

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA CIDADÃ PARA A FORMAÇÃO “PELA” E “PARA” CIDADANIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Jaciara de Sá Carvalho¹

Grupo 5.4. *Função social da educação a distância: trabalho, cidadania e emancipação*

RESUMO:

Desejamos saber se a Educação Superior a distância tem cumprido uma de suas finalidades: a formação para a cidadania. Entre os caminhos que estamos percorrendo em nossa pesquisa, nos deparamos com a experiência, considerada bem-sucedida, da Escola Cidadã, que apresenta alternativas para uma educação "para" e "pela cidadania". Assim, no presente artigo, tratamos brevemente da experiência da Escola Cidadã e contrapomos seus valores, princípios e práticas aos da educação tradicional. Então, relacionamos essa reflexão com algumas questões pertinentes à Educação Superior pública a distância. Nossa aproximação com fundamentos e ações de EaD, em especial a implementada pelo sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, partem de algumas propostas consideradas neoliberais para a Educação apontadas por Gadotti (2010). Por fim, a partir das relações estabelecidas, questionamos se naquele contexto seria possível formar, a distância, educandos "pela" e "para" cidadania.

Palavras-chave: *Educação a Distância, cidadania, Escola Cidadã, tutor, Educação Cidadã.*

ABSTRACT:

CONTRIBUTIONS OF THE CITIZENS SCHOOL FOR THE EDUCATION “TO” AND “FOR” CITIZENSHIP IN DISTANCE HIGHER EDUCATION

Training for citizenship is determined by the 1988 Constitution and the Lei de Diretrizes e Bases, or Law of Guidelines and Principles (BRAZIL, 1996). We wonder whether Higher Education has achieved its function of teaching citizenship. While we have been going about our research, we encounter the Escola Cidadã (Citizen School) which, so far, has been considered a success and presents an alternative to education “to” and “for” citizenship. In this article, we briefly present the experience of the Citizen School and counterpose their values, principles and practices of traditional education. Then we relate this discussion with some issues pertaining to public distance learning. Our approach, which is based on distance learning, (particularly the system implemented by Universidade Aberta do Brasil, or UAB), parts with some of the “neo-liberal” proposals for educations suggested by Gadotti (2010). Finally, with those relationships established, we question whether distance learners “to” and “for” citizenship could be formed in that context.

Keywords: *Distance Education, citizenship, Citizen School, tutor.*

¹ Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) - jaciara.carvalho@usp.br

1. Introdução

Pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), logo no início, em seu segundo artigo, a Educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O “[...] preparo para o exercício da cidadania” também é assegurado na Constituição Federal de 88, em seu artigo 205, como resultado de reivindicações de movimentos sociais que acompanharam a constituinte. Para tentar garantir o direito à Educação, mas principalmente para suprir a demanda de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, governos têm investido na modalidade a distância que, sendo Educação, também deve garantir a formação para a cidadania.

Em recente levantamento² no Banco de Teses da Capes para mapear como a educação para a cidadania tem sido tratada nas pesquisas sobre Educação Superior a distância, tivemos a oportunidade de examinar (CARVALHO, 2012) quatro dissertações de mestrado que investigaram duas graduações e dois cursos *lato sensu* – únicos trabalhos que atendiam aos critérios definidos. Embora ambas pesquisas destaquem a importância da educação para a formação do cidadão, a análise dos trabalhos indica que essa formação resultaria, principalmente, do acesso à educação atribuído à modalidade a distância, que oportunizaria o cumprimento do direito à educação. Assim, inferimos pelos estudos que bastaria participar da educação superior para que os marcos legais já citados fossem cumpridos, quer dizer, formação para a cidadania seja realizada.

Na busca por caminhos que possam nos subsidiar em nossa pesquisa sobre a formação cidadã na Educação Superior a distância, deparamo-nos com experiências consideradas bem-sucedidas que compõem um movimento na Educação Básica, conhecido como Escola Cidadã, que brevemente relacionamos neste artigo a algumas perspectivas e práticas que podem ser encontradas no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em Instituições de Ensino Superior (IES).

