, fatos, acontecimentos propriamente ditos (VAZQUEZ, 2001, p. 109). Nas palavras de Walter Benjamin (1994, p. 37), “ um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois”. Isso quer dizer que nossos

entrevistados transformaram algo da ordem do singular em uma miríade de sentidos.

Para todos os nossos entrevistados, o acontecimento tecido na urdidura e na trama do discurso para referenciar a história da educação a distância na UnB é da ordem da ruptura: essa inflexão, essa emergência no sentido foucaultiano “da entrada em cena de forças”, ocorreu em janeiro de 1979, quando a Reitoria da UnB assinou convênio com a Open University da Inglaterra.² Por esse instrumento, era possibilitado à UnB reproduzir cursos daquela instituição por meio do apoio da Editora Universidade de Brasília, que se responsabilizava pela reprodução do material didático.

Tratava-se da utilização do material produzido pela universidade inglesa responsável por cursos a distância, por meio da tradução de clássicos ou da publicação de conferências de professores visitantes e de intelectuais quando de sua vinda à UnB. Igualmente, também se publicavam textos de excelência de autores nacionais de matriz mais conservadora, principalmente do campo da Ciência Política. O professor doutor Elicio Pontes³ destaca que, além desses, havia cursos sobre pensamento grego, Filosofia e História. Ainda segundo nosso professor, havia filmes no conjunto do material didático da Open University, mas esses nunca foram traduzidos para que pudessem ser utilizados em forma legendada ou dublada.

Procurando nos manter fiéis à metodologia de pesquisa, buscamos observar quais movimentos, quais sentidos os entrevistados

2 O primeiro país que conseguiu formalizar uma universidade aberta foi a Inglaterra em 1969. Seu estabelecimento foi resultado de um longo processo de lutas pela democratização do acesso ao ensino superior que, no caso daquela sociedade, data dos anos 20 do século XX. Na visão de uma de nossas entrevistadas, a professora Maria Rosa Abreu, a Universidade Aberta de Londres se institucionaliza como resultado das pressões políticas das classes trabalhadoras e operárias que não tinham acesso ao ensino superior. Segundo a nossa entrevistada, a universidade aberta inglesa se viabiliza assentada em bases tradicionais e em uma inovação: as bases tradicionais seriam os círculos de estudos e os materiais didáticos, a inovação foi o uso da televisão.

3 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em setembro de 2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

compartilhavam nessa fala quase homogênea acerca das “origens” da educação a distância na UnB. Afinal, poder-se-iam selecionar diferentes processos, mas nossos entrevistados escolheram o processo acima relatado. Sim, poderíamos argumentar que há um *documento* assinado que determina de forma indelével o início da educação a distância na universidade. Mas ele poderia não ter sido citado ou, ainda, se mencionado, redimensionado.

Essa convergência de discursos e sentidos nos fala, e esse é o nosso interesse, acerca das diferentes formas de compreensão do mundo, das relações de força em torno dessa temática. Isso porque elas “não estão simplesmente no mundo, e sim porque estão entre eles e vivem em face dos outros, com eles” (FARGE, 2011, p. 63) num processo de lutas para que o devir seja aquilo que foi o projetado, o desejado.

Nas falas de nossos entrevistados, encontramos o mundo, esse *real*, ou seja, a incoerência, a não linearidade, a ruptura, as asperezas, o imponderável.

As análises presentes nas falas de nossos entrevistados sobre aqueles primeiros anos do convênio da Open University são contextualizadas no interior da especificidade do momento político pelo qual a sociedade brasileira passava naqueles anos finais da década de 1970.

A professora doutora Maria Rosa Abreu chama atenção para os processos de apropriação e ressignificação de uma política educacional com forte cunho democrático; esse conteúdo democrático era expresso por meio das palavras “*open university*”, universidade aberta.⁴

4 Entre os inúmeros objetos de estudo e pesquisa que o tema da educação a distância na UnB suscita, sugerimos uma análise mais acurada das circunstâncias que fizeram com que a Reitoria de José Carlos de Azevedo assumisse uma política que, consensualmente, é interpretada como veículo, ou melhor, estratégia para a universalização do ensino superior. A educação a distância é emblema de uma profunda preocupação com a democratização e o acesso ao ensino, especialmente para parcelas da população que tradicionalmente se encontravam alijadas de qualquer acesso às políticas públicas, principalmente aquelas relacionadas à educação, tradicionalmente marcadas, no Brasil, pela desigualdade, ineficiência, precariedade e que acabavam por reforçar as disparidades regionais.

Em seu projeto de organização da UnB, Darcy Ribeiro já sinalizava a contribuição dessa universidade para alterar o quadro exíguo de oportunidades que a educação superior brasileira oferece aos jovens. Em seu projeto original, ele propunha a oferta de

10 mil novas oportunidades de matrícula pela Universidade de Brasília [o que] será altamente desejável, sobretudo na medida em que estas se concentrem nos setores em que são maiores as nossas carências, empenhando-se na formação de profissionais habilitados ao exercício de atividades técnicas mais urgentemente requeridas pelo desenvolvimento econômico (RIBEIRO, 2012, p. 37-38).

O professor doutor José Geraldo Sousa Junior⁵ analisa essa experiência e a caracteriza como uma pré-história da educação a distância na UnB, especialmente pela falta de organicidade que lhe era inerente. Tal iniciativa não deitava suas raízes na produção de conhecimento que caracteriza o processo educacional, segundo sua avaliação.

Em sua entrevista, o professor Elicio Pontes faz uma análise de conjuntura: ele lembra que, após a criação pioneira da Open University em Londres, alguns outros países europeus desencadearam igual processo. Ele cita a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha em 1971. Segundo o nosso entrevistado, os contextos de criação dessas iniciativas na Inglaterra e na Espanha eram radicalmente diferentes. Na Inglaterra, havia uma perspectiva democrática de levar o ensino superior ou técnico aos trabalhadores que não tiveram oportunidade de fazê-lo ou se aperfeiçoarem devido às extensas jornadas de trabalho. Em alguns casos, os cursos ofertados não diziam necessariamente respeito à atividade profissional, mas a outros conhecimentos que poderiam ser de interesse do trabalhador. No caso espanhol, a criação ocor-

⁵ Entrevista gravada na Reitoria da UnB, em 22/11/ 2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

reu em pleno governo autoritário (1939 a 1976) do general Francisco Franco. Naqueles anos de ditadura também aqui no Brasil, a dimensão política da experiência inglesa foi nublada por outras interpretações que associavam o objetivo maior do governo Franco com essa política – qual seja, o esvaziamento dos *campi* das universidades e a consequente desmobilização política de alunos e professores – ao igual objetivo do governo militar brasileiro e a Reitoria de Azevedo. Ainda segundo o professor Elicio Pontes, os ecos dessa interpretação reverberam até hoje, inviabilizando uma série de iniciativas nesse campo.⁶

Bem, durante parte daqueles anos autoritários (1979 a 1985), os cursos oferecidos foram de natureza extensionista. As iniciativas partiram da própria Reitoria por meio de sua Secretaria de Educação a Distância, que foi criada subordinada à própria estrutura do Decanato de Extensão. A participação da editora universitária nesse processo imprimiu característica específica à forma de acesso aos cursos da universidade, que se deu, exclusivamente, por meio de material impresso. O público-alvo desses cursos eram pessoas que já tinham concluído os seus cursos de graduação.

Esses anos – de chegada da educação a distância na universidade e de luta pela redemocratização do país – foram vividos de maneira muito intensa pela comunidade acadêmica e pela sociedade brasileira como um todo.

O que se observa na bibliografia sobre o tema é que projetos e iniciativas de uma reitoria não eleita democraticamente pela comunidade universitária, cooptada pelo regime militar e sem construir canais de comunicação com a comunidade acadêmica, como um todo, concorreram, inclusive segundo nossos entrevistados, de maneira significativa, para a instauração de uma certa resistência por parte dessa mesma comunidade em relação a toda e qualquer iniciativa que partisse da administração. E a educação a distância não foi exceção. Em sua narrativa, a

6 O professor Elicio Pontes afirma que, em 1971, o Conselho Federal de Educação encaminhou o professor Newton Sucupira à Inglaterra com o objetivo de fazer um estudo circunstanciado sobre a Open University e sua viabilidade no Brasil.

professora doutora Eva Waisros nos fala acerca do enorme preconceito existente naqueles anos; a educação a distância era compreendida como uma educação de segunda categoria, que se baseava na homogeneização do processo educacional.

O posicionamento de alguns poucos professores da Faculdade de Educação da UnB era de natureza diferenciada. Cientes de que uma educação presencial não é garantia absoluta de educação de qualidade, muitos professores já tinham a clara percepção de que, quer presencial, quer a distância, tudo seria educação⁷ e, como tal, em ambas as modalidades, os professores necessitavam de tecnologias, metodologias, práticas avaliativas diferenciadas. Havia uma clara preocupação em garantir a qualidade desse processo, mas, sem dúvida, o aspecto quantitativo, inclusivo e democrático da educação a distância era muito sedutor. Se hoje o acesso à educação superior de qualidade ainda não se encontra universalizado, há 30 anos, o cenário era ainda mais excludente e elitista.

Destaca-se que essa resistência à educação a distância era também, e talvez sobretudo, interna ao próprio grupo de professores. Havia a preocupação de que a tecnologia pudesse substituir o professor, o que mobilizava duas questões muito sensíveis à época: uma de natureza política, a questão da técnica e da máquina substituindo o homem, e outra, um desdobramento desta, que eram as questões de natureza corporativa. Devemos considerar que as décadas de 1970 e 1980 nos meios universitários foram perpassadas pelo marxismo que se supunha dotado de mecanismos explicativos capazes de desvelar não só toda a exploração inerente ao capitalismo, mas, igualmente, desmascarar todo o projeto autoritário do governo em relação às universidades. A professora doutora Márcia Abrahão Moura apresenta uma outra perspectiva para essa questão. Em sua entrevista, ela apresenta o fato

dos cursos terem sido organizados por grupos cuja escolha não foi colegiada, nas próprias origens nas

7 Ver especialmente os depoimentos das professoras Eva Waisros e Carmenísia Jacobina.

próprias unidades, de envolver muitos recursos e muitas vezes a utilização desses cursos não é decidida também por todos os pares. É isso que eu sinto na origem. Eu acho que é a questão cultural, da modalidade em si, a questão da forma como surgiu, de fora para dentro, e aqui dentro como que foram escolhidas as pessoas que foram organizar os cursos e a questão dos recursos financeiros.⁸

Distantes quase quarenta anos desse processo, observamos que havia limites claros para a imposição de certos projetos na universidade, principalmente ao observar os inúmeros canais de resistência de estudantes e professores. Nas palavras de Michel de Certeau (1994, p. 41):

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pelas dos “dispositivos” que “vampirizaram” as instituições e reorganizaram clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos “minúsculos”, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma vigilância generalizada. Problemática bem nova. No entanto, mais uma vez, esta “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na “educação”, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curtam-circuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os

8 Entrevista gravada na sede da UAB na UnB, em 29/11/2012. Câmera Rafael Mattos.

mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

A redemocratização do país, as discussões que envolviam o Distrito Federal acerca da sua emancipação política e a eleição de uma nova Reitoria por parte da comunidade acadêmica trouxeram, nas palavras da professora Maria Rosa Abreu Magalhães, uma euforia e um entusiasmo ímpares. Acreditava-se, efetivamente, no processo transformador da reflexão e do conhecimento. Em sua avaliação, os cursos traduzidos da Universidade Aberta de Londres eram de excelente qualidade. Afinal,

a Universidade Aberta [...] é herdeira dessa tradição também da militância política nos bairros ingleses, de trazer a educação, a discussão em círculos de estudos para o trabalhador, que era excluído da universidade inglesa, que até então era bastante elitista, com acesso muito restrito. [...] a Universidade Aberta Inglesa é então uma conjugação das inovações que a televisão propiciou, dos materiais didáticos, do livro e dos círculos de estudos que já eram uma tradição. Então, ela junta uma inovação aplicada à educação, que é a televisão, o livro e o os círculos de estudo, é o tripé no qual foi assentado o início da Universidade Aberta da Inglaterra.⁹

Acerca da diversidade de possibilidades para a educação a distância, a professora doutora Raquel Moraes vai além, mostrando que a tecnologia pode ser diferenciada, como o foi historicamente:

9 Maria Rosa Abreu Magalhães, em entrevista gravada na sede da UnBTV, em 19/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

A educação a distância, na atualidade, passou pela oralidade e pelo material impresso até o século XVI, XIX, no começo da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. Assim que é criado o rádio no Brasil, a televisão e o computador, a educação a distância passa a utilizar essas tecnologias, porque a intenção dela, da educação a distância, no sentido original, era levar o conhecimento à classe trabalhadora.¹⁰

A Reitoria eleita do professor doutor Cristovam Buarque instituiu uma política de constituição de centros de estudos multidisciplinares. O professor doutor Athail Pulino lembra que o reitor recém-eleito avaliava que as estruturas departamentais traziam, além de problemas de natureza político-administrativa, questões pedagógicas graves, destacando-se a falta de transversalidade e da multidisciplinariedade. É nesse contexto que é criado o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (doravante CEAD)¹¹ como um centro de custos vinculado à estrutura do Decanato de Extensão. Segundo a professora Maria Rosa Abreu Magalhães, houve total apoio por parte do Decanato que, sob a responsabilidade do professor doutor Wolney Garrafa, conseguiu aporte financeiro da Organização dos Estados Americanos (OEA). Os recursos advindos desse organismo internacional viabilizaram não só a impressão do material necessário, mas, igualmente, a vinda de estudiosos das universidades a distância latino-americanas, como a da Costa Rica, a da Venezuela e a de Cuba.

Nesse novo contexto político e social, via-se todo o potencial político da educação a distância. Segundo Maria Rosa Abreu Magalhães, a temática a ser abordada não poderia ser outra senão a da Constituição e, para tal, o CEAD elaborou um material que foi organizado em fascículos. Esse material intitulava-se *Constituição & Constituinte: todos somos constituintes*.

10 Entrevista gravada na sede da UAB na UnB, em 29/11/2012. Câmera Rafael Mattos.

11 O CEAD foi criado em 1989, durante a gestão do reitor Cristovam Buarque, com o objetivo de dar continuidade a uma política de oferta de cursos de extensão a distância da qual a UnB é considerada pioneira.

O material era publicado semanalmente no jornal *Correio Braziliense*. A subdivisão em capítulos se dava de acordo com a temática de cada uma das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte e o material textual era originário da própria universidade. Seu conteúdo procurava atender às diferentes tendências políticas, com o objetivo de suscitar amplo debate. Ao longo desse processo, foram organizados grupos de estudos em toda a capital federal. A Reitoria, por meio de encaminhamento de correspondência, solicitou aos diferentes órgãos da administração pública federal e distrital que liberassem os servidores para que esses pudessem participar do processo. A adesão foi muito significativa. Segundo o relato da professora Maria Rosa Abreu Magalhães, organizaram-se cerca de 120 grupos, que se reuniam semanalmente na UnB. Em suas palavras:

Então, alguém do Ministério da Agricultura dizia: “Olha, eu trouxe um vídeo que mostrou a realidade da produção do cacau”. E então os alunos sugeriram que trouxessem um determinado palestrante, então o trouxemos. Outro grupo dizia que lá no CNPQ¹² trouxeram um especialista... Então, as pessoas aprendiam umas com as outras, trocando ideias, e criou-se um elo muito forte, porque o objetivo ao final era que cada grupo apresentasse propostas para a Constituição, tanto é que o tema geral desses grupos de estudos se chamou *Todos Somos Constituintes*, não só nossos representantes. Nós, dentro de uma visão de democracia representativa e de democracia participativa, enquanto cidadãos, temos o direito de participar sobre os grandes temas nacionais. Cada grupo fechou suas propostas para cada tema, e depois fizemos um grande seminário; foram dois dias, onde se compatibilizaram as propostas. Ao final, foram entregues ao Ulysses Guimarães pelo

12 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

reitor, com todos os representantes dos grupos. Foi um trabalho enriquecedor que mostrou a educação a distância, no caso, a democratização do acesso ao conhecimento na busca de solução de problemas da realidade. Muitos estados, funcionários daqui com seus amigos funcionários na mesma área em outro estado, reproduziram, replicaram e mandaram por conta própria as reflexões, sua contribuição para o Congresso.¹³

Sobre o apoio do jornal *Correio Braziliense*, o professor José Geraldo¹⁴ detalha que esse periódico

cedia fotolitos e equipe para editar um encarte tabloide na edição de sábado do seu jornal e liberava o fotolito para o uso de qualquer outro jornal que quisesse fazer o mesmo, e vários fizeram. E liberava também o fotolito para que fossem feitas edições extras do tabloide para serem utilizadas por parceiros que se associaram à UnB para formar os grupos de estudo da Constituição e de mobilização da Constituinte em edições extremamente massivas: 20 mil exemplares, por exemplo, para o Sistema Embrater, que tem 3 mil pontos de apoio nos municípios brasileiros, porque era um programa de extensão rural, que tinha um presidente que era originado daquela concepção de educação alfabetizadora e consciente estilo MEB. O Romeu Padilha era o presidente, um professor que tinha sido recém-anistiado e que, na direção da Embrater, mobilizou seu sistema para essas equipes de cidadania. Várias outras empresas públicas se dispuseram, tanto nacionais como

13 Entrevista gravada na UnBTV, em 19 /07/2012. Câmera Rafael Mattos.

14 Entrevista gravada na Reitoria da UnB, em 22/11/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

regionais, tipo o Seplac, que é da área cacauera da Bahia, que também utilizava o sistema. [...] Fizemos convênios com bares que tinham vocação cultural, certamente nenhum deles sobreviveu a esse período, mas, como é memória, eu posso me referir a dois, pelo menos, o Bom Demais e o Moinho, que eram bares-restaurantes com vocação cultural, onde havia lançamentos de livros, e que também aproveitaram o momento de eleição para a Assembleia Constituinte e combinaram o debate dos temas do programa do curso com as candidaturas à primeira representação política de Brasília. Porque isso coincidiu com a luta histórica pela autonomia do Distrito Federal, criar uma representação política e ter eleições em Brasília. Então, em geral, os candidatos eram convocados para esses encontros, nos bares, em *happy hours*. E ali, os frequentadores, com base nas apostilas, que, na verdade, eram os tabloides anexos da edição, levantavam as questões decorrentes do programa daquela semana. Esse projeto está referido nos anais da Constituinte, sobretudo no relatório da Comissão de Direitos Individuais e Cidadania, relator deputado Lysaneas Maciel, que alude ao fato das proposições dos grupos de estudo do projeto Constituinte e Constituição da UnB, cujas sugestões decorrentes da metodologia do projeto foram levadas ao presidente nacional da Constituinte, deputado Ulysses Guimarães. Há registro de que foram levadas em consideração propostas dos grupos de estudo que se formaram de acordo com a metodologia. Os tabloides eram temáticos, mais ou menos seguindo o balizamento das chamadas comissões que formavam o conjunto da Assembleia Constituinte, que eram comissões temáticas. E, para a produção dos textos, foram convidados aqueles protagonistas emergentes do debate que polarizava aquele momento.

Pluralisticamente, entretanto, com uma visão de mudança naqueles valores que a Constituição acabou consagrando: superação da pobreza, erradicação da miséria, uma sociedade mais igualitária, de reconhecimento das identidades surgidas dos movimentos sociais, identificando os grandes temas que mobilizavam a consciência nacional: reforma agrária, segurança nacional, organização sindical, organização da cidadania e dos direitos. Foi, eu diria, o grande balizador, porque se deu a convicção de que era um programa acadêmico para produzir textos ligados à realidade brasileira, e não apenas de ilustração de erudição.

O professor Athail Pulino afirma que esse curso motivou a venda do jornal *Correio Braziliense* em outras Unidades da Federação, excedendo em muito seus objetivos extensionistas, além, é claro, de todos os desdobramentos políticos do processo. É o próprio professor José Geraldo de Sousa Junior que nos conta um desses desdobramentos.

Segundo sua percepção, como uma consequência do curso sobre a Constituição, muitos assessores jurídicos que dele participaram demandaram da UnB cursos que pudessem fornecer uma base teórica consistente para o trabalho com um novo conjunto de direitos reivindicados principalmente por grupos sociais brasileiros que, até então, tinham sido mantidos à margem das questões que envolvem a cidadania.