2. Sobre a ideia de cidadania

Aparentemente, cidadania se apresentaria como um conceito do qual todos saberiam do que se trata. Revestida com uma capa de neutralidade, "tornou-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio no qual podem tanto caber os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e de deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos" (GADOTTI, 2010, p. 67).

De fato, haveria alguns consensos em torno da ideia de cidadania, mesmo que possam ser interpretados como ilusão. A proposta de igualdade perante a lei, o domínio dos sujeitos sobre seu corpo e vida, a garantia de uma série de direitos (educação, saúde, expressão etc) e o exercício de deveres (cumprimento de normas, participação direta ou indireta em governos e movimentos coletivos etc) são frutos de movimentos históricos, relacionados ao surgimento da vida na cidade, em especial, o surgimento do capitalismo (século XV, aproximadamente), no qual a burguesia ascendia contra o feudalismo, desencadeando a Revolução Burguesa e com ela o chamado Estado de Direito.

² Levantamento realizado entre os dias 18 e 21 de maio de 2012.

No entanto, há de se considerar as contradições inerentes ao contexto em que surge essa noção, diretamente relacionada ao nascimento do capitalismo, e que acaba gerando um tipo de cidadania ligado à visão de mundo e à forma de vida burguesa. Se por um lado, carrega em si um caráter emancipador, resultante sobretudo do rompimento com o direito feudal obtido pelo nascimento, por outro relaciona-se ao processo de exploração pelo capital. Locke, Rousseau e Kant são alguns dos intelectuais que contribuíram com a construção da ideia de cidadania. A grosso modo, Locke delinea os cidadãos e não-cidadãos os que têm a propriedade do corpo e os que têm o corpo mandado, ao acreditar que cabe ao proprietário não apenas o que ele retira da natureza por ele mesmo, mas o fruto que o corpo produz pelo trabalho ao se apropriar pela natureza - tem-se, então, um conceito de cidadania que, por estar vinculado à propriedade, serviria à dominação. Em "O contrato social", Rousseau aponta para a não exploração, e sim, para relações mais justas entre os homens, defendendo também uma democracia direta, e a não dissociação de igualdade e liberdade. Já para Kant, o desenvolvimento da sociedade jurídica é o que poderia garantir aos sujeitos uma vida civilizada (MANZINI-COVRE, 1996). Valores que ainda ressoam...

Para a fase chamada por alguns autores de acumulação primitiva, Delaunay (apud AZEVEDO, 2007) usa a expressão "cidadania efetiva inicial", constituída por direitos e deveres resultantes das relações de trabalho capitalistas, de livre contratação e outros essenciais para garantir as relações de produção. A partir deste conjunto mínimo, a "cidadania efetiva evoluída" resultaria da luta dos setores populares, que conquistaram compromissos das classes dominantes, mas que não destroem o "status quo". Com crítica semelhante, Cortina (2005) trata de "cidadania plena" como aquela que engloba a cidadania política (direito de participação em comunidade política), a econômica (participação nos lucros e gestão da empresa), a civil (afirmação de valores como diálogo, solidariedade), a intercultural (como projeto ético e político frente ao etnocentrismo). Em outro extremo, a concepção de cidadania consumista, ligada aos direitos do consumidor.

3. Escola cidadã: educação "pela" e "para" a cidadania plena

Em direção à construção da "cidadania plena" ou da "cidadania efetiva evoluída", nasceu no final da década de 1980, no Brasil, um movimento na Educação Básica que ficou conhecido como Escola Cidadã, em um contexto de renovação educacional, sobretudo no âmbito da escola pública municipal. Seu objetivo principal é formar "para" e "pela" cidadania, contrapondo-se a valores que resumiriam a formação para o mercado e para uma vida cultural e social dele decorrentes.