A Direção do CEAD à época, sob a responsabilidade da professora Maria Rosa Abreu Magalhães, solicitou ao professor José Geraldo a elaboração de um curso que atendesse àquela demanda. Assim, originou-se o curso *O Direito Achado na Rua*. Seu objetivo era apresentar uma outra perspectiva do Direito. Sua forma interdisciplinar envolvia

campos do conhecimento, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, numa visão de Direito que não fosse redutora e que, num contexto de muita

transformação de valores, não ficasse vinculada a uma legislação herdada de um período autoritário, mas que pudesse perceber a emergência de novos direitos, que decorriam das imediações ativas do protagonismo social rebelde, inconformado, procedente de um sistema de imobilização social que a Lei de Segurança Nacional havia configurado, em que a organização, a crítica, a reivindicação social eram vistas como violação da lei de segurança, gerando o que gerou: banimentos, exílio, censura. Então, esse projeto com esse título trouxe uma ideia de Direito como representação dos princípios de uma legítima organização social das liberdades, que tentava dar reconhecimento às lutas emancipatórias conduzidas pela reivindicação de novos direitos, dos movimentos feministas, de identidade, por exemplo, relativo às exigências de um reconhecimento daquilo que os movimentos étnicos, por exemplo, reivindicavam. Indígenas, negros, lutas pela terra, pela moradia urbana, categorias que estavam surgindo não estavam previstas na legislação. O direito de morar, por exemplo, não estava previsto na legislação. [...] Então, esse curso foi feito, se tornou um curso de grande apelo social. Logo foi feito um vídeo para o sistema de televisão aberta, dentro de um programa chamado Estação Ciência, que discutiu vários temas. [...] E o sucesso foi tal porque ele não se conteve apenas numa oferta de educação a distância. Porque a própria Editora da UnB, numa ligação com o CEAD, abriu um espaço autônomo de venda avulsa do curso, como publicação diletante não apenas de participação no curso, como antes se fazia, e, numa conjuntura de crítica paradigmática, os cursos jurídicos se interessaram muito pelo curso, que foi recebido como uma espécie de compêndio alternativo de introdução ao Direito. Então, a partir daí, começaram outras demandas, que o CEAD atendeu, sempre na linha de curso de extensão a

distância. Ainda agora nós estamos levando para o CEAD o quinto volume de uma série de *O Direito Achado na Rua*, que foi designando os novos exemplares, como introdução específica. Como aquele primeiro se tornou volume 1, “Introdução Crítica ao Direito”, com sucessivas reimpressões e edições, com apoios diferenciados, inclusive da OEA, formou-se um segundo, que se chamou “Introdução Crítica ao Direito do Trabalho”, por reivindicação de magistrados trabalhistas preocupados com essa conjuntura, que questionava os limites de sua função social e da cultura jurídica de sua formação. Formou-se um terceiro volume, que se chamou “Introdução Crítica ao Direito Agrário”, a razão é óbvia, os movimentos pela terra, de reforma agrária, no impasse entre serem criminalizados por uma reação hostil à mudança do regime de apropriação de terra e a demanda de que suas reivindicações tivessem um lugar político de manifestação legitimada. Então, o curso produziu esse objetivo, tanto que nós procuramos incluir na organização dele um Juiz Presidente da Associação dos Juizes Federais, exatamente para mostrar que havia um caminho institucionalizador de uma leitura político-jurídica daquelas demandas. Fizemos um quarto volume, que se chamou “Introdução Crítica ao Direito à Saúde”, para fortalecer o sistema SUS, que foi constituído na Constituição de 88 e que teve uma força muito grande, um protagonismo dos movimentos coletivos de direito sanitário, de direito à saúde. Este, neste instante, com apoio da OPAS¹⁵ e da Organização Mundial de Saúde, está sendo traduzido para o espanhol, para ser levado em uma plataforma de educação a distância, pela internet, para toda a América de língua espanhola, com uma meta de alcançar 40 mil pessoas. Já fizemos reuniões

15 Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS).

preparatórias com representações de 17 países e 23 universidades que estão abrindo o curso, para que ele não fique muito brasileiro na sua concepção autoral.

O CEAD se mantém, hoje, como um centro fomentador de cursos de extensão a distância e se encontra sob a administração da professora doutora Wilsa Ramos.

Tendo ultrapassado as limitações iniciais de curso impresso, as suas atividades continuaram a ser exclusivamente extensonistas, uma vez que o CEAD não se configurava como uma unidade acadêmica. Como é do conhecimento de todos, qualquer curso, seja de extensão, de graduação, de especialização, seja ainda de pós-graduação, para se formalizar, deve ter o aval dos colegiados dos cursos e das unidades acadêmicas. Portanto, essa característica é um fato que qualifica seu espectro de ação.

A autonomia e o empoderamento que o advento e a chegada da internet na UnB produziram concorreram para que o uso dessa tecnologia potencializasse inúmeras iniciativas de educação a distância, cuja trajetória se consolidava.

Um aspecto a se destacar acerca dos anos iniciais de implementação do CEAD foi a ausência de iniciativas de produção audiovisual para o ensino a distância na UnB, mesmo com a criação do Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE). A bibliografia sobre o ensino a distância na UnB ressalta que o modelo de divulgação dos cursos só sofrerá alterações com a chegada da internet à universidade na gestão Todorov (1993-1997). Esse elemento extremamente facilitador associado à não institucionalização do ensino a distância na UnB concorreu ainda mais para a pulverização de iniciativas que se concretizaram por meio de uma miríade de cursos a distância.

Nas duas gestões Lauro Morhy (1997-2001 e 2001-2005), o ensino a distância na UnB ingressa no ensino de graduação, pulverizando ainda mais as inúmeras experiências que vinham se desenvol-

vendo no âmbito da extensão universitária. As mudanças ocorridas nas duas últimas décadas concorreram para que as questões envolvendo a temática da educação a distância tomassem uma outra dimensão. Essas mudanças dizem respeito ao recrudescimento do uso das tecnologias de informação e comunicação – as TICs – e ao adensamento quantitativo e qualitativo do uso da internet e de ferramentas dessa natureza na vida cotidiana dos brasileiros. Essas inflexões trazem para a construção desse contexto novas formas de relação da sociedade com o tempo e o espaço nessa era da informatização. O uso dessas tecnologias e o acesso a redes alteram a forma como a sociedade se relaciona com o conhecimento: deixa de existir um tempo e um lugar específicos para que neles ocorra o processo de aprendizagem; é o aqui e o agora do sujeito epistêmico, contribuindo para a tão almejada autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem. A internet contribui para o empoderamento dos sujeitos e o sistema educacional como instituição da sociedade deve acompanhar essas inflexões. Um dos elementos que a professora Maria Luiza Pinho Pereira destaca em sua entrevista é que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em artigo que estabelece quais são os ambientes de aprendizagem reconhecidos pelo governo federal, não inclui, por exemplo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) nesse escopo.¹⁶

Pois bem, o governo federal, por meio do seu órgão competente, o Ministério da Educação, também é chamado a responder a esse conjunto de mudanças e processos sociais que exigiam a expansão do ensino superior. Não é outro o objetivo das políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que subvencionam cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, e o próprio Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni. Essas políticas visam à democratização e ao acesso do ensino superior a um maior número de brasileiros, numa busca de melhor formação de quadros profissionais que possam contribuir para responder aos desafios

16 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

que o mundo contemporâneo impõe à sociedade atual.

Num país de dimensões continentais como o nosso e com a potencialidade do desenvolvimento na área de comunicação e informática, a educação a distância é mais uma dessas ferramentas que vêm ao encontro da necessidade de otimização do tempo e do encurtamento de distâncias característicos dessa nova era tecnológica, atendendo de maneira mais eficiente um número cada vez maior de estudantes. A Prof.^a Dr.^a doutora Maria Lidia Fernandes afirma que a educação a distância é uma das formas de equanimizar “uma dívida social, com uma parcela enorme da população”. Segundo ela, para termos a dimensão dessa política, podemos acompanhar o impacto causado “nas comunidades nas quais nós estamos inseridos” ou então conhecer “a belíssima história de superação dos egressos” de inúmeros cursos.¹⁷

Além disso, a educação a distância, por sua característica de produção e execução coletiva, propicia um acompanhamento do processo pedagógico de maneira mais pontual, o que facilita e otimiza a avaliação de todo o processo. Um número significativo de professores entrevistados – e destacamos aqui as falas das professoras Eva Waisros e Leda Fiorentini e do professor José Geraldo – afirma que a construção do processo pedagógico por meio das tecnologias requer um suporte adequado, portanto, demanda a constituição de uma equipe de trabalho que tenha condições de avaliar o processo como um todo, concorrendo para a diminuição do isolamento no qual os atores educacionais por muitas vezes se encontram. Nas palavras de José Geraldo Sousa Junior,¹⁸

Só quem atua no sistema se dá conta do quão rigorosa é a produção de um programa de educação a

17 Entrevista gravada na Faculdade de Comunicação da UnB, em 29/06/2012. Câmera Rafael Mattos.

18 Entrevista gravada na Reitoria da Universidade de Brasília, em 22/11/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

distância; o quão monitorada é a ação dos professores, dos produtores de texto, dos debatedores das salas de discussão, dos monitores do trabalho desenvolvido pelos alunos. Porque o sistema como que enquadra a todos numa produção que é a razão de ser desse projeto. Então, vencer alguns desses obstáculos que às vezes têm até a forma de preconceito. A ideia de que a distância afrouxa os referenciais pedagógicos, o rigor e que pode ter uma autonomia que hoje está testada, seja em âmbito internacional, porque as grandes instituições cuidaram também de desenvolver plataformas e projetos nessa área, como os países, de modo geral, perceberam que a tecnologia é uma ferramenta importantíssima e que ela acolhe bem a possibilidade de bom desenvolvimento pedagógico e de boa formação.

Além desse aspecto, a professora Eva Waisros¹⁹ assinala a emergência de um novo paradigma de professor, o professor coletivo,

que é o conjunto da equipe: o professor, o tutor, o especialista, etc. É toda uma equipe que substitui a pessoa isolada do professor. Porque, se há alguma questão muito séria na educação presencial, é o isolamento do professor. Muitas vezes, esse isolamento pesa ao professor. Ainda não se desenvolvem, no sistema presencial, formas de trabalho coletivo, compartilhado e que enseje processos de educação qualitativamente superiores.

Esse paradigma foi construído a partir dos estudos do grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UnB. Segundo seus pesquisadores, esse novo modelo de professor e de processo educativo partiria de algumas premissas, como a prática de uma educação dialógica e dia-

19 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 14/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

logada, uma vez que a natureza dos ambientes virtuais de aprendizagem exige um tempo de leitura e de escrita que propicia maior reflexão. Muitas vezes, em aulas presenciais, não há tempo suficiente de dialogar, de buscar referências; estamos falando de uma outra temporalidade que não a da hora aula. Os ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir firmemente para que o homem realize o diálogo que ele é; nas palavras do poeta Hölderlin, “desde que somos um diálogo, podemos escutar uns aos outros”. Em consequência dessa outra temporalidade que os ambientes virtuais de aprendizagem podem instaurar, temos a possibilidade de realizarmos uma aprendizagem efetivamente cooperativa, colaborativa e não competitiva, em que o conhecimento compartilhado não diminui, mas atua num crescendo no qual os alunos podem contribuir efetivamente com o conhecimento e com as experiências que eles já trazem.²⁰

Fato relevante que compõe esse paradigma de uma aprendizagem colaborativa é a preocupação recorrente com a necessidade de formação continuada envolvendo os atores de EaD na instituição. Cabe ressaltar que, se há um diferencial para a proposta de EaD adotada pela UnB, é o forte viés integrador que poderá desembocar em uma transformação da própria educação presencial, pressupondo que o uso da tecnologia por si só não responderia aos desafios para a construção de uma educação de qualidade e de forte viés emancipador.

Como mencionamos anteriormente, o foco de nossa pesquisa tinha ainda o processo de institucionalização da modalidade como ponto de relevo, assim, nossos questionamentos e abordagem desembocavam nessa temática, considerada de fundamental importância para a compreensão das políticas de incorporação dessa modalidade organicamente na universidade, de modo que pudemos recolher depoimentos em que a problemática da institucionalização foi abordada.

É recorrente na fala de atores sociais e estudiosos desse processo na UnB que a educação a distância, mesmo com uma trajetória de cerca

20 Ver: Souza, Fiorentini e Rodrigues (2010).

de 30 anos, não se institucionalizou. Esses estudos partem, então, dessa problemática da não institucionalização do ensino a distância e desenvolvem análises bastante esclarecedoras das dimensões econômico-financeira, tecnológica, histórica, de gestão que justificam tal estado de coisas. O estabelecimento do programa do governo federal Universidade Aberta do Brasil, de junho de 2006, e a inserção da UnB nesse programa, de forma protagonista, promovem uma necessidade de olharmos para trás.

Um desses estudos, a dissertação de mestrado de Luiz Martins (2006), utilizou-se igualmente de entrevistas, pois muitos dos atores desse processo estão ainda na estrutura universitária, dada a atualidade dessa política, cerca de 30 anos. Entretanto, tais entrevistas não ficaram na instituição, o que legitima ainda mais a existência de um programa para tanto – o de Gestão da Documentação da Educação a Distância na UnB e seu Projeto de Memória Oral. É necessário que esse material permaneça na instituição para que possa fornecer elementos para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Dessa forma, mais do que nunca se justifica conhecer as experiências desenvolvidas ao longo de três décadas de educação a distância na UnB para que, por meio delas, possamos ampliar o diálogo institucional acerca das competências de ensino, pesquisa e extensão, funções precípuas da universidade, assim como contribuir para a ampliação da discussão sobre as dimensões tecnológicas, metodológicas e legais de natureza bastante complexa. Esperamos discutir também o papel dos agentes envolvidos no processo educacional: o do professor, na organização de contextos de aprendizagem que facilitem a reestruturação cognitiva dos alunos a partir de conhecimentos preexistentes e da construção colaborativa e dialogada que os ambientes virtuais de aprendizagem podem proporcionar; o do aluno, posicionando-se nesse contexto de forma mais autônoma, e o do próprio conhecimento, que se dá em um tempo e um espaço específicos.

Capítulo 3

A Faculdade de Educação

Então, eu localizo na Faculdade de Educação, realmente, o lugar onde a pesquisa era praticada dentro de uma experiência da educação a distância. E isso foi o que nos moveu e nos mobilizou para estar refletindo todas as possibilidades que essa educação a distância tem. Nesse período, que foi até 2000, a faculdade praticamente credenciou à Universidade de Brasília a oferta de cursos a distância na graduação, no caso, da Pedagogia.¹

Não havíamos previsto, originalmente, um capítulo acerca do papel da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) na trajetória da educação a distância (EaD), mas nossas entrevistas nos encaminharam para essa necessidade. Por mais que quiséssemos, entretanto, não seria possível recuperar toda a densidade do processo vivenciado por aqueles professores; há sempre a palavra perdida no processo de oralidade. Mas o fato é que, em recorrentes falas de nossos

¹ Maria Luiza Pinho Pereira, em entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

entrevistados, ficou bastante claro que, se a Reitoria da UnB havia assumido o Centro de Educação a Distância (CEAD) em sua estrutura no Decanato de Extensão, a Faculdade de Educação assumiu o seu programa, a sua direção, a sua alma. Seus primeiros diretores, inclusive, foram oriundos da Faculdade de Educação.

Quando falamos aqui na Faculdade de Educação, há que se ressaltar que não estamos falando de um todo homogêneo; há uma miríade de concepções de educação, aqueles que são favoráveis à educação a distância, aqueles que são contrários, aqueles que observam com olhar cuidadoso. Entre aqueles que se debruçam sobre o tema da EaD, há uma unanimidade em avaliar que a educação a distância produzida pelos professores foi e é uma educação *praticada, experienciada* e que retira daí os seus pressupostos reflexivos e teóricos. A professora Maria Luiza resume essa postura dos professores da seguinte forma: “E realmente eu acho que a contribuição desse grupo na faculdade foi essa postura de, antes de falar sobre, praticar; e só falar sobre depois de praticar”.²

Essa compreensão é reiterada pela apreensão da professora doutora Laura Coutinho³ ao lembrar que, quando ainda estudava na Faculdade de Comunicação da UnB, a FE já trabalhava com tecnologias. Lembra ainda que, quando de seu ingresso na universidade como professora na Faculdade de Educação, o concurso que fora prestado por ela era justamente para essa habilitação,⁴ bastante representativa na faculdade. Segundo ela, o trabalho dos professores desde os anos 1970 nessa habilitação concorreu fortemente para a consolidação de vasta experiência na área e para um consistente campo de reflexão teórica por parte dos professores; em suas palavras, houve naqueles anos

2 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

3 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 10/11/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

4 Havia habilitação em Supervisão Escolar, em Gestão, em Tecnologias e em Magistério. Com a reforma, o Curso de Pedagogia em nível de graduação passou a habilitar professores para o ensino para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

a criação de “um ambiente propício para que pudéssemos trazer a educação a distância e trabalhar muito rapidamente, não só com os meios tecnológicos, mas, principalmente, com as linguagens”.

Nas falas de nossos entrevistados, há sempre a referência de que, no projeto original da universidade, aquele formulado por Darcy Ribeiro, já havia a previsão de rádio e televisão universitárias. Conforme sinalizamos na introdução deste livro, as informações e o conhecimento dos processos sociais, históricos, das decisões não só tomadas, mas igualmente aquelas que foram descartadas no passado, são fundamentais para avaliarmos as trajetórias e pensar em projetos de futuro.

Nesse sentido, a professora Laura Coutinho nos lembra que houve um momento em que uma equipe de professores e técnicos se debruçou sobre a elaboração de um projeto de televisão e rádio com vistas na concessão de um canal para a universidade por parte do governo federal. Ela destaca que não houve tempo necessário para o estudo que essa questão exigia; somam-se a isso as questões políticas e de gestão.

Segundo a professora, não havia a articulação necessária para um projeto dessa envergadura. Ao recuperar a trajetória de uma televisão universitária, Laura Coutinho relembra que a UnBTV é tributária de um projeto tripartite que tinha a colaboração da Faculdade de Educação, do Instituto de Artes e da Faculdade de Comunicação, que ficou conhecido como Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE). Por encaminhamentos administrativos e de gestão, o CPCE perdeu essa dimensão tripartite, o que contribuiu para que essa iniciativa não fortalecesse a discussão acerca do papel das linguagens tecnológicas para a educação. Além disso, concorrendo para a inviabilização dessa iniciativa naqueles anos de ditadura militar, a professora Maria Luiza Pereira analisa que a UnB era identificada como um lugar de subversão, de resistência a toda e qualquer iniciativa do governo militar, o que inviabilizou a concessão e a operação de canais de comunicação, quer a rádio universitária, quer a televisão.

De forma paralela a esse processo interno, no início dos anos 1990, com a promulgação da Constituição de 1988, houve o início das

discussões para a elaboração de uma nova legislação para a educação brasileira, uma nova lei de diretrizes e bases para a educação brasileira. Naqueles anos de redemocratização do país, os movimentos sociais lutavam para que aquilo que fora acordado e consolidado no processo da constituinte se efetivasse. Naquele contexto, o ministro de Estado de Educação, Murílio Hingel, criou no interior do ministério uma Secretaria de Educação a Distância, cuja tarefa precípua foi a formação de professores para a educação básica.

Na compreensão da professora Carmenísia Jacobina,⁵ foi nesse contexto que a educação a distância começou a se institucionalizar. Sobre esse contexto, ela relembra que, para operacionalizar as discussões que vinham sendo construídas acerca da inserção da educação a distância na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu-se

consórcio nacional chamado BrasilEAD [Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância] com o objetivo de enfocar e atuar com ações que fortalecessem a criação do ensino a distância. Não que ele não existisse no Brasil. Evidentemente já existiam algumas experiências anteriores. Tanto experiências de instituições privadas, experiências isoladas, como o Instituto Universal Brasileiro, como também em nível do poder público, que foi a criação do Projeto Minerva, um programa transmitido via rádio com todo histórico no tocante à criação da educação a distância. Essas coisas vão crescendo, vão se avolumando e vão tomando direções apropriadas em termos de oferta e do desenvolvimento da educação a distância. Mas, com essa discussão da LDB, começa um movimento, eu entendo, mais efetivo em torno da institucionalização. O consórcio tinha entre seus

5 Entrevista gravada na sede da UAB/UnB, em outubro de 2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

objetivos fortalecer a oferta da educação a distância no âmbito das faculdades de educação para que essas assumissem a oferta de cursos a distância. No âmbito do consórcio, foi ofertado o segundo curso de especialização dirigido a professores e dirigentes de faculdades de educação públicas. Nessa oferta, nós trabalhávamos com material impresso e começamos, timidamente, a introduzir outras tecnologias. Começamos a usar o fax; também o telefone, para mediar o trabalho com os estudantes. Nós, os próprios professores, fazíamos a tutoria que assumíamos como responsáveis pelos módulos das disciplinas. No final dessa segunda oferta do curso, começamos uma experiência liderada pelos professores da disciplina Metodologia de Pesquisa, com o uso da tecnologia, dando início ao uso da internet. Então, esse grupo entendia, como acontece até hoje, a importância desta modalidade educativa e continuou tanto a estudar como a se dedicar mais à pesquisa em EaD. Após o segundo curso, ofertamos o terceiro, realizado nos anos 1999-2000. Nessa oferta, demos um salto qualitativo em abrangência e no público que não era apenas as faculdades de educação. O curso foi aberto para pessoas vinculadas a instituições, pois se exigia que houvesse uma vinculação institucional, porque observamos, no final daquele segundo curso, que as pessoas que apresentavam projetos com vínculo institucional assumiam mais compromisso; eles se dedicavam e se esforçavam para concluir o curso. Então, foi uma descoberta, chegou-se a essa conclusão no âmbito do segundo curso. Constatou-se que era importante que as pessoas possuísem vínculo institucional e apresentassem um pré-projeto para atender às demandas institucionais. Desse modo foram categorizadas cinco frentes de atendimento: docentes de instituições de ensino superior

públicas e privadas, servidores de organizações governamentais que não fossem universidades, de movimentos sociais e de ONGs. Então, se abriu para esse público-alvo bastante heterogêneo, resultando numa experiência extremamente rica. Também estudamos a possibilidade da oferta via internet e foi assim que nós inauguramos o uso da rede mundial de computadores, resultando no primeiro curso de especialização desenvolvido via rede internet tanto em âmbito da Universidade de Brasília e, acredito, como no Brasil. Utilizamos para isso um software cedido pela Simon Fraser, universidade do Canadá, porque tínhamos um professor brasileiro que trabalhava lá e mediou a interlocução e cessão, sendo que nesse curso nós desenvolvemos pesquisas.

Sobre o tema, a professora Maria Luiza Pereira⁶ reitera que a escolha desse *software* se fez porque, na avaliação do grupo de professores envolvidos, norteados pela concepção de educação freireana, buscava-se um processo educacional que valorizasse a colaboração entre os diferentes sujeitos desse processo. Segundo ela, foi empregada uma “ferramenta de gerenciamento de curso, o Virtual U, [que] nos fez experimentar a viabilidade da interatividade, da aprendizagem colaborativa”.

Essas iniciativas ocorreram efetivamente no ano de 1994, ano em que foi instalada na Faculdade de Educação da UnB a Cátedra Unesco de Educação a Distância, sob a responsabilidade da professora doutora Leda Fiorentini. Segundo ela, apesar de ter sido concebida durante a gestão do professor Antônio Ibañez, só se consolidou em setembro daquele ano, quando o professor Todorov já era o reitor da universidade.

Nessa oportunidade, o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BrasilEAD), cuja sede também era

⁶ Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 09/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

a Faculdade de Educação da UnB, realizou um seminário intitulado “Educação sem Distância para o século XXI”. Dele participaram especialistas norte-americanos, europeus, japoneses, australianos, que vieram socializar suas experiências na área.

Dada a novidade e originalidade da proposta, houve a necessidade de regulamentar as ações que seriam decorrentes do consórcio, o que foi feito por meio da elaboração de regimentos e estatutos, visando garantir a correção das iniciativas. A professora Leda Fiorentini lembra que isso ocorreu durante a sua gestão como vice-diretora da Faculdade de Educação. Na ocasião, era diretor o professor Vicente Guimarães. Ela relembra igualmente a participação fundamental dos professores Leonardo Lazarte e Gondim, da Faculdade de Tecnologia da UnB, que foram os responsáveis pelo projeto que viabilizou a instalação da rede de fibra ótica que ainda se encontra em operação.

O processo se encaminhou de forma a congregar a experiência de professores brasileiros, como Ubiratan d’Ambrosio, e de professores estrangeiros, especialmente da Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED). Naquela ocasião, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e o sistema Telebrás, conseguiu-se uma banda de satélite 24 horas, o que possibilitou a veiculação dos programas educativos da TV Cultura de São Paulo, da TVE do Rio de Janeiro, do Programa Salto para o Futuro, além de outros produzidos nas universidades públicas que se integraram à proposta. No que se refere às pontas, ou seja, escolas públicas e universidades, foi estabelecida uma linha telefônica para o trabalho pedagógico, quando a telefonia era utilizada apenas para fins administrativos. A internet ainda não era uma realidade. Observa-se, assim, segundo a professora Leda Fiorentini, um momento de “fluência tecnológica”. Ao final dos anos 1990, o consórcio BrasilEAD se dissolveu e, pouco tempo depois, foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), também sediada na Faculdade de Educação da UnB. Naqueles anos, houve a oferta de dois cursos: o primeiro ofertava especialização para professores universitários interessados na educação a distância; o segundo era direcionado a professores da rede pública que

quissem conhecer os usos das linguagens audiovisuais nos diferentes processos pedagógicos. Segundo a professora Leda Fiorentini, a procura pelos cursos superou as expectativas, o que demonstra que, se as condições forem ofertadas, “as pessoas querem estudar”.⁷

Outras duas experiências desenvolvidas na Faculdade de Educação foram marcantes e, segundo a professora Laura Coutinho,⁸ suficientemente representativas de que

um aluno, com uso das linguagens tecnológicas, faz um uso muito maior e mais objetivo da leitura e da escrita. Posso dizer, com base em experiências e em pesquisas realizadas, que um curso a distância pode ser até melhor do que um, da mesma natureza, feito somente com atividades presenciais.

Essas experiências a que a professora Laura Coutinho se refere foram aquelas do curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização (PIE/SEEDF)⁹ e o caso do curso de Pedagogia para

7 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 26/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

8 Em entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 9 /11/ 2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

9 A proposta do curso foi feita durante a gestão do professor Genuíno Bordignon à frente da Secretaria de Educação. Naquela ocasião, necessitava-se de um curso que atendesse a formação de 5 mil professores para atuarem nas séries iniciais do ensino básico. Segundo o depoimento da professora Laura Coutinho, o curso foi ofertado para cerca de 2 mil professores, e o uso da informática nesse curso foi ocasional, o que não acarretou maiores problemas, uma vez que as regiões administrativas de mais difícil acesso distavam, no máximo, 60 km da sede da Faculdade de Educação da UnB. Já o curso do Acre partiu de uma demanda desse estado em 2007, solicitando a formação de professores em Pedagogia. Segundo entrevista da professora Laura Coutinho, utilizou-se da experiência do PIE/SEEDF e houve total e integral apoio da secretaria de educação parceira. Em sua avaliação, foi um exemplo claro de que, quando se tem à frente de cargos públicos pessoas verdadeiramente comprometidas com um projeto educacional consistente, as dificuldades são contornadas, superadas. No caso do acesso à internet, a professora Laura Coutinho observa que foi por meio desse curso de graduação em Pedagogia a distância que houve a inclusão digital

Professores, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Acre (PED-EaD/SEE-Acre). O curso PIE/SEEDF e na sequência o PED-EaD/SEE-Acre, coordenado inicialmente pela professora doutora Stella Maris Bortoni, foram, segundo a professora Laura Coutinho,¹⁰

concebidos tendo como base os princípios do letramento, dentro da perspectiva da professora Stella Maris Bortoni, que foi a primeira coordenadora do PIE/SEEDF. Assim, as atividades de letramento, compreendidas de forma mais abrangente, como o desenvolvimento das atividades de reflexão, expressão e comunicação, foram norteadoras desses cursos de formação de professores que deveriam ser capazes de desenvolver as suas atividades pedagógicas nesse mundo amplamente ligado em redes *on-line*. Tendo com base esse princípio, nesses cursos, mas mais fortemente no PED-EaD, a própria avaliação foi feita sempre buscando a formação de um professor reflexivo que pudesse construir o seu próprio conhecimento, a partir da reflexão da sua própria atividade de aprender. Assim, o trabalho de conclusão de curso, o TCC, dos alunos foi a síntese final das reflexões feitas ao longo de todo o processo, a cada fascículo, a cada módulo concluído. Acreditamos que um trabalho dessa natureza é muito mais importante do que uma monografia que pode ficar muito mais centrada no tema a ser desenvolvido do que na experiência de apreendê-lo. No curso de Pedagogia para o Acre, nós conseguimos implantar uma forma de avaliação a que chamamos

naquele estado, promovendo transformações. Além desse curso de graduação, foi ofertado paralelamente um curso de especialização para professores já formados em educação *on-line* para a formação de professores mediadores.

10 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 09/11/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira. A professora Laura Coutinho substituiu a professora Stella Maris Bortoni na coordenação do PIE/SEEDF.

de registro reflexivo. Um tipo de trabalho que eu acho que poderíamos adotar não como modelo, mas como inspiração para os nossos cursos. Porque eu creio que uma das dimensões mais profundas do trabalho do professor, do educador, é saber se colocar diante de sua própria vida e de seu aprendizado. E esse trabalho reflexivo fez aflorar uma dimensão de como é ser professor nesse mundo tecnológico. Então, nós temos uma expressão muito boa, porque todos os professores, seja os professores que foram formados em Pedagogia, seja os professores da especialização, todos eles construíram o seu referencial teórico a partir desse registro reflexivo. O que realmente eu aprendi? Então, temos uma avaliação reflexiva e não apenas uma avaliação pontual de aquisição ou não de algum conhecimento. Isso é muito importante. E essa proposta que nós fizemos e que deu um resultado incrível foi inspirada nessa contribuição teórica do letramento.

Todas essas iniciativas de caráter operacional e prático resultaram em perspectivas de reflexão. As atividades de educação a distância na Faculdade de Educação da UnB têm redundado em inúmeras produções (seminários, livros, fóruns de debates, entre outros) e alguns professores também se debruçaram sobre a temática em suas dissertações e teses, inclusive reiterando a prerrogativa da *práxis*, desenvolvendo o curso de doutorado na modalidade a distância.

Sobre essa experiência, as professoras Eva Waisros e Carmenísia Jacobina Aires relatam que, no caso do acordo de cooperação técnica assinado com a UNED, os professores da Faculdade de Educação envolvidos não só se comprometiam com a formação de professores, mas, igualmente, deveriam se instrumentalizar na teoria e na prática com essa modalidade de ensino. Foi assim que alguns professores da Faculdade de Educação desenvolveram seus cursos de

doutoramento a distância; alguns na UNED, outros na Universidade Aberta de Portugal. Segundo a professora Carmenísia Jacobina Aires,¹¹

vivemos experiências ímpares, bastante singulares, porque, enquanto trabalhávamos na área, aprendíamos e passávamos a entender sobre educação a distância ao mesmo tempo em que compreendíamos o que era estudar a distância, o que era fazer o ensino a distância, o que era ser professor nessa modalidade. Claro que mudamos alguns conceitos, algumas posições, aprendemos e reafirmamos outras. Para fazer o doutorado a distância, fizemos uma proposta para a Faculdade de Educação assumindo o compromisso que, enquanto estivéssemos fazendo os créditos, nós não iríamos nos afastar, ou melhor, não iríamos usufruir esse direito, para estudar. Foi a duras penas que conseguimos cursar os créditos do doutorado, pois trabalhávamos na oferta do curso a distância, assim como no curso presencial. Concluímos que isso era quase impossível. [...] Então, aquilo foi um equívoco nosso, ao pedir apenas um período de afastamento, porque não dávamos conta visto que o ensino a distância é ensino, é estudo a distância, assim como o estudo presencial, só que ele se faz a distância. É preciso que tenhamos o tempo, a dedicação, a disciplina, a organização de trabalho, tudo o que é exigido no processo de ensinar e aprender. Talvez seja a modalidade que exija mais um pouco ao requerer muito mais autonomia do estudante, porque, presencialmente, você está ali na sala de aula. [...] No ensino a distância, quando era apenas através de material impresso ou de TV, etc., você não tinha esse contato mais próximo

11 Entrevista gravada na sede da UAB/UnB, em outubro de 2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

com os estudantes, não interagia todo dia, a todo momento. Hoje, sim, porque mediado pela rede internet já tem mais essa interlocução, essa interação. Então, é preciso desenvolver muito a autonomia, é preciso ter tempo, dedicação.

A professora Eva Waisros realizou seu curso de doutorado a distância na Universidade Aberta de Portugal no final dos anos 1990, debruçando-se sobre dois programas brasileiros de educação a distância, voltados para a formação de docentes (Logus II e Salto para o Futuro). Ela assinala que a experiência lhe oportunizou a chance de estudar outros cursos ofertados nos anos 1970, como aqueles de matriz skinneriana e que, da mesma maneira que a forma presencial à época, os cursos eram de natureza conteudista, reprodutivista e de maneira nenhuma críticos, contribuindo para a formação de professores e alunos pouco críticos e reflexivos. A professora Eva Waisros¹² considera

esse um ponto alto porque tive oportunidade de conhecer a instituição em sua organização e funcionamento, particularmente os meios de comunicação que eram utilizados no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Pude constatar que o uso de cada uma das tecnologias era recomendado de acordo com o tipo de aprendizagem pretendida e o contexto em que a mesma se desenvolveria.

Observamos, assim, como as práticas experienciadas e compartilhadas permitiram reflexões por parte daquele grupo da Faculdade de Educação da UnB. Nossos entrevistados destacaram a intensa participação da FE no BrasilEAD, da UniRede e, mais recentemente, da UAB.¹³

12 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

13 Ver as entrevistas de Eva Waisros, Carmenísia Jacobina Aires e Leda Fiorentini.

Capítulo 4 Tecnologias

A discussão acerca das tecnologias é ampla, até porque sempre nos perguntamos do que estamos falando quando o assunto é tecnologia. A discussão é longa, mas, para a temática que ora abordamos, nos referimos a esse conjunto de dispositivos que nos permite estar em qualquer lugar em tempo real se assim o desejarmos. Mais especificamente, em se tratando de educação a distância, referimo-nos às tecnologias de informação e comunicação utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo os professores entrevistados, não se trata de optar por um ou outro aparato técnico; trata-se, sim, de utilizar os recursos técnicos de forma pedagógica: qual recurso atende melhor às necessidades do processo de aprendizagem em determinada situação pedagógica. É isso pela necessidade de se garantir o acesso depois que se define o conteúdo desse acesso. A professora doutora Raquel Moraes nos dá a dimensão da historicidade desse processo.

Atualmente a educação a distância é considerada como a mediatização da educação, não mais como a educação a distância entendida como espaços e tempos não contíguos entre professores e alunos; ou seja, ensinantes e aprendentes ficando em espaços separados, em tempos separados; atualmente, a educação a distância, até na legislação, e o uso da educação mediada por tecnologias podem ser espaços e tempos presentes contíguos ou não contíguos ou assíncronos. Então, essa é a atual definição de educação a distância. É educação mediatizada. Nesse sentido, a mídia toma um papel fundamental. Tanto a mídia da oralidade, como coloca o Anísio Teixeira – a oralidade é a primeira tecnologia que o homem inventou; inclusive a partir de McLuhan (sobre isso

eu escrevi... Dei uma palestra na Comunicação no centenário de McLuhan e nós fizemos um *e-book* também sobre isso. Minha palestra é exatamente sobre Anísio Teixeira e McLuhan, aproximações entre os dois em torno da tecnologia). E, nesse sentido, a educação a distância aparece primeiro com a tecnologia de oralidade.¹

Bem, tendo em vista as abordagens de nossos entrevistados acerca do tema das ferramentas utilizadas pela educação a distância na Universidade de Brasília (UnB), deparamo-nos com observações muito significativas por apresentarem um potencial cognitivo a respeito do tema e das representações que cercam a questão da educação a distância.

Na entrevista da professora Eva Waisros, por exemplo, ela deixa claro que a questão tecnológica deve ser relacionada aos seus desdobramentos e implicações no processo pedagógico. Segundo ela, já se sabe que a utilização das tecnologias associadas à informática, como quaisquer outras empregadas no processo educacional, pode ser tanto conservadora quanto libertadora, e que a discussão, portanto, relaciona-se muito mais à dimensão política do processo do que ao seu aparato técnico². A Prof.^a Maria Luiza Pereira³ indica a mesma preocupação ao sinalizar que a questão não é simplesmente o acesso, mas o acesso a quê.

Uma das representações presentes na fala de muitos de nossos entrevistados diz respeito ao fato de ter-se acreditado, em algum momento naqueles anos, que a educação a distância, justamente por se utilizar da técnica, prescindiria da figura do professor. É novamente a Prof.^a Eva Waisros⁴ que destaca um contraponto a essa argumentação:

1 Entrevista gravada na sede da UAB na UnB, em 29/11/2012. Câmera Rafael Mattos.

2 Recomenda-se, novamente, ver as entrevistas das professoras Eva Waisros, Carmenísia Jacobina Aires e Leda Fiorentini.

3 Entrevista na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

4 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 14/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

Não existe nenhum processo de educação escolar que prescindia da figura do professor. Só que a figura do professor vai assumindo nova configuração. Conforme se refere Beloni, surge na educação a distância o professor coletivo, que é o conjunto da equipe: o professor, o tutor, o especialista, etc. É toda uma equipe que substitui a pessoa isolada do professor. Porque, se há alguma questão muito séria na educação presencial, é o isolamento do professor. Muitas vezes, esse isolamento pesa ao professor. Ainda não se desenvolvem, no sistema presencial, formas de trabalho coletivo, compartilhado e que ensejem processos de educação qualitativamente superiores.

Ficamos nos perguntando quais compreensões de mundo teriam gerado essa visão que Eva Waisros nos informa em contraponto com tantas outras representações negativadas de determinadas tecnologias e seus usos em sala de aula. Ela nos apresenta uma determinada ideia de processo de ensino-aprendizagem que revoluciona os papéis, que apresenta a possibilidade de um novo ambiente cognitivo (que talvez possa manter o nome de *ambiente virtual de aprendizagem*, AVA). Essa ideia é muito distinta daquela que pressupõe o professor como o controlador do processo denominado *ensino-aprendizagem*, em que há aquele que detém a *luz* e a oferece aos que não a possuem; afinal, essa é a etimologia da palavra aluno – sem luz.

Como todo processo social é um processo político, temos nas nossas salas de aula uma mesma ideia muito comum de se fazer política e de se fazer educação: da mesma maneira que muitos governos e regimes se dizem *vanguardistas* e devem conduzir aqueles que não sabem qual é o seu melhor destino, há milhares de sistemas de ensinos calcados na figura do professor com essa mesma visão de mundo, essa mesma ideia de vanguarda educacional pautada na concepção de que o professor sabe mais do que o aluno e que cabe a ele, professor, levar a luz, o conhecimento aos incautos.

Em relação aos aspectos tecnológicos desse processo, essas inquietações são pertinentes porque, durante a maior parte da trajetória

da humanidade sobre o planeta, ferramentas, tecnologias, instrumentos e dispositivos tinham uma representação positiva, eram extensões do próprio homem.

Naqueles anos finais da década de 1970, a universidade respirava a teoria marxista que tem uma reflexão consistente acerca da relação entre tecnologia e sociedade. Essa reflexão possibilitou, entre as suas inúmeras contribuições, a constituição de um modelo explicativo da trajetória das sociedades por meio da forma como elas organizam a sua produção econômica (modos de produção) a partir de relações sociais de produção.

Sabemos, entretanto, que, a partir dessa análise, muitas explicações de natureza determinista foram elaboradas. Nas palavras de Laymert Garcia dos Santos (1981, p. 18), uma determinada

crítica marxista empenha-se em demonstrar a exploração capitalista da técnica: ela pretende explicar como esta é utilizada para impedir a baixa tendencial da taxa de lucro, aumentar a produtividade, desarmar os conflitos sociais nas empresas; ela estigmatiza seus efeitos na divisão do trabalho; ela denuncia suas proezas na gestão do controle social e seu papel na guerra moderna, etc.

Conhecemos sobejamente os princípios da determinação da superestrutura pela infraestrutura; é ainda nosso autor anterior que nos pergunta: “Entre o social e o técnico quem depende de quem?” (SANTOS, 1981, p. 18). As implicações de tal determinismo nos são alertadas pelo pensador Cornelius Castoriadis (1976, p. 238 apud SANTOS, 1981, p. 18), que nos adverte que tal compreensão:

significaria que o desenvolvimento do mundo moderno depende do desenvolvimento de seu saber, e que portanto são as idéias que fazem a

história progredir, com a única restrição de que essas idéias pertençam a uma categoria particular (idéias técnico-científicas).

Naqueles anos da chegada da educação a distância na UnB, pelo momento político pelo qual a sociedade brasileira passava, quaisquer iniciativas cujas origens fossem as políticas do governo federal produziram reações de natureza tanto passiva quanto ativa. As de natureza ativa geralmente eram sustentadas por pensamentos e visões de sociedade pautadas em análises marxistas. As iniciativas de educação a distância naquele contexto específico estavam fadadas ao fracasso devido à consistência das ideias que advogavam a existência de inúmeros mecanismos que mobilizariam educação, tecnologia e planejamento como estratégias para a alienação da sociedade. Pelas próprias características daquele momento, seria muito difícil que diferentes setores da sociedade pudessem retomar o conteúdo democrático, equânime, libertador em potencial da educação a distância. Viabilizar o acesso não é algo de somenos importância; é fundamental. Entretanto, só isso não é suficiente, há que se pensar no currículo, nos conteúdos, nas relações hierárquicas que se estabelecem, da mesma maneira que o fazemos na educação presencial. Há que se pensar ainda no enfrentamento das dificuldades que os estudantes trazem devido a processos formativos frágeis e às especificidades regionais, que, em um contexto de formação tão ampliado como o que a UnB abraçou, pode levar a distorções.

Deve-se, sobretudo, pensar a sociedade que queremos para que possamos pensar a educação que queremos. E para isso não são suficientes as ideias vanguardistas baseadas nas crenças de que a sociedade não sabe o que quer e de que cabe a um conjunto de pessoas mais bem preparadas decidir o que é melhor. A despeito de ser presencial ou a distância, os grupos, as comunidades, devem estar enraizados no processo de decisão acerca daquilo que se deve conhecer.

Pois bem, consideramos relevante apresentarmos essas avaliações e nos ocorreu ser de igual importância dar a conhecer algumas

iniciativas dos governos brasileiros no que se refere a associar um determinado tipo de tecnologia a processos educacionais, visando atender aos preceitos constitucionais da universalização do direito à educação.

Como é do conhecimento de todos, é bastante difícil pensarmos em uma atividade humana sem que essa esteja associada a algum tipo de tecnologia; no caso da educação, os instrumentos de escrita, tanto do professor quanto do aluno, são exemplos de tecnologia.

Essa questão nos foi suscitada especialmente com a entrevista da professora Eva Waisros.⁵ Ela nos reporta a modelos skinnerianos de educação mediados por tecnologias características. Fomos investigar essa trajetória e levantamos iniciativas em diferentes níveis de escolaridade. Identificamos o Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar (PABAE), operacionalizado em Minas Gerais nos idos de 1956, que foi, alguns anos mais tarde, utilizado para justificar a assinatura do acordo MEC-USAID.

O professor Elicio Pontes⁶ refere-se a outras experiências não relacionadas ao ensino formal; foram elas o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, e o Movimento de Cultura Popular (MCP), estabelecido em 1960, em Pernambuco, durante a administração de Miguel Arraes, ambos voltados para a alfabetização de adultos tanto no meio rural quanto no urbano, na esteira de iniciativas anteriores como a Campanha de Educação de Adultos, em 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural, datada do ano de 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Com propostas profundamente transformadoras e libertadoras na esteira da compreensão freireana do que seja educar, essas experiências bem-sucedidas do início dos anos 1960 foram consideradas subversivas por diferentes grupos em diversos momentos daquele período

5 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 14/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

6 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 19/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

de ditadura militar no Brasil (1964-1985). Para se ter ideia do alcance dessas iniciativas que antecederam o fechamento do regime democrático, o MEB possuía 7 mil escolas radiofônicas em 1963. Proporcionalmente ao endurecimento do regime, as escolas foram desativadas. Em 1967, havia apenas 2.500 estabelecimentos radiofônicos de ensino (CASTORIADIS, 1976, p. 238 apud SANTOS, 1981, p. 63).