Trata-se de uma educação que vá além da ideia de cidadania mais restrita, contribuindo não apenas para que os educandos conheçam e lutem pelos direitos já estabelecidos, construam novos e assumam seus deveres de cidadãos. Mas também componham um "espaço público não estatal", influenciando políticas públicas, participando, de fato e democraticamente, da sociedade, como explica Gadotti:

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela

cidadania para a gestação de um espaço público não estatal, uma "esfera pública cidadã", como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação de políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático (GADOTTI, 2010, p. 75).

A Escola Cidadã segue na contramão da escola tradicional (humanista), esta atualizada com a fase contemporânea de acumulação do capital, difundindo valores ligados à crescente mercantilização das relações culturais, políticas e sociais e, assim, tentando garantir uma formação para os objetivos de mercado. Azevedo (2007) refere-se a ela como "mercoescola" que, no seu "valor de uso" realiza a dimensão cultural e formativa ao potencializar valores competitivos - essência da sociedade de mercado -, atitudes, conceitos e comportamentos daquela ideologia. "E, como substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital" (p. 88). Assim, a mercoescola segue a tendência de produção de uma nova totalidade por meio da mundialização da economia.

Já a Escola Cidadã tem suas raízes no movimento da escola pública popular, com concepções e práticas de emancipação que se espalharam por diversas regiões do país. A primeira experiência teria sido a de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). Antes disso, a ideia de uma "escola de cidadania" havia surgido na década de 1930 nos Estados Unidos como resposta à demanda de alfabetização dos negros, que assim poderiam conquistar o direito ao voto e o poder político. As "citizenship schools" foram organizadas pelo educador Myles Horton que, como Paulo Freire, teve forte influência na educação para e pela cidadania no mundo.

Na Escola Cidadã, vivem-se valores de caráter emancipatório, que geram práticas de cidadania em seu cotidiano - por isso é uma escola "pela" e "para" a cidadania. A *participação* é meio e fim para as conquistas coletivas, para a consciência do coletivo, e, nesse sentido, para a cidadania plena. A *liberdade* é outro valor, que está na essência do projeto Escola Cidadã: liberdade para se organizar, para a ação política, para a elaboração intelectual, para a crítica. Em espaço livre, os sujeitos deixam aflorar a criatividade, a humanização, a consciência, a interação com o outro. A *autonomia* é outro fundamento, como prática para a criação do espaço de liberdade, mas sempre com responsabilidade coletiva e contra o individualismo. Destaca-se, também, o compromisso com a *ética da defesa da vida* e o pressuposto do *sujeito de direitos*, que possui a responsabilidade pela efetivação e ampliação dos direitos.

Todos esses valores se articulam para a constituição do princípio estruturante da Escola Cidadã, a "experiência tensa da *democracia*", na concepção de Paulo Freire:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um **centro de direitos e de deveres**. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que **viabiliza** a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de

companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É **uma escola que vive a experiência tensa da democracia** (FREIRE apud GADOTTI, 2010, p. 69, grifo nosso).

Como não podia deixar de ser, a Escola Cidadã tem um formato próprio para cada local onde se constrói, em consonância com as características histórico-culturais, os ritmos e a conjuntura daquela realidade. Em geral, seu projeto tem início com um diagnóstico que revela a situação das escolas, as forças em jogo, as disposições políticas daqueles que decidem e administram os recursos disponíveis. Assim, segundo Azevedo (2007), para que a Escola Cidadã possa se concretizar, ela precisa ser um projeto político global de gestão de Estado. Como ex-secretário de Educação de Porto Alegre, município que implementou a Escola Cidadã durante três gestões, o autor acredita que só uma gestão que assuma esses princípios e se comprometa com a construção da cidadania plena poderia viabilizar uma proposta educacional com esses objetivos.

3.1. Utopia e realidade

O movimento da Escola Cidadã tem início em diversas cidades brasileiras a partir da década de 1990 e em cada uma delas se concretiza de maneira particular, podendo estar sob outro nome, mas fundamentada em valores e práticas semelhantes, como a eleição direta de diretores escolares, a delegação às escolas quanto à formulação de seus projetos político-pedagógicos, a eleição de seus conselhos escolares, a autonomia administrativa e financeira.

Em seu livro "Escola Cidadã", Gadotti (2010) municípios como Gravataí, Alvorada e Caxias do Sul, cidades gaúchas que desenvolveram ações na perspectiva da Escola Cidadã, assim como Chapecó, Dionísio Cerqueira, Blumenau – sob nome "Escola sem Fronteiras - Construindo Cidadania pela Educação"-, em Santa Catarina; Mauá, Diadema, Santo André, Franca e Osasco, em São Paulo; Icapuí, no Ceará; Belém - Escola Cabana -, e Marabá, no Pará. No Estado de Minas Gerais, o município de Belo Horizonte desenvolveu a experiência da Escola Plural, que serviu de subsídio a muitos outros no processo de elaboração da política educacional, e Uberaba, que sob orientação do próprio Paulo Freire ofereceu nova contribuição ao projeto ao associar conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade.

Mas "de todas as experiências e inovações, as que foram implementadas em Porto Alegre, têm sido, de longe, as mais bem sucedidas e com amplo reconhecimento dentro e fora do Brasil", ressalta Boaventura de Souza Santos (2002) ao pesquisar experiências participativas em várias partes do mundo. Durante três gestões, a Escola Cidadã tornou-se o eixo orientador de toda a política educacional da capital gaúcha, fundamentada no planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica. Por meio dos Conselhos Escolares (com poder deliberativo), do Orçamento Participativo e da Constituinte Escolar, por exemplo, a comunidade pode vivenciar uma educação para e pela cidadania.

Estes são alguns dos caminhos para transformar a escola estatal municipal em escola pública municipal. A criação do projeto eco-político-pedagógico, por exemplo, contribuiu para alterar a formação escolar tradicional e realizar transformações na organização do trabalho dentro da estrutura do currículo. Este absorve as questões

produzidas pela lógica de mercado – como consumo ilimitado, violências, discriminações, agressões ambientais – para se tornar currículo vivo, em uma escola que está “na vida”, não “para” a vida, que participa para renovar a vida social.

A Escola Cidadã, em sua fase inicial, era "definida como aquela que é estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação" (ANTUNES; PADILHA, 2012). Mas esse movimento foi naturalmente evoluindo para Educação Cidadã, também para superar equivocada separação entre educação formal e não-formal.

4. Educação Superior pública a distância: educação cidadã?

Entendemos que a Escola/Educação Cidadã questiona a "real" função social da educação. Pela lógica neoliberal, que acredita ser o único modelo eficaz diante do fracasso das economias de Estado de Bem-Estar e socialistas, à educação caberia adequar seus conteúdos, processos de avaliação e gestão, atrasados, às novas exigências do mercado, formando “cidadãos” consumidores, competitivos e individualistas. É nesse contexto que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) acabam sendo apropriadas pelos sujeitos que seguem essa ideologia para potencializar processos, ações e valores no âmbito da Educação, sobretudo, da Educação a Distância (EaD), progressivamente realizada pela Internet.

Em contraposição à Escola Cidadã, Gadotti (2010) destaca o que considera as principais propostas do modelo neoliberal. Partimos de algumas delas para questionar padrões da Educação a Distância, com olhar mais voltado para as condições pedagógicas e, principalmente, dos docentes, a partir do que conhecemos e pesquisamos no âmbito da educação “pública” superior a distância.