Outra iniciativa lembrada pelos professores entrevistados Elicio Pontes e Athail Pulino foi aquela desenvolvida pelo Instituto Universal Brasileiro, que todos que têm mais de 40 anos hoje devem se lembrar de ver as propagandas encartadas em diferentes revistas do Brasil. Sobre essa iniciativa, o professor Athail Pulino faz uma análise crítica acerca dos objetivos dos alunos e do sistema de ensino atual, a partir de uma experiência vivenciada na Universidade Federal da Paraíba, quando de um encontro presencial promovido pela Universidade Aberta do Brasil. Naquela oportunidade, um dos ouvintes do encontro relatou que o seu pai se formara em elétrica de automóveis pelo Instituto Universal Brasileiro e, segundo a avaliação desse jovem, foi essa profissão que permitiu a ele e a seus dois irmãos estudarem até a conclusão do ensino superior. Por curiosidade, o professor Athail Pulino perguntou ao rapaz se o seu pai tinha o diploma de eletricista de automóveis, mas, segundo o nosso professor, o rapaz não soube responder. Isso, para Athail Pulino,⁷ é um indicativo de que

os alunos desse Instituto, ninguém questionava se iriam trapacear em provas, ou pedir que alguém fizesse os trabalhos, porque o último objetivo que eles tinham era conseguir um diploma, eles precisavam saber cuidar e aprender esta escolha que fizeram, tinha televisão, rádio, elétrica de auto, mecânica de auto, torneiro mecânico, c orte e costura. Tinha de tudo nesses institutos, e a pessoa na ponta, que era o aluno, só queria uma coisa: aprender. A maioria nunca se interessou se iriam

7 Entrevista gravada na sede da UnBTV, em 05/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

mandar o certificado, se não iam, porque eles moravam em cidades pequenas, e logo percebiam, com um pequeno espírito de iniciativa, que “Estão chegando automóveis e não tem quem conserte, cada vez que der um problema vão ter que levar na cidade mais próxima ou maior, vão ter que arrumar um jeito de levar o carro, se eu montar uma oficina aqui eu tenho grande chance”. Mecânica de auto, elétrica de auto, consertar rádio e televisão, estavam chegando os primeiros, [...] os rádios já existiam, estavam chegando os primeiros aparelhos de televisão, havia essa oportunidade grande lá no interior do Brasil. Então o interesse único do aluno era aprender, saber fazer. Reclamavam: “Olhe, tal texto que vocês mandaram não detalhou, eu vi aqui sozinho”. Faziam revisão nos textos, havia uma grande comunicação melhorando os materiais didáticos, porque eles descobriam, na realidade, “Agora mudou, os modelos novos de carros não são mais assim”. Então, a dinâmica de atualização do material didático era muito grande, porque o Instituto não conseguia acompanhar os alunos na ponta tendo que enfrentar a realidade. E é uma frase um pouco desagradável de dizer, mas hoje a quantidade de alunos cuja meta é o diploma aumentou muito. Até tenho um colega da Civil, um pouco mais radical, que diz: “Olhe, cada vez mais eu me sinto uma pedra entre o vestibular e o diploma, porque o aprender no meio está cada vez mais confuso. Aprender o que? Para que?” É verdade que o que aprender, quanto aprender, o que vai fazer na vida é dinâmico demais, nunca foi tão mutável assim, um especialista em eletricidade de autos, até o aparecimento da injeção eletrônica, trabalhava com qualquer automóvel, quando surgiu a injeção eletrônica ele ficou completamente desarmado, teve que se reciclar. Até o professor

Cristovam Buarque costuma dizer, já ouvi dizer isso muitas vezes: “Cada vez é menor a relação entre o curso que você faz e o que você vai fazer na vida”. E isso então vai despertando nos alunos essa ideia de que “Olhe, pode ser que eu esteja fazendo esse curso, mas vou ser uma coisa completamente diferente na vida, dependendo dos caminhos que se abram, então não é tão importante o que eu estou aprendendo agora”. A relação entre o aprendizado, o conteúdo e a realidade no passado era muito mais próxima, mais conectada. E ele diz também: “Cada vez mais aumenta o número de pessoas que mudam de profissão ao longo da vida duas e até três vezes”. Então, isso acena para a formação e a aprendizagem continuada por um lado, você começa a estudar com 5 anos de idade e não vai parar de estudar nunca mais, se estiver em vida profissional ativa, porque até a mudar de profissão você está arriscado a mudar, não é? Por outro lado, cada etapa de aprendizagem de antes dessa fase de buscar o conhecimento por necessidade concreta e não por formalismo de diploma, muda muito o comportamento do aluno, não é? Enquanto ele está buscando o primeiro diploma, ele tem como meta o diploma, não é culpa, causa deles, é o mundo que assim se configurou hoje.

A chegada da internet à Universidade de Brasília se deu *pari passu* com a introdução do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Na entrevista do professor Athail Pulino, ele afirma que tanto ele quanto o professor doutor Leonardo Lazarte viam o Moodle como um experimento, e não como algo passível de institucionalização. Na verdade, de acordo com a entrevista de Athail Pulino, as opções por determinado programa ou por outro eram, na verdade, resultado das dificuldades encontradas.

Inicialmente, ele relembra que seus primeiros obstáculos, ainda nos anos 1990, diziam respeito ao número de turmas para as quais ele le-

cionava e às dificuldades de cobrar as horas de estudo que os alunos deveriam ter fora da aula presencial em si, resultado não só da necessidade de estudos efetiva, mas, igualmente, do cumprimento do sistema de créditos da universidade: se a disciplina tem quatro créditos, significando quatro horas/aula de ensino presencial, há, implicadas nesses créditos, mais quatro horas de estudo além dessas presenciais. A questão para o professor de Mecânica de Sólidos era o controle sobre o trabalho dos alunos, trabalho esse que estava diretamente relacionado ao atendimento dos objetivos do processo pedagógico e ao acordo implícito quando do momento de matrícula dos alunos nas disciplinas. Havia muito material para corrigir e não havia muita qualidade no retorno, correção e fixação da aprendizagem. Em busca de soluções para o seu desafio pedagógico, o professor Athail Pulino lembra que descobriu um aplicativo independente denominado *Hot Potatoes*.⁸ Entretanto, segundo ele, rapidamente descobriu-se que esse programa não permitia o retorno da aprendizagem para os alunos. Novamente indo em busca de soluções para suas questões, ele encontrou o professor Leonardo Lazarte, da Matemática, que lhe sugeriu que usasse um serviço de *e-mail* para dar o retorno e ofereceu o suporte da Matemática para operacionalizar o processo. Naqueles anos de 1992, 1993, segundo Athail Pulino, esse processo redundava, em muito, muito lixo eletrônico e muito trabalho que não aquele de natureza pedagógica. Novamente procurou o professor Lazarte, que lhe disse que, na verdade, o que ele precisava era de um banco de dados. Rapidamente, o professor Athail Pulino percebeu que caminhava da Engenharia para a área dos Sistemas de Informação. Naqueles anos de 2004, 2005, nosso professor utilizou o TelEduc,⁹ até encontrar, por meio do oráculo do mundo moderno – o Google –, a plataforma Moodle em sua versão 1.3. Athail Pulino¹⁰ relata que, naquela ocasião, procurou

8 *Software* para a elaboração de exames e exercícios.

9 TelEduc, segundo a entrevista do professor Athail Pulino, é um ambiente de gestão de aprendizagem desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Além dele, a professora Leda Fiorentini nos fala da utilização da Aulanet, desenvolvida nos estados do Paraná e de Santa Catarina, o *Learning Space* de matriz estrangeira. Essa miríade de plataformas demonstra o leque de possibilidades que se tinha à época.

10 Entrevista gravada na sede da UnBTV, em 05/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

o Leonardo na Matemática e disse: “Dá para instalar o Moodle aí?” E ele disse: “Dá”. Era também aberto, livre, fonte aberta, e comecei o segundo período de 2004 já usando o Moodle em Mecânica dos Sólidos I. E, então, a coisa mudou de figura, não tinha que me preocupar com mais nada a não ser com montar minhas salas de aulas. Então, um contou para o outro, não era nada institucional, era uma iniciativa livre, Leonardo e eu, lá na Matemática. E a coisa foi crescendo, quando chegou 2005, ao final do ano, o computador que nós estávamos usando para hospedar o Moodle, que na verdade era apenas pequeno experimento bastante local, mas que já tinha 5 ou 10 mil usuários. E a coisa começou a piorar porque o computador era inclusive servidor de Correio da Matemática, dentre outras coisas, por dificuldade de compras e licitação, ele estava com o ventilador da fonte queimado há um ano, e todo mundo estava esperando que ele desabasse a qualquer momento. Só que então, 10 mil usuários, 10 mil alunos e professores, a coisa mudou de figura, procuramos a Faculdade de Tecnologia, que é a minha faculdade, o Instituto de Exatas, que é da Matemática, e os dois diretores arrumaram uma verba que eles tinham para comprar dois novos computadores que continuaram na Matemática, mas agora já dedicados exclusivamente ao trabalho com o Moodle. Então, mais um acidente de percurso em novembro de 2006. [...] Quando chegou o final de novembro de 2006, já com 27 mil usuários,¹¹ várias disciplinas, dezenas de disciplinas e alunos usando, caiu um raio aqui nesse prédio que nós estamos, no ICC, e começou

11 Essa iniciativa hoje corresponde ao *aprender.unb.br*. Segundo o professor Athail Pulino, é a vigésima instalação do Moodle do mundo, provavelmente, com 100 mil usuários.

a queimar coisas da informática e chegou nos nossos dois computadores e os queimou, e já havia gente usando para dar notas, para avaliar, para ver debate em fóruns. Então, foram dois dias de gente ligando, mandando e-mail, acionando a Reitoria, que desconhecia o que era isso de aprender,¹² porque era uma iniciativa livre. Nós fomos numa quadra aqui da Asa Norte, que tem lojas de informática, e levamos o computador principal, e fomos rezando e voltamos rezando, porque havia uma chance razoável de que o disco que mantinha as informações, base de dados e cursos pudesse estar íntegro, o resto estava evidentemente danificado. Com dinheiro no bolso, compramos todos os componentes, colocamos o disco, ligamos, quase de joelhos, e tudo voltou.

O professor Athail Pulino destaca que uma iniciativa que tem hoje 100 mil usuários não pode ser amadora. Com todos os problemas de eletricidade pelos quais o Brasil passava naqueles anos, havia uma enorme instabilidade no sistema, a solução foi hospedar essa iniciativa do *aprender.unb.br* em uma dessas *Datawarehouses* fora do país. Para Athail Pulino, sua trajetória com a educação a distância não se baseava na institucionalização dessa modalidade de educação. Sua prática pedagógica o encaminhou para o que ele denomina de *aprendizagem mista*,¹³ presencial e apoiada na internet.

Ele destaca que suas iniciativas junto ao professor Leonardo Lazarte tiveram pouco de institucional e muito de experimental. Segundo ele, Leonardo Lazarte compreendia todo aquele processo como um *experimento*, e ele, como uma *necessidade*, justamente o que moveu os homens ao longo de sua trajetória sobre o planeta e que nos permitiu desenvolver instrumentos, ferramentas, tecnologias de diferentes naturezas.

12 Trata-se do <aprender.unb.br>.

13 Athail Pulino, em entrevista gravada na sede da UnBTV, em 05/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

Quando o professor Athail Pulino nos remete a essa trajetória particular de modelização de suas aulas, ele nos traz uma outra discussão muito importante. O fato não só dos ambientes virtuais de aprendizagem serem roteados no exterior, mas a própria internet brasileira estar vinculada a plataformas externas.

De uma iniciativa individual com o objetivo de resolver questões pedagógicas de cursos ministrados no âmbito da UnB até chegarmos a sistemas de educação virtual, não há como não emprendermos algumas reflexões. A professora Maria Luiza nos propôs algumas questões. Ela nos sinaliza, por exemplo, que os *backups* de todos os nossos cursos, quer da UAB/UnB, quer do CEAD, e de tantas outras iniciativas de professores e alunos da UnB não se encontram no Brasil e isso não é algo natural, dado; é algo que deve ser objeto de reflexão e discussão acadêmica. Há alguma iniciativa de pesquisa na instituição para alterar esse estado de coisas? Há alguma iniciativa do governo federal em relação ao tema? As agências de fomento de pesquisa estão preocupadas em incentivar pesquisas nesse campo?

A professora Maria Luiza Pereira diz que houve momentos em que a comunidade acadêmica, especialmente os professores, tinha preocupações em escolher opções a partir de critérios sociais, pedagógicos. Ela relata que, em 1994, optou-se por uma proposta de aprendizagem colaborativa que ia ao encontro da perspectiva freireana de educação. Essa escolha foi a da Simon Fraiser University, o Virtual U. Ela nos relata que

essa ferramenta de gerenciamento de curso, o Virtual U, nos fez experimentar a viabilidade da interatividade, da aprendizagem colaborativa. Nós tivemos, com esse grupo, após um ano de trabalho, a possibilidade de criar uma outra ferramenta. E desenvolvemos uma segunda ferramenta, que era de projeto de elaboração colaborativa. Isso nos deu, enquanto pesquisadores, a condição de ter, diante das ferramentas, uma atitude criativa. O que me parece que está na base das escolhas é que essas ferramentas, se elas têm um princípio

colaborativo, elas precisam ser customizadas para a nossa realidade. E o que eu ainda sinto falta nessas ferramentas, primeiro, é que os perfis dos alunos ficam no critério do aluno colocar o que ele deseja, enquanto espaço subjetivo, mas o diagnóstico, a análise do perfil geral da turma, das trajetórias, dos interesses e tudo o mais, não se tem feito de forma sistemática. Um segundo aspecto é que quando nós trabalhamos com os fóruns e os espaços interativos, nós não temos feito análise e conteúdo. Nós ficamos submetidos às apreciações ou dos professores ou dos tutores, sem uma análise mais cuidadosa dessas mensagens e dos conteúdos dessas mensagens. Então, na verdade, a interatividade existe, mas não é potencializada na construção coletiva que se pretende dentro do ambiente interativo. E, nessa medida, nós também não temos utilizado espaços colaborativos de projeto em grupo, o que não é a mesma coisa de colocá-los em grupo. São projetos que podem ser mais bem trabalhados do ponto de vista de uma ferramenta e que nós não temos criado. Nós temos nos subordinado às facilidades que o Moodle oferece, quando nós podíamos ir muito além do Moodle e oferecer muito mais, inclusive uma oportunidade de criar novas ferramentas. Eu vejo que nós teremos que ter um pouco mais de ousadia na busca de ferramentas que digam mais do nosso jeito de aprender. Nossa forma de aprender. E nós precisamos de música; nós precisamos de imagens; nós precisamos de muito mais espaços, de outras linguagens, do que a escrita, exclusivamente, ou mais massivamente, como é a cultura da academia.¹⁴

14 Maria Luiza Pinho Pereira, em entrevista na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

Além dessa questão de âmbito central para a ampliação do processo educacional por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, há ainda que se pensar em mecanismos e iniciativas que congreguem as diferentes tecnologias. Essa preocupação não se deve ao fato de termos ainda problemas de incluir digitalmente algumas regiões do país. Se a questão fosse simplesmente essa, segundo nossos entrevistados, o problema seria mais simples. Na verdade, há que se ter uma reflexão adensada acerca do papel pedagógico de cada um desses *meios de comunicação*: o rádio, o jornal impresso ou televisivo, a própria televisão e a internet – para citarmos apenas os mais comuns.¹⁵ A seleção de conteúdos e as estratégias pedagógicas são o que há de fundamental para ser trabalhado de forma a alcançar os objetivos educacionais que a própria sociedade estabelece. Não o aluno que queremos, a sociedade que queremos, mas o aluno que o aluno quer ser; a sociedade que a sociedade quer construir e o processo educacional como elemento contribuinte desse processo.

Por fim, destacamos algumas observações apresentadas pela professora Laura Coutinho¹⁶ sobre essa dimensão das tecnologias no mundo contemporâneo. Ela nos lembra que as tecnologias de que dispomos hoje são baseadas em recursos caros e não necessariamente renováveis. Ela sugere que um bom caminho para começarmos a debater o problema talvez seja pensarmos em viver sem elas. Segundo nossa professora, não deve haver desenvolvimento tecnológico sem um pensamento crítico acerca dele, e não há melhor lugar para refletir sobre o processo que a universidade pública.

15 Sobre a relação entre meios de comunicação e educação a distância, ver especialmente Pereira e Moraes (2010, p. 71-74).

16 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 10/11/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

Capítulo 5

Institucionalização

Os debates acerca da institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília (UnB), segundo a bibliografia consultada e as entrevistas realizadas, apresentam uma dupla dimensão: a primeira diz respeito aos caminhos internos à própria universidade por meio dos quais a educação a distância vem se consolidando desde 1979; a segunda diz respeito ao Programa Universidade Aberta do Brasil, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC). Essas dimensões apresentadas são só para efeito de organização. Sabemos que, no processo social, ambas se misturam e intercambiam.

Nas entrevistas realizadas, há um certo consenso em estabelecer os anos iniciais do século XXI como um momento de inflexão na política do governo federal em relação à educação superior. Sem dúvida alguma, os primeiros 10 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, são um aspecto a se considerar. A ampliação da educação básica e o acesso ao ensino superior são lembrados de forma recorrente. Entretanto, isso tudo significa recursos federais investidos – para alguns são gastos – no processo educacional. Houve, segundo o professor Athail Pulino,¹ a sugestão da criação de uma Universidade Aberta do Brasil nos moldes daquelas existentes na Espanha, em Portugal e na Inglaterra. Como não seria possível investir mais recursos na área educacional, os reitores das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) foram contrários, uma vez que haveria mais uma universidade para dividir os recursos existentes.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída em 2005 como um programa do governo federal. Originariamente, era co-

1 Entrevista gravada na sede da UnBTV, em 05/07/2012. Câmeraa Rafael Mattos.

ordenada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) junto à Diretoria de Educação a Distância (DED), da Capes, por meio de suas instituições federais de ensino. Com a extinção dessa SEED/MEC, a Capes passou a responder pelo programa. A Universidade Aberta do Brasil estruturou-se, portanto, de forma jurídica, aportando recursos humanos e financeiros.² É necessário conhecer profundamente os decretos que a institucionalizaram no âmbito do MEC. A professora Maria Lidia Bueno Fernandes³ nos fala um pouco acerca dessa complexidade.

Então, a verdade é essa, obviamente esses programas são programas de Estado, são políticas de Estado, têm um alcance enorme, dialogam com os planos nacionais de educação e com as metas estabelecidas para a educação, principalmente na perspectiva de que este país tem uma dívida social com uma parcela enorme da população. E também temos um gargalo no que diz respeito a quadros qualificados, tendo em vista que nós assistimos por muito tempo o sucateamento tanto das universidades quanto do ensino básico. Então, eu vejo com muitíssimo bons olhos esse programa, eu creio que ele resgata essa dívida social que temos. Por outro lado, também esbarramos em enormes desafios, não é? É um projeto grande demais, complexo demais, sofisticado em certa medida, e a universidade tem muitas limitações, os trâmites das instituições de ensino superior são muito lentos.

Os parceiros executores desse programa ousado de democratização da educação superior brasileira são dois: de um lado, as Ifes interessadas que deveriam responder ao edital lançado pelo MEC por meio de uma proposta que deveria incluir, entre outras exigências, o proje-

2 De acordo com a professora Leda Fiorentini, em entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 26/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

3 Entrevista gravada na Faculdade de Comunicação da UnB, em 29/06/2012. Câmera Rafael Mattos.

topolítico-pedagógico dos cursos que a Ifes pretendia ofertar. Do outro lado, os municípios ou Unidades da Federação respondiam igualmente a esse mesmo edital, dando a conhecer quais os cursos interessantes para a sua população. Essas opções não eram aleatórias. De acordo com a professora Wilsa Ramos, os municípios e as Unidades da Federação parceiras deveriam justificar a escolha mediante as atividades econômicas e sociais desenvolvidas nesses locais, assim como esclarecer qual a infraestrutura a ser disponibilizada para a organização dos polos. Segundo a professora, havia na SEED/MEC uma comissão para avaliar todo esse processo e promover a junção entre curso, polo e universidade.⁴ Portanto, de acordo com Wilsa Ramos, na mesma entrevista mencionada, a UAB pode ser denominada de sistema

porque tem essa perspectiva de ser uma congregação de todas as universidades que assinam o acordo de cooperação e que participam e uma congregação que, inclusive, deveria compartilhar e ter uma forma bem integrada de participação nesse sistema [...]. Mas o sistema UAB, Universidade Aberta, tem significados conceituais teóricos muito diferentes do que foi feito no Brasil. Isso é uma primeira observação. A Universidade Aberta foi concebida nas décadas de 60 e 70, principalmente na Europa, como um sistema universitário que permite a pessoas em geral, o cidadão comum se matricular em um curso ou em uma disciplina isolada, sem nenhuma exigência de um processo de seletividade. As pessoas poderiam simplesmente entrar para a universidade para fazer um curso de atualização ou mesmo uma disciplina. Esse conceito é muito diferente do que nós estamos vendo e adotando no Brasil. Na verdade, nós copiamos parte da concepção, e por

⁴ Wilsa Ramos, em entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 21/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

isso ele chama programa. Não é uma universidade. Tem que tomar cuidado com isso, porque no Brasil ainda há pessoas que pensam que há uma universidade aberta. Na verdade, é um programa que implica uma ação orçamentária do Ministério da Educação, em que ele destaca do seu orçamento parte e pede à universidade para executar. Está na linha do projeto de expansão universitária no Brasil. Porque nós estamos falando de coisas que significam democratizar e interiorizar o ensino superior. O Brasil tem uma dívida histórica com seu povo, de oferta de educação superior de qualidade no sistema público, e neste momento se vê uma possibilidade de oportunidade de descentralizar o sistema, que sempre foi centralizado em capitais, em municípios, para chegar a qualquer e todo município do Brasil, que disponha de uma estrutura mínima para receber esses cursos, é claro. Então, dessa forma, a universidade é provocada a fazer uma grande transformação que ela não dá conta de fazer. Porque nós estamos falando da universidade pública brasileira. Nós estamos falando de universidades federais; e agora já temos treze universidades estaduais, que já estão no sistema UAB.

A UAB é, portanto, um programa federal complexo, inclusive porque incide sobre a questão do pacto federativo. Para se implementar o programa UAB em qualquer universidade pública brasileira, agenciam-se o MEC, por meio da Capes, as universidades públicas e os municípios onde se instalam os polos educacionais; ocasionalmente, esse acordo é feito com os estados da federação e o Distrito Federal. Devemos lembrar que os municípios não possuem, de acordo com a organização federativa, responsabilidade em ofertar educação em nível superior. A despeito dessa estrutura do pacto federativo brasileiro, há professores que veem de forma positiva essa possibilidade de relação

entre os entes federativos em uma perspectiva de aproximação com os municípios brasileiros. Esse é o caso, por exemplo, de Maria Luiza Pereira,⁵ que destaca essa aproximação:

Temos que olhar o Brasil no seu ritmo e nas suas conquistas. Primeira coisa, eu acho um ponto extremamente positivo que a Capes, o MEC pudesse fazer uma articulação com o município. Porque não era essa a tradição. E o MEC sempre se viu mais, dentro do ensino superior, com a sua rede de universidades federais. Quem regulava o setor privado era o Conselho Nacional de Educação, que também é uma instância do MEC, mas a política pública do ensino superior é essa implantada, mas para a rede federal. Então, do meu ponto de vista, o MEC estar com um programa, mesmo que com restrições a ser programa, nos municípios, já é um grande avanço neste país. O que nós precisamos é de fazer com que o polo não seja um ponto físico. Que ele seja um ponto político. E quando eu falo político, é político no sentido mais amplo. De que, no momento em que a universidade tem um polo que é compartilhado, porque é partilha do município, para estar agindo na formação de profissionais, que ele esteja agindo na produção de conhecimento que interesse àquele município. Então, nesse sentido, o polo tem que ter também espaços que permitam encontros de pesquisadores, de pessoas que possam, de fato, estar contribuindo para a realidade municipal. E aí a história dos municípios, não apenas a história no sentido de contá-la, mas de compreendê-la para traçar futuros. E é nesse sentido que eu acho que ainda é um polo físico que abriga momentos presenciais com os

5 Entrevista na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 13/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

alunos e professores; e estruturas de informática para ter acesso às ferramentas e aos ambientes virtuais. E uma biblioteca. Pelo menos foi isso que eu vi. Então, eu acho que nós temos que exigir muito mais, não no sentido físico do polo, mas no sentido maior da produção de conhecimento que de fato tenha significado para o município.

Outro fator a ser considerado é que, enquanto um programa externo, ela traz um modelo de gestão próprio que nem sempre dialoga com a gestão universitária. Isso contribui para sua falta de organicidade na maior parte das unidades acadêmicas da UnB, talvez resultado das poucas iniciativas de regulamentação dessa prática por parte dos conselhos e colegiados superiores da universidade.⁶ A professora doutora Márcia Abrahão Moura assinala outra questão em relação à atuação do MEC nas instituições federais de ensino quando o assunto é educação a distância. Segundo ela,

a interlocução do MEC com a universidade para graduação, mestrado e doutorado é feito separadamente e para extensão; então, tem o pró-reitor de graduação, de extensão e de pós-graduação; o ensino a distância ele faz com um interlocutor só, e isso também eu acho que atrapalha a integração do ensino a distância dentro da universidade. Então, tem que tratar a graduação...⁷

Há ainda que se considerar o fato de se pagarem bolsas do governo federal para os professores que planejam e supervisionam as atividades pedagógicas; a carga horária da educação a distância não é

6 No Portal da Universidade de Brasília na internet, constam no endereço <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/circ_resol.htm> o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e a Instrução da CEG nº 001/2001. Acesso em: 11 fev. 2013.

7 Entrevista gravada na UAB/UnB, em 29/11/2012. Câmera Rafael Mattos.

reconhecida, produzindo o que muitos de nossos entrevistados caracterizaram de terceirização da educação a distância. As decisões pedagógicas e administrativas que envolvem o processo educacional como um todo e este específico não são decididas nos colegiados dos cursos. As de natureza administrativa são tomadas no âmbito da Capes/MEC e repassadas para as universidades públicas que aderiram aos editais; aquelas de natureza pedagógica são tomadas em reuniões paralelas cujas instâncias não são reconhecidas nem pedagógica, nem administrativamente.

Outro aspecto ressaltado por nossos entrevistados no que diz respeito à falta de organicidade dessa modalidade de educação por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil refere-se à modalidade de ingresso na estrutura universitária. Não há possibilidade de se prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingressar na UnB, nem na educação presencial, nem a distância. Os vestibulares são separados e acontecem em periodicidades distintas: enquanto o presencial ocorre semestralmente, o da UAB é bianual. Não há a menor possibilidade de um aluno do presencial cursar uma disciplina de seu fluxo que seja ofertada na UAB e vice-versa.

A professora Maria Luiza Pereira nos lembra igualmente que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não contempla os ambientes virtuais como ambientes de aprendizagem e que as diferentes instâncias institucionais de discussão, como a Conferência Nacional de Educação, têm discutido o assunto, mas sem repercussão na política educacional brasileira.

Internamente, as questões que dificultaram a institucionalização não são mais simples, ao contrário. Além da dimensão política que acompanhou as primeiras iniciativas daquilo que até um tempo atrás se chamava modalidade de educação, somou-se o fato de esta ter começado como um tímido processo de institucionalização por meio da extensão universitária, braço considerado menor no tripé da educação superior brasileira, em que a dimensão da pesquisa é mais valorizada do que a do ensino, que estaria em segundo lugar na carteira de preocupação de muitos daqueles envolvidos no processo de educação superior no Brasil.

Corroborando essa análise, o professor doutor Bernardo Kipnis observa que, em termos de institucionalização, a chegada da UAB na UnB foi um passo muito significativo, uma vez que possibilitou a oferta de cursos de graduação a distância e não só de especialização ou extensão. Ele afirma que é no âmbito da graduação que se

muda a universidade e concretamente, porque as grandes bases são cursos de graduação, e a maioria dos alunos são alunos da graduação. Então, a educação a distância não entrava na política e nem nas instituições porque não mexia com a graduação, mexia lá com cursos de especialização, cursos de curta duração e esses não são cursos que, digamos assim, afetem diretamente a instituição. Quando começa essa preocupação com a graduação, principalmente com a formação de professores, é aí que eu vejo o governo começando a ter que dar uma direção para isso, tanto é que se estudou, foram estudados esses modelos da *Open* e outros e tudo mais, é para se chegar ao que se configura hoje como modelo da Universidade Aberta do Brasil.⁸

O professor doutor Sérgio Freitas lembra que a UAB não foi a primeira iniciativa proposta pelo MEC em relação à educação a distância. Houve o projeto piloto da Administração, o Pró-Licenciatura, por exemplo. Segundo o professor, é inegável que houvesse a clara preocupação do governo federal com a formação de professores; mas o impacto dessa política não pode ser explicado apenas por essa demanda. Segundo ele, assistia-se ao início do pagamento da enorme dívida social que os governos brasileiros contraíram com a população. Em suas palavras:

8 Entrevista gravada UnBTV em 24/09/2012. Câmera Rafael Mattos.

Estou falando em termos de educação, porque estamos democratizando o ensino e dando acesso à educação de qualidade para pessoas que nunca teriam oportunidade de vir à Brasília fazer um curso. Só por isso eu acho que o programa já valeria a pena enquanto estratégico para aquilo que nós chamamos Brasil, da nossa federação [...]. Nós deveríamos trabalhar a EaD não mais como modalidade, mas como metodologia de ensino. Isso para mim foi uma mudança radical de pensamento com relação ao que eu acho da EaD, porque, ao invés de nós ficarmos discutindo dentro da universidade, dentro do modelo brasileiro, se nós devemos ter o presencial ou semipresencial, a distância ou outro modelo qualquer, nós já temos a maturidade suficiente para discutirmos se podemos incorporar dentro da minha disciplina, com meus alunos, a metodologia a distância. E mais ainda, se nós temos capacidade para fazer isso, dizer se um curso é a distância ou presencial, é supérfluo, porque é uma mera contingência do momento. Para aqueles casos nos quais eu queira expandir o ensino e possa dar a distância, eu posso ter alunos de outros estados, fazendo um curso aqui na UnB num curso presencial, que, no caso de alguns alunos, com metodologia a distância ele faria.⁹

De certa forma, nossos entrevistados constataram de forma bastante semelhante que, a despeito de não estar institucionalizada como modalidade de ensino, a educação a distância existe tanto na prática de inúmeros professores que deram início a esse trabalho como também na daqueles que nem se deram conta que usam em sua prática pedagógica essa *metodologia*, conforme denominação sugerida por Sérgio Freitas.

9 Entrevista gravada na Faculdade de Comunicação, em 06/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

O professor Athail Pulino¹⁰ afirma a existência informal de inúmeros CEADs na UnB:

porque agora nós temos uma coleção de CEADs e que em algum momento terá de ser tratada pela administração, alguém terá de cuidar disso em algum momento, não é? Cuidar de [...] “O que é que fazemos com essa coleção de CEADs?” [...] Isso não é uma proposta de centralização, de centralismo na gestão, mas há, em virtude de desconhecimento da legislação, várias iniciativas de educação a distância na Universidade de Brasília hoje.

Em resposta a esse cenário apresentado por Athail Pulino, o professor Sérgio Freitas indica que a institucionalização da educação a distância na UnB

é o fortalecimento dos cursos a distância dentro das suas próprias unidades. Por que o fortalecimento? Porque os cursos a distância são cursos da universidade, são cursos a distância, mas são cursos da Universidade de Brasília, ponto. Não são cursos da Universidade Aberta do Brasil, são cursos da Universidade de Brasília ofertados através ou com o aporte de recursos do programa Universidade Aberta do Brasil. Então, são cursos da universidade, ponto. Nós temos que cuidar desses cursos. E onde estão os cursos da universidade? Os cursos, qualquer curso que nós tenhamos dentro da Universidade de Brasília, estão ligados às suas unidades acadêmicas. Se nós procuramos, por exemplo, um curso de Engenharia Mecânica, nós começamos lá na

10 Entrevista gravada na UnBTV, em 05/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

Faculdade de Tecnologia (FT), quem é que dá o suporte, quem defende, considerando os mesmos departamentos. É a unidade da Faculdade de Tecnologia. Se nós pensamos em um curso de Pedagogia, nós pensamos, lógico, na Faculdade de Educação, então quem dá o suporte a esse curso? É a Faculdade de Educação. Ela tem um colegiado de graduação que decide os rumos pedagógicos daquele curso, a mesma coisa no colegiado da FT, lá há um conselho que define questões de financiamento, etc. Ou seja, quem toma conta de seus cursos é cada unidade acadêmica, cada unidade tem a responsabilidade sobre eles. Qual é a vantagem e a desvantagem disso? A desvantagem eu não poderia enumerar em grande plano, porque talvez falem: “Não, a máquina é maior”. Mas a grande vantagem é que, quando nós temos um curso afeito a uma unidade, nós temos justamente um curso que lucra de todo o material humano que pertence àquela unidade [...]. Que era justamente para atender a projetos de convergência entre ensino presencial e a distância. Então, há diversas atitudes, ações e necessidades que a instituição, os professores e as pessoas envolvidas estão tentando construir, e outras novas virão, porque muitos novos professores estão chegando, novas cabeças, novas ideias, mas que proporcionam, em meu entendimento, um futuro no qual a EaD não seja uma coisa à parte, mas que a EaD seja integrante do dia a dia de qualquer professor na universidade. E, então, nós não estaremos falando de ensino a distância ou presencial, estaremos falando de metodologia de ensino.¹¹

11 Sérgio Freitas, em entrevista gravada na Faculdade de Comunicação, em 06/07/2012. Câmera Rafael Mattos.

Nesse sentido, estamos diante de uma mudança de paradigmas no campo da educação superior no Brasil. Sem dúvida, muitos professores utilizam informalmente ambientes virtuais de aprendizagem; há aqueles, inclusive, que os utilizam formalmente, como professores ou tutores na UAB, sem se darem conta da potencialidade e do significado pedagógico das ferramentas existentes no interior delas. Sobre essa questão, a professora Leda Fiorentini¹² assinala que

muitas pessoas continuem a usar o Moodle como penduricalho de arquivos, sem usar todas as ferramentas... Porque ele tem ferramentas de informação, de interatividade, de avaliação, de enquetes, de discussões, de testagem, que são os *hot potatoes*. E as coisas da vida que ele tem lá, a escrita colaborativa, o blog, “n” ferramentas que existiam em separado. Qual a vantagem dessas ferramentas? Elas se aglutinaram. Você entra numa página e lá se move em várias direções, sem precisar sair e ficar abrindo tantas janelas no navegador, tantas outras plataformas e outros softwares. Então, à medida que isso vai se tornando cada vez mais fácil, mais amigável, as pessoas vão dominando além de um editor de texto, além de um programa de correio eletrônico, elas vão se sentindo com mais facilidade de usar esse potencial. Porque existe um potencial enorme, educativo, nessas plataformas, que são os *learning management systems*. Porque elas permitem a gestão do processo. Têm umas melhores, umas ferramentas de que gostamos mais, é difícil encontrar uma perfeita. Só que, ao aproximar-se desse universo, as pessoas precisaram aprender a se comunicar em tempo real e usar as tecnologias. Esse momento é diferente. Você não tem mais só meia dúzia de pessoas fazendo. E na medida em

12 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 26/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

que um faz, gosta, conta, e você lê; você vai nos congressos e tem aquela troca que está fervilhando entre os colegas universitários [...].

São inúmeros os desafios que existem quando se trata de processos pedagógicos, e a educação a distância é isso: um processo pedagógico que não se distingue do presencial.

Após reunirmos o material das entrevistas já transcritas e durante o processo de executá-las, uma questão nos foi ficando bastante clara: os problemas mais frequentemente elencados como representativos e, em alguns casos, impeditivos do desenvolvimento e aplicação da “modalidade” a distância estão presentes em igual medida no ensino presencial.

Muitos alegam que não se tem controle acerca do cumprimento das tarefas e horas de estudo dos alunos dos cursos a distância. Perguntamos se o temos em relação aos alunos presenciais. A educação dita presencial não está livre de plágios, cópias, inautenticidade, descompromisso, infelizmente. Até porque esses desvios não pertencem exclusivamente ao mundo da educação; eles estão na sociedade.

A educação a distância tem nos ensinado que o aluno comprometido com o seu aprendizado o é em qualquer modalidade; o mesmo podemos dizer de professores e tutores. Para aqueles que já experienciaram o processo pedagógico realizado integralmente a distância, não há dúvida de que o aluno desenvolve habilidades como autonomia, busca de soluções das dificuldades, organização, entre outras, tão necessárias ao processo educacional.

Na verdade, há outros aspectos do processo que demandam dos envolvidos muito mais reflexão quando o assunto é o aluno da UnB. O aluno da UAB é aluno da UnB; a professora Wilsa Ramos¹³ defende que

13 Entrevista gravada na Faculdade de Tecnologia da UnB, em 21/09/2011. Câmera Rúbia Araújo de Oliveira.

Não são duas universidades, uma dentro da outra. Então, enquanto não se entender que a estrutura que se oferece para o ensino presencial hoje, com as novas tecnologias, os recursos que estão sendo criados, apoiados pela área de desenvolvimento tecnológico, informação e comunicação, todos os recursos permitem que todos os serviços oferecidos para o aluno do presencial sejam disponibilizados para o aluno a distância. Não há nenhum serviço que não possa fazer isso. Basta querer. Planejamento, foco no aluno, foco na aprendizagem. Para mim, essas três condições são precípuas para qualquer coisa que queiramos avançar e inovar no ensino superior a distância no Brasil. E faltam esses três elementos. Então, hoje nós temos uma universidade com pequenos centros que cuidam dos seus alunos, que são denominados alunos da graduação a distância, que não consegue extrapolar dessas unidades para penetrar nos outros serviços e também levar os benefícios dos outros serviços para esses alunos. Por exemplo, eu pergunto. É uma questão que sabemos. Os nossos grupos que são de iniciação à pesquisa, de extensão, PET, Projeto Rondon, por que não podemos fazer para os alunos do ensino a distância? Nada impede. De novo, eu reafirmo. Hoje, com as tecnologias caseiras, tecnologias simples que nós temos, nós podemos oferecer todo esse conjunto de serviços a qualquer aluno desta universidade. Infelizmente, acho que ainda falta esse avanço. Porque, na verdade, esse avanço implica refazer um projeto institucional da universidade, que é colocar dentro de suas políticas o ensino de graduação a distância como também uma política. Ainda não é. Hoje, ainda, o ensino de graduação a distância, infelizmente, é um programa dentro da universidade. Um programa especial, que tem seu recurso diferenciado, que chega de uma forma diferenciada. Então, o que

nós temos que fazer é um dever de casa muito sério, incluir na discussão do PDI da instituição como ficam as políticas de formação para o ensino a distância, o ensino mediado, já que falar também em ensino a distância, eu mesma já evito muito esse termo em determinados contextos, porque é falar de uma educação a distância muito tradicional, e hoje nós temos que compreender que o uso dessas tecnologias, eu posso citar algumas, *blogs, wikis, fóruns, chats, webconferência*, sistemas voip, sistemas de conversação *on-line* síncrona e assíncrona, isso deveria permear toda a oferta dos cursos de graduação da universidade. Não faz sentido pensar que isso é da EaD e que a EaD é esse lugar privilegiado, que recebe esses recursos de ponta. Esses recursos de ponta deveriam estar na formação do professor universitário no Brasil. Saber usar um telefone que daqui a pouco você já vai ter a imagem das pessoas no seu telefone, você está transmitindo som e imagem, e que pode ser um meio de comunicação, o que se chama *mobile learning*. São formas extremamente atuais. E nós vamos nos furtar disso? Não. Há professores, claro, que têm uma certa facilidade para lidar com isso, têm muito afeto por isso e buscam esses recursos. Mas a maioria não. A universidade tem que provocar a formação desse professor. Então, nessa estrutura universitária, eu acho que faz muita falta, está muito marcada a ausência de um lugar, que é o lugar da formação docente. Entender que o professor do ensino superior, alguns, inclusive, sabemos, muitos seguem carreiras, que nem fazem a parte da didática da licenciatura, mas eu acho que não é só isso. Eu acho que é a formação em termos de atualização. Porque estamos frente a um projeto, que é o projeto de expansão da universidade, um projeto de reestruturação, mas quando é que a universidade vai cuidar do mais importante?

Essas questões e tantas outras têm interpelado professores, alunos e gestores no sentido de discutir, pesquisar, promover encontros cujo objetivo é socializar experiências e reflexões. Nesse sentido, a UnB instituiu, no interior do Decanato de Graduação (DEG), a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e Gestão da Informação e, vinculada a esta diretoria, a Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância. Essa estrutura foi organizada também com o objetivo de ser um espaço de reflexão acerca dos caminhos da institucionalização da educação a distância na UnB.¹⁴

A professora Maria Lidia Bueno Fernandes, na mesma entrevista já mencionada, avalia que, a despeito dos esforços envidados em direção à organicidade do Programa Universidade Aberta do Brasil na UnB¹⁵, esta de fato não aconteceu. Em suas palavras, era como se houvesse uma “universidade paralela”. Ela nos explica como funciona esse programa na UnB.

[...] existe o Decanato de Ensino de Graduação, e todos esses cursos estão vinculados ao Decanato de Ensino de Graduação, mas não diretamente ao Decanato de Ensino de Graduação, isso é muito interessante. Eles estão vinculados às suas unidades acadêmicas, então, dentro de cada unidade acadêmica, de cada faculdade ou de cada instituto, nós temos uma secretaria, e essa secretaria abriga

14 Maria Lidia Bueno Fernandes, em entrevista gravada na Faculdade de Comunicação da UnB, em 29/06/2012. Câmera Rafael Mattos.

15 Os cursos ofertados pela UAB/UnB são os três cursos do Instituto de Artes (Teatro, Música e Artes Visuais – licenciatura), Pedagogia em nível de licenciatura, Letras, Educação Física, Geografia e Biologia, em nível de licenciatura. Em nível de bacharelado, a UAB/UnB oferta Administração Pública e três especializações ligadas também ao programa UAB, uma sobre inclusão, uma sobre administração pública e uma sobre saúde. Há ainda cursos ligados ao MEC por meio da Secretaria de Inclusão e Diversidade, que é a Secadi, além de cursos de extensão e alguns de especialização. No âmbito da formação continuada, há um curso de especialização em educação a distância.

a questão tanto burocrática quanto acadêmica da educação a distância daquele instituto ou daquela faculdade. O grande desafio hoje, que temos tentado enfrentar, é fazer com que este Núcleo de Educação a Distância instalado dentro das unidades acadêmicas não seja um núcleo à parte, mas que esteja vinculado à educação presencial. E, principalmente, que tenhamos nos órgãos colegiados representantes da educação a distância, para que a educação a distância seja pautada não só na agenda da Coordenação Operacional e do Decanato, mas na agenda de cada uma das unidades acadêmicas. E hoje nós temos o desafio de implantar um Núcleo Docente Estruturante, uma nova resolução do MEC sobre os cursos de licenciatura, um núcleo que se debruce sobre as questões ligadas ao próprio projeto político-pedagógico, e a nossa orientação quando vamos conversar com diretores e chefes de departamento e coordenadores de curso de ensino a distância é a importância de articular, articular fatores ligados à educação presencial, e ligá-los à educação a distância, para pensar a educação, formação de professores e todos esses desafios que temos pela frente de uma forma integrada. O que se busca hoje da UnB, embora esteja ainda engatinhando todo esse processo, é a convergência entre o presencial e a distância. Esta é a grande meta, e essa meta é principalmente ancorada na questão da pesquisa, do desenvolvimento tecnológico, do desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem tanto uma modalidade quanto outra. Acho que esse é o desafio que está colocado, e esta organização, estes cursos estão vinculados às unidades acadêmicas, e tudo o que tivermos que fazer é a partir desta vinculação, que deve ser cada vez mais forte e consolidada. E então algo que acho importante, que pelo estatuto

da UnB quem se responsabiliza pela qualidade do curso que está sendo ofertado é a unidade acadêmica, então nós temos ido às reuniões com os diretores dizendo que a responsabilidade sobre o material didático produzido, sobre o conteúdo que está na plataforma, sobre a qualidade dos docentes é da unidade acadêmica, então quando tivermos isso muito claro, eu acredito que teremos dado passos importantes na consolidação desse modelo.