4.1. Conteúdos mínimos e socialmente necessários [...]

A Educação a Distância, como modalidade de Educação, possui características particulares e, entre elas, a produção de conteúdos apropriados para o meio. Seja para materiais impressos ou virtuais, de modo geral, realiza-se uma seleção do que deve ser estudado pelo educando, contrata-se inclusive professores “conteudistas” para produção desses materiais, que devem primar pela capacidade de apresentar, de forma clara, interessante e, principalmente, muito breve, a essência da questão. Problematicamos se esse modo de produção, que reduz e padroniza conteúdos, restringe o horizonte dos educandos ao do professor(s) contratado(s) para a elaboração dos mesmos e às suas leituras de mundo. Geralmente por inviabilidade econômica, esse mesmo conteúdo acaba não sendo atualizado e é apenas replicado turma a turma ao longo de anos. Além disso, o professor conteudista nem sempre dá continuidade ao curso que ajudou a construir, sendo contratado, muitas vezes, apenas para esta produção.

Ainda que existam conteúdos essenciais, educar na perspectiva da Escola Cidadã pressupõe que eles sejam adequados à realidade e à necessidade dos grupos, tornando o currículo vivo. A problemática torna-se ainda mais pertinente se considerarmos que os participantes de uma formação a distância podem estar localizados em diversas regiões

do país e, ainda, em outros continentes, o que significa contribuir com a educação de sujeitos imersos em distintas culturas, realidades e condições político-sócio-econômicas.

Diferentemente da escola, que está enraizada em um local, e possui uma comunidade definida, a educação a distância que se pretenda cidadã depara-se com o desafio de trabalhar com conteúdos que considerem a diversidade em diferentes âmbitos, de oportunizar estudos que partam das culturas participantes e, sem desconsiderar os sujeitos e suas realidades, busquem a universalidade. Replicar os mesmos conteúdos produzidos por um grupo de professores às mais diversas turmas, ao longo de anos, sem espaço (ou pouco espaço) para conteúdos específicos, e mesmo para atualizações, não contribuiria com uma educação cidadã.

4.2. Centralização curricular e pedagógica

Semelhante desafio se apresenta quando tratamos da construção do currículo na EaD. Na perspectiva cidadã, cabe a cada unidade escolar a construção de seu projeto ecológico-pedagógico, envolvendo a todos os sujeitos, inclusive da comunidade, e atendendo assim às necessidades de formação pela e para a cidadania. Como são construídos os currículos dos cursos a distâncias oferecidos pelas instituições de ensino superior? Como se dá a participação? Os conteúdos ali definidos visam uma formação cidadã? Qual cidadania?

Um indício de centralização de poder seria o planejamento de formações, mais atribuída ao professor responsável e à coordenação de curso, com contribuição do “professor conteudista”, mas pouco envolvimento dos professores a distância e os localizados nos polos distribuídos em cidades para um contato direto com os alunos, para um a educação face a face - estes últimos chamados de tutores. Como um professor virtual ou presencial pode se reconhecer em um processo educativo que não ajudou a construir, que não faz parte de sua compreensão de mundo? Como levar adiante, com dedicação e acreditando no que faz, algo que não inclui sua autoria?

Apesar da Educação a Distância exigir mudanças quanto aos conhecimentos, práticas e perfis daqueles que dela participam, esta separação entre quem “pensa” a formação e quem a realiza junto com os alunos nos lembra a crítica feita por Freire aos “pacotes” elaborados em “gabinetes” para serem executados pelos professores, “numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar” (1995, p. 16).

Em artigo (CARVALHO, 2011), problematizamos essa questão, no qual a divisão entre quem planeja e quem “executa” é atribuída à ideologia predominante que sob o mito da racionalidade encarnada no “taylorismo” e na burocracia exprime-se através das ideias de organização e de planejamento (CHAUÍ, 1980). Retomaremos um pouco esse ponto mais adiante, quando tratarmos da gestão mercantil. Neste ponto, queremos chamar atenção para o fato de que educar, na perspectiva cidadã, implica que o educador, qual seja sua função, possa ser reconhecido em sua capacidade autoral, valorizado quanto às contribuições que certamente pode oferecer à estruturação do processo educativo. A *participação* como princípio da escola cidadã deve-se fazer presente também neste âmbito, assim como a autonomia do educador. Qual o grau de

autonomia que possui o tutor virtual e o pólo presencial em uma proposta centralizada? Como ser educador, em sua essência, com pouca autonomia? E qual a autonomia do educando? Não poderia ser a relacionada apenas à disciplina do auto-estudo.