Ela nos relata que a não institucionalização da educação a distância era bastante nítida para todos aqueles envolvidos; entretanto, para aqueles que não lidavam cotidianamente com as questões decorrentes da não institucionalização, estas só foram percebidas por alguns gestores quando das formaturas das primeiras turmas ocorridas em 2012, quando a professora coordenava o processo. Ela mesma nos relata:

Então o grande desafio que foi colocado quando se aproximavam as primeiras formaturas foi que todos os trâmites instituídos na universidade não tinham sido necessariamente seguidos para a instituição desses cursos, e então teve que haver um esforço enorme da instituição, em especial do Decanato de Ensino e Graduação, para que todos esses cursos fossem devidamente instituídos, até porque estávamos nos aproximando dos períodos de formaturas e não podíamos correr o risco de que esses cursos não fossem reconhecidos. Hoje estamos no ano de 2012, junho de 2012, tivemos as primeiras formaturas dos nossos estudantes de educação a distância, em especial dos cursos do Instituto de Artes e do curso de Educação Física, esses estudantes se formaram, tivemos agora aproximadamente duzentos estudantes formados. Parte deste trabalho de institucionalização vem

sendo concluído, tendo todos os projetos político-pedagógicos passado por todos os trâmites institucionais, todas as regras da SAA para que o estudante se forme na UnB foram consolidadas. As formaturas foram feitas em formato definido pela própria UnB, guardando um pouco a especificidade de cada polo e de cada região e a dimensão que essas formaturas assumem na vida desses meninos. Então nós andamos muito em todas essas direções, e hoje temos como condição de analisar esse processo uma possível análise que devemos fazer desses egressos, um olhar aprofundado para a qualidade do nosso curso e um olhar para o impacto que temos causado então nas comunidades nas quais nós estamos inseridos.¹⁶

Tendo sido chamados a responder aos desafios da educação na contemporaneidade, seja ela presencial ou a distância, há ainda muito a trilhar em direção à chamada institucionalização: há parcerias com a Biblioteca Central da universidade assim como com a Editora Universidade de Brasília. Busca-se uma parceria com a Secretaria de Comunicação da Universidade e com a UnBTV em toda a sua potencialidade pedagógica. Firmamos parceria com o Centro de Documentação da universidade, de forma que nossos arquivos correntes já migrem para o Intermediário da instituição seguindo o mesmo plano de classificação das Ifes. Talvez, nessa área, haja forte consolidação, mas institucionalizar também compreende, como lembrou a professora Maria Lidia Bueno Fernandes, levar aos alunos e aos polos as discussões acerca das eleições da Reitoria da universidade, conhecer melhor o perfil do aluno que busca a modalidade de educação a distância; após as formaturas das primeiras turmas cuja graduação se deu toda na modalidade a distância, passar a acompanhar o caminhar de nossos egressos. Acrescente-se à en-

16 Maria Lidia Bueno Fernandes, em entrevista gravada na Faculdade de Comunicação da UnB, em 29/06/2012. Câmera Rafael Mattos.

trevista da professora Maria Lidia as observações da professora doutora Márcia Moura, decana de Ensino de Graduação no período de abril de 2008 a dezembro de 2011; segundo ela, institucionalizar o ensino a distância é incorporá-lo à “rotina da universidade” de forma a tornar desnecessários “esclarecimentos frequentes a dirigentes, estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos”.

Considerações finais aos nossos leitores

Sem dúvida, o que nos moveu na execução deste projeto foi a necessidade de registrar, porque permeadas pelo medo do esquecimento, as experiências daqueles que, de uma forma ou de outra, protagonizaram a educação a distância na Universidade de Brasília. Temos a consciência, entretanto, do poder da *impressão*, da inscrição do discurso; enfim, da tradição logocêntrica e de seu registro.

Acreditamos termos sido capazes de demonstrar que este trabalho não se resumiu ao recolhimento das entrevistas; se assim o fosse, não poderíamos classificá-lo como resultado de um processo teórico-metodológico que se nutriu da história oral.

Entretanto, dada a riqueza das entrevistas, que são uma porta de acesso a tantos outros objetos de estudo, optamos por apresentar aqui, em nossas considerações finais, um pouco do perfil de nossos entrevistados, as circunstâncias das entrevistas e uma pequena seleção de falas transcritas em caráter exemplar. O material completo estará disponível para consulta no Núcleo de Estudos em Cultura, Oralidade, Imagem e Memória, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, UnB.

Aproveitamos aqui para agradecer a todos aqueles que nos auxiliaram na execução desse projeto; destacamos especialmente o professor doutor Luiz Fernando Molinaro e toda a sua equipe do Núcleo de Multimídia e Internet da Faculdade de Tecnologia pela cessão do estúdio que possibilitou a realização de algumas entrevistas do projeto. Igualmente, agradecemos ao professor doutor Sérgio Ribeiro da FAC/UnB e a Neuza Muller diretora da UnBTV que da mesma forma atenciosa nos cederam os espaços de gravação necessários para viabilizar este projeto.

Maria Rosa Abreu

As entrevistas realizadas com a professora doutora Maria Rosa Abreu ocorreram em duas oportunidades, ambas gravadas na sede da UnBTV em julho de 2012. Maria Rosa Abreu é formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), possui especialização em Educação Aberta e a Distância pela Universidade de Londres e fez o mestrado e o doutorado em Paris, dedicando-se ao estudo das Ciências da Educação e da Comunicação. Hoje é professora aposentada da Universidade de Brasília (UnB) e militante nas questões envolvendo sustentabilidade e meio ambiente. Sua entrevista está centrada na trajetória da educação a distância na UnB nos anos 1980, dando especial destaque para o papel das universidades abertas nos países ocidentais, a relação entre a educação a distância e a Constituinte de 1988 e sobre a criação do Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD), órgão do qual foi a primeira diretora.

[...] Não havia política pública para esse campo, então nós começamos a trabalhar também fazendo movimentos e seminários, mobilizações, no sentido de influir para que houvesse política pública e universidade aberta no país, dentro de uma visão de educação continuada. Então, nós ajudamos a elaborar projetos de lei. E, na dificuldade de obter cursos, de professores escreverem, nós buscamos livros gratuitos, clássicos do tempo do Rousseau, livros clássicos que não tinham mais problema de direito autoral, de domínio público. Então, nós criamos a série *Grandes Humanistas*, e nós convidávamos um professor especialista da área para fazer o guia de estudo; então, esse já não

era com a organização de grupos de estudo, era sugerido que quem tivesse interesse organizasse grupos de estudos, debates e a autoaprendizagem, autoajuda mesmo. Na verdade, no século XVII, por exemplo, no século XVIII, na Inglaterra, havia um sistema que eles chamam de monitoramento, algumas pessoas com visão democrática, querendo fugir só das escolas anglicanas, queriam a escola pública, mas que ainda não era escola, porque ainda não havia sistema de construção pública e também não havia professores. Então, pessoas intelectuais formavam grupos nas aldeias, nas cidades e ensinavam dois ou três alunos para que eles fossem os monitores e depois replicassem o que na verdade era aprendizado básico, que era aprender a escrever, aprender a ler e aprender a calcular. É muito interessante, porque temos que lembrar que na Inglaterra o trabalhador vivia em condição penível, não é? Basta ver os níveis do Marx, que mostram a condição da classe trabalhadora na Inglaterra, e olhe que a Inglaterra era um dos países mais ricos do mundo. Então, essas crianças muito pobres, basta ler *Oliver Twist*, não é? Elas aprendiam no chão, onde se desenhava na terra a letra. Eu já havia aprendido, eu criança mais velha, aprendi com um professor, que não era professor, propriamente. Então, eu ensinava para um grupo de dez, cada um ensinava para um grupo de dez, é um sistema interessante que também tem uma certa origem... Era a luta das classes, como dizia Florestan Fernandes, dos de baixo tentarem ter um pouquinho de acesso ao conhecimento dos de cima.

Elicio Bezerra Pontes

O Professor Doutor Elicio Pontes foi nosso terceiro entrevistado. Suas entrevistas também ocorreram em duas oportunidades ao longo do mês de setembro de 2011, no Laboratório do Núcleo de Multimídia e Internet (NMI) da Faculdade de Tecnologia. Elicio Bezerra Pontes é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e possui especialização em *Distance Education* pela Universidade de Londres. É mestre em Educação pela Universidade da Califórnia do Sul e doutor pela Universidade Aberta da Espanha. Atualmente, é professor aposentado da Universidade de Brasília (UnB). Suas entrevistas abordam uma miríade de assuntos que nos falam das políticas educacionais nos anos 1960, do convênio da UnB com a Open University, da Reitoria de José Carlos Azevedo, das relações entre tecnologia e educação, da criação do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB, da participação da UnB no Programa Universidade Aberta do Brasil, de seu doutoramento na Universidade Aberta da Espanha, entre outros.

(...) eu me alfabetizei em uma cidadezinha no interior do Ceará. Ao lado da minha casa, quando eu tinha 8 anos de idade, tinha um senhor que era dono de um açougue na praça central da cidade. [...] Ele era analfabeto. E não sei como ele descobriu que eu já sabia ler, escrever e contar. E eu passei a ser uma espécie de contador dele. Ele chegava do serviço, fechava o comércio no fim da tarde, como todo mundo, jantava muito cedo e batia na minha porta, que era vizinha. Aquelas casas emendadas uma na outra, e ele dizia: “Professor” – vinha com um caderno, com uma borracha espetada no lápis e vinha fazer as contas. Ele tinha tudo de memória. E eu anotava todas aquelas coisas. “O fulano, que levou um quilo de carne e não pagou”, etc. Eu fazia isso e ganhava umas boas moedas, na época, por causa disso. Mas se completava com uma coisa: no

mercado, como era muito típico da época, tinha cantadores de viola, repentistas, improvisadores, venda de literatura de cordel. Isso já me fascinava. E sendo ele um homem analfabeto, gostava muito disso. Todo dia ele vinha com um livrinho de cordel comprado na feira, fazia uma roda na calçada, debaixo de uma lâmpada de 15 ou 20 watts, que só menino com uma vista boa, de 8 ou 10 anos de idade, conseguia ler, e começava a sessão de literatura de cordel, eu lendo em voz alta para as pessoas, muitas delas também analfabetas. Por essa razão, a primeira coisa de que me chamaram ali foi de professor.

Eva Waisros Pereira

A entrevista com a professora doutora Eva Waisros Pereira foi realizada na Faculdade de Tecnologia em setembro de 2011. Eva Waisros Pereira é graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília, possui mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), doutorado também em Educação pela Universidade Aberta de Portugal e fez estágio pós-doutoral na Universidade de Poitiers, França. Atualmente, é professora aposentada da UnB, dedicando-se à pesquisa na área de História da Educação e está à frente da criação do Museu da Educação do Distrito Federal. Em sua entrevista, a professora discorre acerca de sua chegada a Brasília e de seu profundo envolvimento com a educação pública do Distrito Federal. Nela constam o pioneirismo da referida professora, já que foi a primeira a elaborar tese de doutorado a distância na Universidade Aberta de Portugal. Igualmente, ela nos fala acerca de um novo paradigma de professor e de educação que envolve o colaborativismo e a cooperação de todos os envolvidos e sobre as relações entre tecnologia e educação.

Debrucei-me sobre o tema e pude compreender o significado e a importância da educação a distância na contemporaneidade. A minha percepção sobre o meu trabalho nessa modalidade, desde então,

é que simplesmente dava continuidade ao que eu já vinha realizando como professora há mais de trinta anos. Para mim, falar em educação a distância é falar em educação. A mudança de paradigma, possibilitada pelo emprego de novas tecnologias, não elimina o essencial do processo educativo, no que tange aos fins e objetivos pretendidos e à pertinência dos meios empregados para a sua consecução. [...] Essa análise trouxe-me a compreensão de que, assim como a educação amplamente considerada não se caracteriza por uma única concepção, pois existem diferentes tendências, com diferentes princípios filosóficos, também a educação a distância se apresenta com diferentes nuances do ponto de vista político, filosófico e pedagógico. Assim, dependendo da concepção de educação adotada, o processo formativo tanto pode ter caráter emancipatório como reprodutivista, pode contribuir para a emancipação social ou para a manutenção do *status quo*. Na perspectiva de emancipação social, por exemplo, situa-se a filosofia de educação defendida por Paulo Freire, que preconiza uma relação dialógica entre professor e aluno, a aprendizagem é construída a partir de uma ação cognitiva do aluno em contato com realidades. A filosofia da educação tem em vista o tipo de sociedade almejada. Porque educação forma o cidadão. Ela existe para formar o homem para viver em sociedade. Então, não pode haver desvinculação entre o tipo de sociedade que se defende e deseja e o modelo de educação que se adota. Caso contrário, seria totalmente incoerente. Se você quer educar um homem para que seja feliz, eu acho que esse é um objetivo da vida para o ser humano, você tem que dar oportunidade, no interior da escola e no processo de educação, para que ele tenha experiências do que é ser feliz ou tenha experiência do que é ser solidário, o que é trabalhar

com o outro, com respeito. Essa formação nasce a partir do processo de educação. Não se pode exigir do adulto que seja um sujeito solidário, que não seja egoísta, etc., se ele não foi formado para isso, com esses princípios. Então, a filosofia que preconiza um tipo de sociedade solidária, mais justa, onde os homens tenham mais liberdade, a educação tem de contemplar também tais aspectos. Do ponto de vista inverso, que não concebe uma educação desse tipo ou não projeta uma sociedade com tais características, evidentemente o processo educativo vai se desenvolver em moldes reprodutivistas, pelos quais a instrução é basicamente o único objetivo, as informações são postas de forma descontextualizada para o aluno assimilar, a ênfase recai na transmissão e assimilação do conhecimento. No processo educativo construído nesse formato, a transmissão tanto pode partir de um professor presencial, no caso de cursos presenciais, como também pode ser realizada por meio de meios tecnológicos. Destaque-se que se trata de transmissão e nunca de construção de conhecimento, de participação do aprendiz no seu processo formativo. Assim, o indivíduo tende a ser subserviente, alienado, submeter-se a estruturas às vezes dominadoras. Ora, se isso é essencial na educação, também o é na educação a distância. Quando se trata da educação a distância, para mim, pessoalmente, o que valem são esses parâmetros. As tecnologias adotadas, desde o quadro e o giz ao computador de última geração, são meios que podem ser direcionados para a educação que se pretende. Em um computador pode-se montar programas de tipo reprodutivista, voltado apenas para a transmissão de conteúdos para fins de absorção pelos alunos ou, então, pode-se montar programas que incluam fóruns, grupos de discussão, *chats* e outros recursos visando à participação dos alunos, ao diálogo deles com os professores e entre si e,

sobretudo, à construção de trabalhos colaborativos em rede, numa dimensão e com potencialidades que muitas vezes não é possível de serem estabelecidas numa sala de aula convencional.

Carmenísia Jacobina Aires

As entrevistas com a professora doutora Carmenísia Jacobina Aires ocorreram na sede da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Universidade de Brasília (UnB), em duas oportunidades, em outubro de 2011. Carmenísia Jacobina Aires tem toda a sua formação na área de Pedagogia, é mestre em Planejamento Educacional pela UnB e doutora pela Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha. Em suas entrevistas, ela nos fala acerca das relações entre o Ministério da Educação (MEC) e a UnB quanto a diferentes projetos envolvendo a educação a distância a partir dos anos 1990, momento em que ingressa na UnB como professora na Faculdade de Educação. Sua entrevista nos informa, por exemplo, acerca do consórcio BrasilEAD, das discussões que engendraram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do programa *Um Salto para o Futuro*. Igualmente, a professora nos conta acerca de sua experiência como aluna de doutorado a distância na Universidade Aberta da Espanha, assim como sobre a chegada do Programa UAB na UnB.

[...] porque não dávamos conta, visto que o ensino a distância é ensino, é estudo a distância, assim como o estudo presencial, só que ele se faz a distância. É preciso que tenhamos o tempo, a dedicação, a disciplina, a organização de trabalho, tudo o que é exigido no processo de ensinar e aprender. Talvez seja a modalidade que exija mais um pouco ao requerer muito mais autonomia do estudante. Porque, presencialmente, você está ali

na sala de aula. Eu sou professora e também atuo no ensino presencial. Você está ali acompanhando o estudante no cotidiano, no dia a dia, no olho a olho. “Olha aqui o trabalho. Você não fez. Deixou de fazer”. No ensino a distância, quando era apenas através de material impresso ou de TV, etc., você não tinha esse contato mais próximo com os estudantes, não interagia todo dia, a todo o momento. Hoje, sim. Porque mediado pela rede internet já tem mais essa interlocução, essa interação. Então, é preciso desenvolver muito a autonomia, é preciso ter tempo, dedicação. Tanto é que, na oferta do terceiro curso, já sabedores disso, já com a vivência, a experiência, nós colocamos, como pré-requisito, como critério para se inscrever no curso, tanto apresentar um pré-projeto de trabalho como ter um vínculo institucional, para que a instituição liberasse uma parte do tempo, do trabalho, para os estudos, tendo em vista que isso é imprescindível. Porque é impossível você estudar a distância sem ter uma dedicação. Essas aprendizagens nós fomos construindo ao longo do tempo, a partir até das nossas próprias histórias de vida, das nossas vivências como estudantes de um curso a distância.

Leda Maria Rangearo Fiorentini

A entrevista com a professora doutora Leda Fiorentini foi feita na Faculdade de Tecnologia em setembro de 2011. Leda Fiorentini é graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora pela Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha. Além das atividades de ensino desenvolvidas na Universidade de Brasília (UnB), é coordenadora da Cátedra Unesco de Educação a Distância

da UnB. Podemos observar em sua entrevista o detalhamento acurado acerca dos diferentes sistemas utilizados, das diferentes plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem e de como se deu sua implementação passo a passo.

Eu penso que nós somos um grupo privilegiado. Eu me considero privilegiada por ter participado dele e continuo participando, de pensar que a educação é sem distância porque antes de ser a distância é educação. Nós sempre tivemos essa bandeira. Nós estamos falando de educação. E nós viabilizamos a educação com qualquer meio que tivermos condições de ter. Então, se não temos o rádio, fazemos com o impresso. Se temos o rádio e o impresso, batalhamos pela televisão, batalhamos pelo vídeo, fazemos com audiocassete. Hoje temos audioconferência, teleconferência, videoconferência, webconferência. A tecnologia tem nos ajudado a superar esse *gap* educacional de uma maneira muito forte. E se, em 2004, eu era uma das vinte, 25 professoras... Eu estou falando isso em novembro de 2004, que foi quando eu fiz o primeiro curso a respeito, nós fizemos um minicurso de seis, oito, dez horas com o professor doutor Athail, para aprender um pouco do Moodle e tal. Naquele momento, já estávamos usando a Teleduc, que é uma plataforma desenvolvida na Unicamp; já conhecíamos a Aulanet, que foi desenvolvida mais no Paraná, em Santa Catarina; tínhamos também a Learning Space, que é uma estrangeira. Então, não era a única plataforma existente. Só que as outras ainda estavam em desenvolvimento. Todas elas estão. Porque na tecnologia você nunca tem a solução mágica. Você está sempre aprendendo e melhorando. Até porque os tempos mudam e as necessidades das pessoas também. Então, à medida que você alia a ideia desse saber

acumulado e essa vontade de inovar, você começa a utilizar a tecnologia de uma maneira muito mais orgânica. Embora muitas pessoas tenham continuado a usar e talvez continuem a usar o Moodle como penduricalho de arquivos, sem usar todas as ferramentas... Porque ele tem ferramentas de informação, de interatividade, de avaliação, de enquetes, de discussões, de testagem, que são os *hot potatoes* e as coisas da vida que ele tem lá, a escrita colaborativa, o *blog*, “n” ferramentas que existiam em separado. Qual a vantagem dessas ferramentas? Elas se aglutinaram. Você entra numa página e lá se move em várias direções, sem precisar sair e ficar abrindo tantas janelas no navegador. Tantas outras plataformas e outros *softwares*. Então, à medida que isso vai se tornando cada vez mais fácil, mais amigável, as pessoas vão dominando, além de um editor de texto, além de um programa de correio eletrônico, elas vão se sentindo com mais facilidade de usar esse potencial. Porque existe um potencial enorme, educativo, nessas plataformas, que são os *learning management systems*. Porque elas permitem a gestão do processo. Têm umas melhores, umas ferramentas de que gostamos mais, é difícil encontrar uma perfeita. Só que, ao aproximar-se desse universo, as pessoas precisaram aprender a se comunicar em tempo real e usar as tecnologias. Esse momento é diferente. Você não tem mais só meia dúzia de pessoas fazendo. E, à medida que um faz, gosta, conta, e você lê; você vai nos congressos e tem aquela troca que está fervilhando entre os colegas universitários; você tem sobre todos os assuntos, a realidade virtual, “n” coisas de animação e tudo... Então, você vê que a questão do celular, dos *smartphones*, todo esse sistema de tecnologia... Os *notebooks*, agora os *netbooks*, o celular com todas essas multifunções e os *tablets*... Então, agora você vê que ela vai tornando o acesso à tecnologia

em qualquer lugar que você esteja. A população está mudando muito de lugar. Então, não dá para ficar em soluções convencionais. Eu só posso estudar se estiver aqui e agora. Se eu não estiver segunda, quarta e sexta naquela aula, não posso fazê-la. Então, as necessidades da sociedade fizeram ver que dá para fazer. Boas iniciativas feitas mostraram que o caminho era esse, e as pessoas foram perdendo o medo. Foram aprendendo a usar, vão fazendo.

Laura Maria Coutinho

A entrevista com a professora doutora Laura Maria Coutinho ocorreu em novembro de 2011 na sede da Faculdade de Tecnologia da UnB. Laura Coutinho é graduada em Comunicação Social pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela mesma universidade e concluiu seu doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também na área da Educação. Foi vice-diretora da Faculdade de Educação no período de 2006 a 2010 e coordenou os cursos de Pedagogia a Distância para os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal e para a formação de professores no Acre. Em sua entrevista, ela contextualiza o processo que engendrou os cursos de Pedagogia a distância para os professores do sistema público de ensino do Distrito Federal e todo o processo de estabelecimento do curso de formação de professores no Acre em parceria com o governo daquele estado.

Eu acredito que hoje, ainda, nós tenhamos um pouco de dificuldade de compreender o que é a dimensão da tecnologia na educação. Eu mesma já tive umas certas restrições, mas, a partir da minha experiência com o Acre, sou fortemente favorável a que nós realmente usemos e não tenhamos medo das linguagens, seja das plataformas *on-line*, porque

elas permitem, inclusive, a veiculação e o uso cada vez mais forte das linguagens audiovisuais. Você, com os sites que abrigam, por exemplo, vídeos, filmes, nós temos vários que podemos fazer uso, tenho a impressão de que enriquecemos muito. Mas ainda hoje vemos demandas que querem um curso presencial, como se o curso presencial fosse sinônimo de melhor qualidade. E, hoje eu digo, com a minha experiência de um trabalho com o Pie, que deu origem, depois, ao Acre, eu acho que o Acre tem uma qualidade completamente diferente em função do uso da tecnologia com bastante critério e em uma dimensão pedagógica. E nós tivemos uma equipe muito boa, embora pequena, que deu conta disso. E digo a você que tivemos, muitas vezes, que entrar em certos embates para garantir que a coisa fosse assim, porque estávamos vendo que a qualidade realmente é de uma outra dimensão. O fato de o professor em formação ter que, por exemplo, escrever, a base do nosso trabalho foi o letramento, letramento compreendido não só como letra em material impresso, mas numa dimensão de que você precisa usar as palavras também no meio audiovisual e você precisa ter compreensão de como você se expressa. Eu acho que o letramento, inclusive, dá primeiro uma dimensão meio restrita de o que é a proposta do letramento mesmo. Eu mesma confesso que tive um certo receio no início, mas depois que eu compreendi, eu vi que realmente é uma dimensão muito importante a ser considerada. E esse aspecto foi trazido principalmente pela professora Stella Bortoni. Uma contribuição ao Pie, que depois eu adotei dentro dessa mesma perspectiva para o Acre, jogando isso e trazendo a internet para dentro do nosso curso como uma força muito grande de potencialização desse letramento. E eu considero esse trabalho muito legal. E outra coisa

que também foi interessante, que bate também com essa questão do professor, é que, na avaliação do nosso curso, e como exigência para formação, nós temos, nos cursos de Pedagogia, o trabalho de conclusão de curso. E o nosso trabalho de conclusão de curso, no curso de Pedagogia para o Acre, nós conseguimos implantar uma coisa a que chamamos registro reflexivo. Que o professor não fosse, no último semestre, construir uma monografia sobre um único tema, mas que ele pudesse, ao longo de todo o processo, ir construindo o seu trabalho de conclusão de curso, que seria uma reflexão, o mais profunda possível. Havia orientadores para que pudéssemos fazer isso, todos os professores eram orientadores desse trabalho que, ao final, se constituiu como uma reflexão da própria formação do professor, da sua formação docente com o uso de tecnologias. Então, foi um trabalho que eu acho que poderíamos adotar, não como modelo, mas como inspiração para os nossos cursos. Porque eu creio que uma das dimensões mais profundas do trabalho do professor, do educador, é saber se colocar diante da vida. E esse trabalho reflexivo fez aflorar uma dimensão de como é ser professor nesse mundo tecnológico.

Maria Luiza Pinho Pereira

Maria Luiza Pinho Pereira foi nossa primeira entrevistada. Sua entrevista ocorreu na sede da Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília (UnB) em setembro de 2011. Maria Luiza Pereira é graduada em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador e é mestre em Educação pela UnB. Atualmente, é professora aposentada da UnB. Sua entrevista explicitou os acontecimentos relacionados à educação a distância a partir do final dos anos 1980, momento em que a professora

ingressou na nessa universidade. Sua narrativa nos fala acerca do processo de criação do Centro de Educação a Distância (CEAD), da participação da UnB em diferentes projetos de educação a distância fomentados pelo Ministério da Educação (MEC) até a chegada do programa Universidade Aberta do Brasil, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC).

Nós temos que olhar isso dentro também de uma disputa internacional, dentro de uma perspectiva da educação como mercadoria. Então, você tem a Organização Mundial do Comércio insistindo em colocar que educação é um serviço exportável. E, na medida em que é um serviço exportável, você vai especificar como se fosse qualquer produto mercadológico. Esse, para mim, é o embate mais sério que nós estamos vivendo, porque é uma colonização de um novo tipo. Não é uma colonização nem pelos mares nem pela terra. É uma colonização pelas mentes. Então, à medida que você tem uma educação a distância em que cada país resolve e pode efetivamente expandir a sua oferta para o mundo inteiro, a pergunta que nos fica é a seguinte: como é que ficam as identidades dos lugares, das pessoas, dos povos? Como esse respeito vai ser de fato praticado? E que tipos de mensagens estão sendo encaminhadas e vendidas nos cursos que são oferecidos? Óbvio que a nossa hegemonia ainda é do capitalismo neoliberal. Então, qualquer tentativa de não ser capitalismo neoliberal, e aí realmente seria um movimento socialista no mundo, ainda vai ter muita dificuldade de se implantar, de se assumir enquanto disputa internacional. Então, não é a questão tecnológica. Não é a questão da educação a distância. É para que estamos educando. E, nessa medida, o processo libertador requer que você assuma a história do seu lugar, defenda a história do seu lugar e dialogue

com outras histórias e outros lugares. Mas não colonizando e impondo certos padrões que não dizem respeito ao seu lugar. É o que está acontecendo hoje, com a educação a distância.

Bernardo Kipnis

A entrevista com o professor doutor Bernardo Kipnis foi gravada na sede da UnBTV em 24 de setembro de 2012. Bernardo Kipnis tem graduação em Economia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mestrado pela Universidade de Brasília (UnB) na mesma área e doutorado em *Compartive Education* pela Universidade de Londres. Atualmente, é professor adjunto da Faculdade de Educação da UnB e pesquisa a temática de políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica. Foi diretor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB. Sua entrevista nos ajuda a esclarecer o papel do CEAD durante parte da administração do reitor Lauro Mohry (1997-2005), além de uma ampla análise da política pública de educação a distância após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, bem como do modelo da Universidade Aberta do Brasil.

[...] o CEAD foi e é considerado um precursor e a Universidade de Brasília uma precursora da educação a distância no país. Tive oportunidade de orientar uma dissertação de mestrado que fazia esse resgate, uma análise do próprio CEAD, da educação a distância na UnB. Então, eu acho a própria criação dele em 1986, com a entrada do professor Cristovam, um sinal de experiência que vinha até de antes, inclusive quando o professor Azevedo ainda era reitor da UnB. Essa preocupação com educação a distância já estava dentro da universidade, e o CEAD, ele simplesmente a época, ele permitiu, a meu ver, que isso se institucionalizasse mais e desse um espaço para crescimento e evolução. E eu

acho que o CEAD é parte da história da educação a distância no Brasil, o CEAD da UnB. Era ainda pouco o que eu me recordo, havia poucos centros, pouco envolvimento das universidades com a educação a distância, isso em 1986. Então, como a educação a distância também levou tempo para de fato se inserir no Brasil e a se disseminar. O CEAD, durante essa época toda, acredito que ocupou um papel relevante dentro dessa história, principalmente ainda na época da transição para democracia, nas possibilidades de mobilização, de realização de cursos para muita gente e o CEAD, acredito, cumpriu com esse papel [...]. Porque nós não estamos conseguindo entender o que é isso aí e quem é que são esses indivíduos, qual é a melhor estratégia pedagógica, como é que se lida com a tecnologia. Então, nós estamos nessa fase, avançou... Aí se você pergunta do CEAD, hoje a educação a distância está em toda a instituição, ela está nas unidades acadêmicas. Você já não tem a necessidade de uma CEAD, de um protagonismo como teve historicamente, porque esse é o valor para mim do CEAD enquanto instituição dentro da UnB. Ela de fato permitiu aglutinar e caminhar na educação a distância dentro da UnB, a partir das suas ações e ela era o centro aglutinador. Mas hoje já não há necessidade de um centro aglutinador. Você tem essas outras institucionalizações que é a UAB, que é outra coisa, não é um CEAD. Você tem outra estrutura, aí pode se perguntar: tem espaço, tem uma finalidade de manter um centro de educação a distância? Você pode ter, mas aí já não é “o” centro de educação a distância. Ele já é mais uma unidade que pode ter os seus projetos. Eu veria ele se ele conseguisse inovar muito porque a gente precisa muito é de pesquisa, precisa muito de inovações pedagógicas e alguém vai ter que fazer, pode ser na Faculdade de Educação, pode ser... Porque as

inovações elas vão acontecendo, não é propriedade de um centro. Então, se você me pergunta hoje... Eu vejo o CEAD como mais um, não como aquele centro que eu acho muito importante resgatar a história, mas não o vejo ele assim... E eu já sentia isso na minha época. Na minha época eu consegui sentir, vislumbrar o espaço e atuar dentro dele, que ainda carregou muito essa centralidade da educação a distância.

Wilsa Maria Ramos

A entrevista da professora doutora Wilsa Maria Ramos ocorreu em setembro de 2011 na Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília (UnB). Wilsa Ramos é graduada em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura, é mestre em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Psicologia pela UnB. Já foi coordenadora da Universidade Aberta do Brasil na UnB e atualmente é professora adjunta do Instituto de Psicologia e diretora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB. Sua entrevista fornece dados detalhados acerca da criação do Programa Universidade Aberta do Brasil no Ministério da Educação, sua gestão pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a organização dos editais e sua implementação na UnB.

[...] o sistema Universidade Aberta no Brasil é intitulado sistema, porque tem essa perspectiva de ser uma congregação de todas as universidades que assinam o acordo de cooperação e que participam e uma congregação que, inclusive, deveria compartilhar e ter uma forma bem integrada de participação nesse sistema, que depois podemos discutir um pouco mais a frente. Mas o sistema UAB, Universidade Aberta, tem significados conceituais teóricos muito diferentes do que foi feito no Brasil. [...] A universidade

aberta foi concebida nas décadas de 1960 e 1970, principalmente na Europa, como um sistema universitário que permite a pessoas, em geral o cidadão comum, se matricular em um curso ou em uma disciplina isolada, sem nenhuma exigência de um processo de seletividade. As pessoas poderiam simplesmente entrar para a universidade para fazer um curso de atualização ou mesmo uma disciplina. Esse conceito é muito diferente do que nós estamos vendo e adotando no Brasil. Na verdade, nós copiamos parte da concepção, e por isso ele chama programa. Não é uma universidade. Tem que tomar cuidado com isso, porque no Brasil ainda há pessoas que pensam que há uma universidade aberta. Na verdade, é um programa que implica uma ação orçamentária do Ministério da Educação, onde ele destaca do seu orçamento parte e pede à universidade para executar. [...] Porque nós estamos falando de coisas que significam democratizar e interiorizar o ensino superior. O Brasil tem uma dívida histórica com seu povo, de oferta de educação superior de qualidade no sistema público, e neste momento se vê uma possibilidade de oportunidade de descentralizar o sistema, que sempre foi centralizado em capitais, em municípios, para chegar a qualquer e todo município do Brasil, que disponha de uma estrutura mínima para receber esses cursos, é claro. Então, a universidade é provocada a fazer uma grande transformação que ela não dá conta de fazer. [...] Nós estamos falando de universidades federais; e agora já temos treze universidades estaduais, que já estão no sistema UAB.

Maria Lúcia Bueno Fernandes

A entrevista com a professora doutora Maria Lidia Bueno Fernandes ocorreu em junho de 2012 na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB). Maria Lidia Bueno Fernandes é graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Etnologia e Psicologia Social pela Ludwig-Maximilian-Universität de Munique, na Alemanha, obtendo o certificado de Magister Artium-M.A. Possui doutorado em Geografia pela USP. Exerceu, entre julho de 2010 e março de 2011, a função de coordenadora adjunta de Integração das Licenciaturas e a coordenação institucional do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), convênio da UnB com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Diretoria de Educação Básica (DEB). Entre abril de 2011 e novembro de 2012, foi coordenadora operacional de Ensino de Graduação a Distância e coordenadora institucional do Programa Universidade Aberta do Brasil da UnB, convênio da UnB com a Capes e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Sua entrevista aborda os pontos de discussão mais recentes da questão da educação a distância na UnB, especialmente acerca de sua institucionalização.

De verdade, se fosse para fazer um projeto institucional profundamente institucional, teríamos que ter todos os órgãos da universidade dialogando para viabilizar essa educação, atendida com as novas tecnologias, essa educação dinâmica, profundamente reflexiva, não é? Então, hoje, por exemplo, nós temos alguns desafios que tentamos superar na perspectiva da institucionalização, mas que ainda estamos iniciando os primeiros passos da institucionalização. Nós estabelecemos uma interlocução com a Editora da UnB, na perspectiva de que a produção do nosso material siga esses critérios tão consolidados que são os critérios que a Editora da UnB adota. Nós temos a perspectiva

de que na semana que vem conversaremos com a Biblioteca Central, na perspectiva de que eles tenham um repositório que já está sendo construído, um repositório de materiais digitalizados, em que a bibliografia que seria utilizada pelos nossos cursos a distância seja contemplada. Há um exercício que nós estamos fazendo de articulação com o setor de documentação da UnB, de forma que possamos ter um padrão de arquivo, que é o padrão que a UnB utiliza. Temos buscado parcerias com os decanatos, no sentido de que todos os editais tenham uma clareza de que são editais para os próprios alunos a distância, não é? Temos discutido a questão da eleição do reitor envolvendo estudantes a distância. Então, são muitas frentes, e a institucionalização passa por todas essas. Agora, sem dúvida, uma parceria consistente com a Secom, com a UnBTV, sem dúvida, isto é o que deveríamos estar efetivamente construindo, inclusive utilizando nossos estudantes como... Que estão com várias incubadoras por aí, não é? Como pessoas para nos ajudarem a pensar a produção de material didático, produção de videoaulas, fortalecimento da nossa comunicação externa, que é muito frágil. Enfim, institucionalizar seria passar por tudo isso, não é? Ou seja, a universidade inteira articulada em busca de uma mesma coisa, que é o ensino de qualidade, tanto faz se é presencial ou a distância. Mas nós sabemos que cada pedaço desses, no qual saltamos, é uma enorme conquista. Então, seria desejável, sem dúvidas, estarmos com tudo isso articulado, mas ainda é um longo caminho a percorrer.

Athail Rangel Pulino Filho

A entrevista do professor doutor Athail Pulino ocorreu na sede da UnBTV em julho de 2012. Athail Pulino possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de São Paulo e é mestre e doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professor adjunto IV da Universidade de Brasília. É administrador dos ambientes de aprendizagem <<http://aprender.unb.br>> e <<http://www.moodlebrasil.net>>. Sua entrevista relata o processo de utilização da plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem. Igualmente, ele nos fala acerca de sua experiência como diretor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB nos últimos anos.

A perspectiva que eu imagino que vá se materializar, o cenário que vai se materializar é esse modelo misto, já é comum em universidades americanas um aluno ter que fazer quatro disciplinas em um período letivo, e ele escolhe uma em um *campus*, outra em outro, presenciais, e mais duas a distância. E isso mostra que, tanto em um formato como em outro, tanto um *campus* quanto o outro estão debaixo do mesmo regimento-estatuto. Então, a primeira coisa é a institucionalização do formato a distância nas universidades públicas. O que eu quero dizer com isso? UAB ainda é edital, não é lei, então a primeira coisa seria virar lei. Virando lei ela será regulamentada dentro de cada universidade pelo Conselho Universitário, basicamente, não é? Ou seja, o aluno da UAB ser a mesma coisa que o aluno normal da UnB, veja que tem o normal e tem o da UAB, não é? Por quê? Porque um fez o vestibular, é diferente, a escolha é completamente separada, ninguém sabe responder com segurança se ele começa na UAB e depois vai à Justiça – vai ter que ser na Justiça, porque não há regulamento

– pedir transferência para o presencial ou vice-versa, ou se ele pode já dar início à evolução e pedir matrícula mista, isso ele não pode ainda, porque são vestibulares separados. Então, primeiro a institucionalização no sentido de alunos são alunos, quer UAB, quer presenciais. Para isso é preciso mudar a mentalidade, porque ainda há muita gente hoje que olha a educação a distância com muita desconfiança.

[...] O que não existe ainda é respaldo legal, respaldo legal para graduação a distância já existe, tanto que existem particulares que fornecem a graduação a distância. Então, não precisa ser a UAB, pode ser a própria universidade, na questão de coragem e iniciativa. Depois que virar um vestibular só, e, portanto, estiver tudo no regimento do estatuto, então a perspectiva é essa que já ocorre pelo mundo. Pode ser totalmente a distância com provas presenciais, e o aluno pode escolher um formato misto, duas a distância, duas presenciais por período letivo.

[...] Depois, esquecer a palavra ensinar, não existe ensinar, só existe aprender, e aprender é um ato de dentro para fora. Eu até me lembro sempre de uma frase do professor José Pacheco, daquela escola lá do Norte de Portugal, Escola Ponte, perto da cidade do Porto, não é? Ele... Dando uma entrevista para o Conexão IAD, disse: “O que é a aula? A aula é responder um monte de perguntas que ninguém fez”. Eu nunca vi definição mais maravilhosa de aula, e a aula, além disso, é tentar ensinar, e ensinar... De onde é que vem a palavra aprender, aprender é de dentro para fora, como é que eu posso aprender por você?

[...] Eu nunca tive tanta dedicação assim na vida dos alunos, nunca. Assim como nunca os conheci tão bem, porque no presencial puro: quarta e sexta de 10h às 12h e tchau. Onde é que eles estão depois? Fazendo o que? Essa ansiedade o professor deveria ter, se não tem, deveria ter: “Será que estão se dedicando um pouco à minha disciplina?” Hoje eu sei o quanto eles se dedicam por semana à minha disciplina. Eles põem fotos no perfil, e eu chamo pelo nome em sala, nunca havia conseguido isso antes. Então, nunca a proximidade foi tanta depois que eu adotei o a distância. E, então, vem a discussão do conceito de distância, não é? Um professor americano estava dando aula para o Ensino Médio, para quarenta alunos, e uma hora disse: “Não é possível”. Pegou quarenta folhas de papel, distribuiu e disse: “Não ponham nome, não se identifiquem, mas respondam a uma pergunta: Onde vocês estão agora? Podem ser honestos e francos à vontade, eu vou sair por 10 minutos”. Saiu, voltou, recolheu, não tinha um na sala: um estava passando SMS, o outro estava pensando que dali a pouco ele teria que ir para o karatê, o outro estava no *shopping*, só não havia chegado lá fisicamente ainda, não tinha um na sala. Então o que é distância? Sete pessoas em um elevador comercial, já viu maior distância que essa? E estão a cinco centímetros um do outro. Então, o que é distância, não é? Então não é educação a distância, é educação mediada por redes de computadores. A distância está ficando para trás. Outra coisa: “Ah! Mas não tem internet”. Tem. Pode não ter no polo da UAB, mas na Lan House tem. Mas o pilar disso tudo, primeiro: acreditar que as pessoas podem aprender e esquecer a ideia de que você vai ensinar alguma coisa para alguém. Aprendizagem acontece quando há interesse, e ensinar não existe, só existe aprender. É basicamente isso.

Sérgio Antônio Andrade de Freitas

A entrevista do professor doutor Sérgio Antônio Andrade de Freitas foi realizada na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB) em julho de 2012. Sérgio Freitas possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia, é mestre em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi pesquisador na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa de 1993 a 1998. Atualmente, é professor da UnB, atuando no curso de Engenharia de *Software*. Foi diretor de Ensino de Graduação a Distância no período de 2010 a 2011 e diretor técnico de Graduação durante o ano de 2012. É avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (INEP) desde 2007. Em sua entrevista, foi apresentada a temática da institucionalização da educação a distância na UnB nos últimos anos.

Nós entendemos, nesse pioneirismo da UnB, que foi excelente o quanto ela avançou em diversos aspectos, tanto na formação, na capacitação de pessoal interno que pudesse promover essas ações, quanto na ligação e na transferência de tecnologia, no entendimento, como, por exemplo, com a Open University, de recursos que ela própria poderia usar. Tanto que nossos primeiros cursos não foram cursos do projeto UAB... Eu chamo de projeto UAB por quê? Porque é um projeto, um programa muito importante nesse momento, mas antes da UAB nós encontramos o Pró-Licenciatura, que foi um financiamento, antes do Pró-Licenciatura nós encontramos o projeto piloto da Administração em 2005, que já estão se formando as últimas turmas de Administração – Bacharelado agora, e deixe-me só abrir um parêntese: com qualidade. Porque o curso de Bacharelado em Administração

tirou nota 5 no Enade, então dá para se ver que não é um curso de menos qualidade do que o presencial, são cursos, quando nós falamos em EaD, de qualidade, adequados a um perfil diferente de estudante e a estudantes que não têm a chance (daí a democratização da EaD, muito importante), em diversos locais do país que não teriam acesso a professores doutores, altamente capacitados, presentes na UnB ou qualquer outra instituição federal. Então, nesse pioneirismo, nós percebemos que já havia esse entendimento em diversas pessoas, órgãos e unidades da UnB em 2004, 2005 que proporcionavam justamente esse entendimento da utilização da EaD. Não sei se os entrevistados anteriores já citaram isso, mas nós encontramos, por exemplo, há uma resolução do CEPE de 2004 que fala sobre a utilização de disciplinas a distância nos cursos presenciais, ou seja, essa resolução, se nós procurarmos, é uma resolução refeita de uma resolução de 2001. Então, nós notamos a preocupação da instituição com o ensino a distância desde 2000, 2001, 2004, antes inclusive de haver regulamentação dentro do próprio MEC. Essas resoluções depois, inclusive, estão alinhadas com as necessidades do MEC, mas nós notamos então, dentro da instituição, pessoas que nasceram lá na década de 1980 e 1990 em seus estudos em EaD, atuando, de uma forma ou outra, dentro do chamado ensino a distância em diversas modalidades, vamos incluir a semipresencial, e já com preparação e com essa preocupação, vislumbrando a possibilidade desse crescimento. A partir de 2005, 2006, nós temos realmente a formalização a partir de uma necessidade federativa, em especial da União, com relação à formação dos professores, mas, em minha opinião, foi apenas um mote de início, porque a EaD... Nós encontramos isso na UNED, na Espanha, nós encontramos

na França, na própria Open University, no MIT, agora, ou seja, há um entendimento de que cursos a distância são uma forma que deve ser adotada, não só para suprir uma necessidade de momento, mas principalmente para suprir uma necessidade educacional de um país que depende, como o nosso, de muita formação ainda para atingir as metas do PDE.

[...] Institucionalização, na realidade, é o fortalecimento dos cursos a distância dentro das suas próprias unidades. Por que o fortalecimento? Porque os cursos a distância são cursos da universidade, são cursos a distância, mas são cursos da Universidade de Brasília, ponto. Não são cursos da Universidade Aberta do Brasil, são cursos da Universidade de Brasília, ofertados através, ou com o aporte, de recursos do programa Universidade Aberta do Brasil. Então, são cursos da universidade, ponto. Nós temos que cuidar desses cursos. E onde estão os cursos da universidade? Os cursos, qualquer curso que nós tenhamos dentro da Universidade de Brasília, estão ligados às suas unidades acadêmicas, se nós procuramos, por exemplo, um curso de Engenharia Mecânica, nós começamos lá na Faculdade de Tecnologia, quem é que dá o suporte, quem defende, considerando os mesmos departamentos? É a unidade da Faculdade de Tecnologia. Se nós pensamos em um curso de Pedagogia, nós pensamos, lógico, na Faculdade de Educação, então quem dá o suporte a esse curso? É a Faculdade de Educação. Ela tem um colegiado de graduação que decide os rumos pedagógicos daquele curso, a mesma coisa no colegiado da FT, lá há um conselho que define questões de financiamento, etc. Ou seja, quem toma conta de seus cursos é cada unidade acadêmica, cada

unidade tem a responsabilidade sobre eles. Qual é a vantagem e a desvantagem disso? A desvantagem eu não poderia enumerar em grande plano, porque talvez falem: “Não, a máquina é maior”. Mas a grande vantagem é que, quando nós temos um curso afeito a uma unidade, nós temos justamente um curso que lucra de todo o material humano que pertence àquela unidade... Que era justamente para atender a projetos de convergência entre ensino presencial e a distância. Então, há diversas atitudes, ações e necessidades que a instituição, os professores e as pessoas envolvidas estão tentando construir, e outras novas virão, porque muitos novos professores estão chegando, novas cabeças, novas ideias, mas que proporcionam, em meu entendimento, um futuro aonde a EaD não seja uma coisa à parte, mas que a EaD seja integrante do dia a dia de qualquer professor na universidade. E, então, nós não estaremos falando de ensino a distância ou presencial, estaremos falando de metodologia de ensino.

A minha percepção nesse momento é que nós atuamos como um ambiente de formação virtual que é extremamente limitado, sem nomear, porque nós estamos colocando no mesmo bojo de aprendizagem, de formas de ambiente virtual de aprendizagem, alunos de diversas formações. Por exemplo, nós estamos formando pedagogos, bacharéis em Administração, mas também licenciados em Teatro, licenciados em Artes Visuais. Como um aluno dessas áreas pode fazer algo que, por exemplo, um aluno do curso de Música, como ele pode aprender, não aprender, o ambiente pode proporcionar a ele somente um texto, mas ele precisa do som, não é? E como ele pode fazer isso? Logicamente

nós criamos na plataforma metodologias que proporcionaram um grau de aprendizagem, mas eu creio, intuitivamente, que, se nós tivéssemos ambientes virtuais, ou, vou chamar de parafernália tecnológica, seja televisão, seja rádio, seja outras tantas, e exemplos, nós verificamos aos montes por aí de que podem influenciar, que atinjam aquele domínio mais diretamente. Com certeza quando nós tivermos esse leque de ambientes virtuais direcionados ou mais propícios, que há um estudo que está sendo feito, iniciado com a professora Germana, dentro da Coordenação Operacional, nós tentaremos verificar se esses ambientes virtuais são adequados para esse tipo de curso e, se não for, qual outro ambiente virtual? E se não for aquele, será que eu não tenho outros recursos que podem ser usados, sem serem ambientes virtuais? Como você acabou de dizer, não pode ser uma rádio, uma televisão? Não pode ser o Facebook? Eu acho que... Outro dia eu vi um exemplo muito legal, uma experiência de um professor contando que ele, professor de Teatro, fazia as peças interagindo pelo ambiente, para ver como que o aluno reage de formas diferentes, e ninguém interagia para a construção de uma peça coletiva. Então, ele passou a fazer o mesmo trabalho dentro do Facebook, então, ao usar um ambiente X virtualmente, os alunos interagiam um pouco, ao passar a usar o Facebook ele ficou impressionado, porque essa alteração fez com que os alunos passassem a interagir naturalmente em um volume muito maior e produziam um resultado de trabalho final muito maior e com maior qualidade do que no outro. Então, o que me leva a crer que, na verdade, nós temos que estudar melhor quem é o nosso aluno, quem é o nosso professor e qual meio nós estamos usando. Nós temos ferramentas nesse momento, outras ferramentas podem surgir, mas

nós, dentro da EaD, é isso que nós temos que ter na universidade, temos que ter pesquisa em ensino a distância, não só pesquisa com relação ao aluno, que seria a característica que nós encontraríamos na Faculdade de Educação, mas também a pesquisa com relação a tecnologias que possam melhorar esse empreendimento. E também pesquisas com relação a quais os perfis de professores, de interação, de metodologia, que nós podemos aplicar para obter um melhor resultado nisso. Então, respondendo agora diretamente a sua pergunta, apesar de achar que eu não sei dizer, com certeza, eu acho que nós podemos usar a TV universitária, nós podemos usar rádio, podemos usar telefone, Facebook, carta, que nós não escrevemos mais, ou qualquer outra coisa que nós possamos entender que proporcione a motivação para que o aluno aprenda algo sobre aquilo que ele se propõe a fazer.

Raquel de Almeida Moraes

A entrevista com a professora doutora Raquel de Almeida Moraes foi feita na sede da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade de Brasília em 29 de novembro de 2012. Raquel de Almeida Moraes é graduada em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tendo concluído o mestrado e o doutorado na mesma instituição. Sua área de atuação e pesquisa envolve os temas relacionados às políticas públicas, gestão da educação e educação a distância. Sua entrevista apresentou, dentre inúmeros temas, o processo de apresentação e aprovação de legislação federal sobre a educação a distância.

A nossa legislação, ela não foi estabelecida pelo Congresso Nacional. Em 1988, 1989, o Octávio Elísio, quando deu entrada na LDB, tinha um

capítulo sobre educação a distância que foi destruído pelo Darcy Ribeiro... [...] o que que ele fez? Deixou apenas dois artigos lá nas disposições transitórias, e o Ministério da Educação colocou um decreto. Por que só a educação a distância é com esse decreto? [...]. A meu ver [...] nós falamos que ele fez uma desfeita para a educação pública no Brasil. Porque ele queria tanto que a LDB fosse dele que ele passou por cima de toda uma discussão democrática que vinha sendo gestada. Ademais, ele estava disputando com Dermeval Saviani o projeto de lei; ele não aceitava o projeto do Dermeval Saviani. [...] A LDB que venceu foi a do Darcy Ribeiro e não a do Dermeval Saviani. Explico: o Dermeval Saviani elaborou uma minuta; submeteu a ANPED, que é a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação; isso foi consolidado por uma entidade de pesquisa científica. E aí Octávio Elísio deu entrada no Congresso Nacional. [...] Mas o tempo inteiro o Darcy Ribeiro vinha lá com um anteprojeto e foi derrotado na Câmara, ele foi derrotado. Mas aí, no Senado, já estava indo para a votação o parecer do Octávio Elísio e aí o que que aconteceu? O Darcy Ribeiro, que era o relator desse projeto de lei no Senado, conseguiu anular esse parecer por uma manobra regimental. Explicando essa manobra: havia um projeto de lei das bolsas dos pós-graduandos que ele disse que não era matéria de congresso e, sim, de lei ordinária. Ele aproveitou essa brecha e fez o parecer contrário ao projeto de lei que vinha aprovado da Câmara e fez a sua proposta de lei; em suma, destruiu tudo o que tinha acordado; só colocou obrigatório cinco anos de educação pelo Estado. Quer dizer, piorou... Fez pior até do que os militares fizeram, porque os militares fizeram obrigatório oito anos, e ele colocou obrigatório cinco anos. Ou seja, ele fez o

que o governo cedeu, o governo Fernando Henrique cedeu. O ministro da Educação Paulo Renato cedeu para o Banco Mundial. Porque na época, eles, o planejamento estratégico do Ministério da Educação, eram a própria interpretação, ideia do Banco Mundial para o Brasil, com as tecnologias da educação, inclusive.

José Geraldo de Sousa Junior

A entrevista com o professor doutor José Geraldo de Sousa Junior ocorreu em novembro de 2011 durante sua administração como reitor na Universidade de Brasília (UnB). José Geraldo possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (1973), mestrado e doutorado em Direito pela UnB. É membro da Ordem dos Advogados do Brasil e professor associado I da UnB. Sua entrevista traz a sua experiência à frente de um dos cursos de extensão mais bem-sucedidos do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB, *O Direito Achado na Rua*.

Foi quando nós sugerimos o curso *O Direito Achado na Rua*, que permanece até hoje. Ele foi editado com esse título, interdisciplinar, num diálogo entre o Direito e os demais campos do conhecimento, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, numa visão de Direito que não fosse redutora e que, num contexto de muita transformação de valores, não ficasse vinculada a uma legislação herdada de um período autoritário, mas que pudesse perceber a emergência de novos direitos, que decorriam das imediações ativas do protagonismo social rebelde, inconformado, procedente de um sistema de imobilização social que a Lei de Segurança Nacional havia configurado, em que a organização, a crítica, a reivindicação social eram vistas como violação da

lei de segurança, gerando o que gerou: banimentos, exílio, censura. Então, esse projeto com esse título trouxe uma ideia de Direito como representação dos princípios de uma legítima organização social das liberdades, que tentava dar reconhecimento às lutas emancipatórias conduzidas pela reivindicação de novos direitos, dos movimentos feministas, de identidade, por exemplo, relativo às exigências de um reconhecimento daquilo que os movimentos étnicos, por exemplo, reivindicavam. Indígenas, negros, lutas pela terra, pela moradia urbana, categorias que estavam surgindo. Não estavam previstas na legislação. O direito de morar, por exemplo, não estava previsto na legislação. Ao contrário. Então, esse curso foi feito, se tornou um curso de grande apelo social. Logo foi feito um vídeo para o sistema de televisão aberta, dentro de um programa chamado Estação Ciência, que discutiu vários temas. Nós temos, então, *O Direito Achado na Rua*, que acabou ganhando dois prêmios em festival de cinema. O de melhor argumento, foi o 14º Guarnicer, no Maranhão, um festival tão importante quanto os demais, que ainda hoje são importantes no Brasil, e uma menção honrosa da categoria vídeo de educação, concedido pela Fundação Roberto Marinho, mesmo levando em conta que o vídeo tinha sido produzido pela concorrente, que era a TV Manchete, que atualmente já não existe mais. E o sucesso foi tal porque ele não se conteve apenas numa oferta de educação a distância. Porque a própria Editora da UnB, numa ligação com o CEAD, abriu um espaço autônomo de venda avulsa do curso, como publicação diletante não apenas de participação no curso, como antes se fazia, e numa conjuntura de crítica paradigmática, os cursos jurídicos se interessaram muito pelo curso, que foi recebido como uma espécie de compêndio alternativo de introdução ao Direito.

Márcia Abrahão Moura

A entrevista com a professora doutora Márcia Abrahão Moura foi uma das últimas a ser realizadas, devido, especialmente, ao processo eleitoral para a Reitoria da Universidade de Brasília (UnB). Passada a campanha e as eleições, a então decana de Ensino de Graduação pôde compartilhar conosco sua percepção acerca da educação a distância na UnB. Formada em Geologia pela própria UnB, foi aluna de mestrado e doutorado da mesma instituição. Sobre a atuação do Decanato de Ensino de Graduação no que se refere à educação a distância na sua gestão, ela destaca:

Porque tem que lembrar que eu estava coordenando toda a expansão da universidade nesse período. E tinha o ensino a distância que tem uma particularidade. Avaliando toda a evolução que nós conseguimos contratar 32 professores especificamente com vagas vindas para atender ao ensino a distância. É óbvio, o que nós queremos, e aí esse foi o encaminhamento, é que eles se integrem dentro da sua unidade de uma forma completa, então a gente também tem que ver a via de mão dupla, a integração tem que ser total. O quadro de funcionários, que antigamente aqui eram todos terceirizados, agora tem um grupo de técnicos do quadro, o espaço, o equipamento, acho que o ensino a distância avançou, acho que o MEC começou a entender que a universidade ela é autônoma mesmo e ela quer exercer sua autonomia. Um outro problema que eu vejo com relação a isso, até com relação a vir de fora, é que a interlocução do MEC com a universidade para graduação, mestrado e doutorado é feita separadamente e para extensão; então, tem o pró-reitor de graduação, de extensão, e de pós-graduação; o ensino a distância ele faz com um interlocutor só e isso também

eu acho que atrapalha a integração do ensino a distância dentro da universidade. Então, tem que tratar a graduação... Então, nós queremos e esse foi o trabalho que nós fizemos ao longo de todo o período; isso para a gente é institucionalização; institucionalização não é regulamentação; institucionalização é as pessoas... Igual a formação; desde o primeiro momento, uma formação de licenciatura, ele tem que estar sendo formado para ser licenciado desde o primeiro momento que ele entra na universidade. Então a formação também no ensino a distância tem que ser assim, todo mundo tem que interagir entendendo que aquilo ali tem uma particularidade. Então, para a gente isso é institucionalização. Eu acho que o MEC agora começa a entender, começa a ver isso. Acho que a gente avançou muito. Ainda tem que melhorar muito a relação com os polos. Acho que ainda tem muito problema com relação ao professor conteudista. E às vezes ele não tem a interação com o estudante, a interação é feita pelo tutor. Eu acho que esse é um caminho que ainda tem que ficar... Trabalhamos muito isso: todo evento que eu ia eu lembrava que o professor tem que ir ao polo. Acho que em termos de equipamento, de conscientização, melhorou. Quase todos os colegiados hoje da UnB já tem os coordenadores dos cursos a distância nos seus colegiados. Acho que isso foi um avanço muito grande. Para você ter uma ideia teve uma oferta de um Cálculo, por exemplo, que chegou ao colegiado da Matemática porque nós do Decanato não aceitamos que a oferta fosse feita sem ser aprovada no colegiado. Aí o colegiado: “Mas nós nunca tivemos que opinar sobre isso!” Eles nem sabiam que tinham um curso que precisava de Cálculo. Não era o curso de Matemática, era um curso que precisava de cálculo. Depois da professora Wilsa, que estava

no Decanato, um outro professor ia entrar na universidade, tinha um concurso para ele, ele também ia entrar no Decanato, eu falei: “Não ele não vai nem entrar pelo Decanato.” Como ele era da área de Educação, chamamos a Faculdade de Educação que ele foi contratado já pela Faculdade de Educação. Depois daí todos os professores foram contratados nas Unidades Acadêmicas. O DEG ia virar um local de professores lotados para o ensino a distância. Então, esse foi um movimento que nós fizemos e que eu acho que foi fantástico. Hoje em dia os professores estão totalmente integrados nas unidades, estão fazendo pesquisa, estão fazendo ensino de graduação, de pós-graduação, estão fazendo extensão; eu acho que isso foi fantástico. Eu acho que esses professores têm o papel agora de fomentar dentro de dentro das suas unidades, o respeito pelo ensino a distância. Então, eu acho que esse foi o principal movimento, de colocar uma semente na universidade de que o ensino a distância é importante, de que ele tem qualidade e que ele é o futuro. O futuro vai ser a convergência. O jovem hoje não tem mais tempo... E nem ele foi formado para ficar sentado o tempo inteiro na cadeira ouvindo o professor falar. E agora nós começamos já a ter alguns resultados, já desde o ano passado. As avaliações externas do MEC já estão mostrando que nós temos qualidade sim no ensino a distância, coisa que falavam que não tinha. Semana passada teve avaliação da Letras, que era um curso que nós tivemos muitas dificuldades. A avaliação foi muito boa, foi excelente. Ah! Outra coisa: também acho que é importante falar da história (desculpe eu ficar falando muitas coisas); nenhum curso de graduação da UnB, em 2008, estava registrado no MEC. Nenhum. Zero. Muitos menos os cursos a distância. Então, chegou o momento das primeiras colações que eu acho que foram da Pedagogia

a distância. Era um convênio com o Acre. Nós tivemos que correr no MEC porque estava na semana da colação de grau e o MEC não tinha autorizado emitir diploma. Acho que ninguém nem sabe dessas coisas. Então, nós fizemos um trabalho, ficamos enlouquecidos porque estava todo mundo indo para o Acre e não tinha diploma para entregar porque a universidade não podia emitir diploma. Então, esse tipo de problema aconteceu em vários cursos; recentemente com outro curso também, se não me engano foi de Artes, não me lembro, também teve problema de colação de grau. Porque o que acontecia: a informalidade era tão grande que às vezes o projeto que era aprovado no Consuni não era o mesmo que estava sendo praticado nos cursos. Aí, quando chegava na hora de emitir diploma, a Secretaria de Administração Acadêmica compara o que ele cursou com o que está no projeto pedagógico e aí não estava e aí o aluno vai ser responsabilizado por isso? Então, esse tipo de coisa aconteceu muito. É engraçado, chega a ser engraçado. Então, quando eu saí, eu fiquei feliz de ver que a institucionalização está sendo feita, os cursos entraram na normalidade da universidade e passaram a ser encarados como cursos da universidade, a transparência é total. Acho que então nós temos condição de caminhar. Acho que foi um trabalho que valeu a pena.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*. Textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BARELA, Liliana; MINGUEZ, Mercedes; CONDE, Luis García. *Algunos apuntes sobre Historia Oral y como abordala*. Buenos Aires: Dirección General Patrimonio e Instituto Historico, 2009.
- BELLOTO, Heloisa Liberalli. *Arquivos Permanentes*. Tratamento documental. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *COLE-CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL*, 13, 2001, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2001. Palestra. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em: ago. 2012.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não escrita. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CATROGA, Fernando. “Memória e História”. In: PESAVENTO, Sandra. *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *As Invenções do Cotidiano*. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. “Os trabalhos da memória”. In: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARGE, Arlette. *Lugares para a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. *Trajetórias das Licenciaturas da UnB. EaD em foco*. Brasília: UnB, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994. v. 2.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Puc-Rio, 2006.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. *Educação a Distância na Universidade de Brasília*. Uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ORLANDI, Eni P. *As Formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 2007.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel Almeida. “História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil”. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação Superior Distância*. Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede. Brasília: UnB, 2010.

PORTELLI, Alessandro. “História oral como gênero.” *Projeto História*, São Paulo, USP/PPGHIS, jun. 2001.

PROUST, Marcel. *Em Busca do Tempo Perdido*. No caminho de Swann. São Paulo: Globo, 2006.

RIBEIRO, Darcy (Org.). *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998/61 de 15 de dezembro de 1961*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. “A história como intercessor: em favor de uma dessujeição metodológica.” 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/html/v10n1a13.html>>. Acesso em: nov. 2012.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens*. Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Orgs.). *Educação Superior a Distância. Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede*. Brasília: UnB, 2010.

TURAZZI, Maria Inez. Poses e trejeitos. *A Fotografia e as Exposições na Era do Espetáculo (1839-1889)*. Rio de Janeiro: Rocco/Funarte, 1995.

VAZQUEZ, Felix. *La Memória como Accion Social*. Relaciones, significados y imaginário. Barcelona: Paidós, 2001.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Maria Angelica. *Leituras Brasileiras*. Itinerários no pensamento social e na literatura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro 12,5 no formato 140x210 mm e impresso no sistema OFF-SET sobre Papel offset 75 g/m², com capa em papel Cartão Supremo 250 g/m²