Além dos professores, no planejamento e execução das formações a distância, estão envolvidos designers, programadores e outros profissionais. Se, por um lado, essa “equipe” contribui para reforçar a centralidade da processo, por outro comprovaria a necessidade de um trabalho em rede de colaboração, paradigma reforçado pelo advento das NTICs. Todos esses profissionais representam os *nós* da rede e, portanto, são responsáveis pela sua sustentação. A *participação* e a *autonomia* devem e podem envolver a todos esses profissionais de modo que a *liberdade* - outro valor essencial na Educação Cidadã – garanta a crítica e a criatividade, no lugar de conflitos de poder entre professores e técnicos.

4.3. Redução dos benefícios dos trabalhadores da educação [...]

Quanto a este ponto, destacamos em primeiro lugar a precarização do trabalho docente que se realiza, principalmente, sob a denominação de tutor. De modo geral, esses educadores não são incorporados ao quadro de funcionários das Instituições de Ensino Superior e, portanto, constituem um grupo à parte do corpo docente, de forma inclusive discriminatória. Obviamente, a remuneração e as condições trabalhistas não são as mesmas dos professores, como se esses educadores compusessem uma outra categoria, implicitamente inferior.

Provavelmente, uma justificativa que relacionaríamos à ideologia neoliberal seria a de que o “tutor” é apenas “responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem nos sistemas de educação a distância” (ROMISZOWSKI *et al*, 1997). É possível perceber em tal definição uma restrição da importância desse profissional, a quem preferimos chamar professor, porque entendemos que ele é profissional e mediador do processo de ensino-aprendizagem tal como o docente na educação presencial, mas em outro espaço de educação, imerso em outro contexto e com outras linguagens. Não se trata de colocá-lo em posição superior ao dos educandos, mas também de não reduzi-lo a um mero acompanhante do que aqueles fazem. Afinal, ele é um educador. Acreditamos que, apesar de muito ainda a ser pesquisado na EaD, a importância desse profissional já foi bastante explorada na literatura específica, como em Carvalho (2011b). Mas a precarização do trabalho docente não envolve apenas o professor virtual, mas o dos polos, o “professor ministrante”, também chamado “professor responsável”, além do “professor conteudista”.

Na Universidade Aberta do Brasil - UAB, os professores são remunerados por meio de “bolsa” paga com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sendo “bolsa”, portanto, o valor acaba sendo inferior ao de “direito” dos profissionais da educação. Os chamados tutores (virtual e presencial) sequer podem receber uma declaração de trabalho como professor, evitando assim a comprovação de vínculo empregatício e a participação na categoria de profissional da educação. Para além da dificuldade de se localizar entre os trabalhadores, a ausência de vínculo provoca um impacto no papel e na identidade do docente. Os professores universitários que aderem aos programas de EaD, por sua vez, também recebem uma bolsa associada às atividades

de extensão e não às atividades de ensino. Mas possuem vínculo com as Ifes, mantendo as cargas horárias nos departamentos da graduação e a remuneração de carreira. As atividades da EaD são um trabalho extra, assim como a remuneração via bolsa, distinta daquelas ligadas à pesquisa e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou pelas Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs).

Contraditoriamente, a UAB tem como prioridade a formação inicial e continuada de professores no país, e como missão a articulação entre os federados, o fomento e a avaliação do sistema (COSTA, PIMENTEL, 2009). Após analisar o que acontece na UAB, Lapa e Pretto (2010, p. 87) acreditam que ela representa um “sistema nacional de EaD que acaba por padronizar a oferta e, assim, consolidar um modelo de educação e [...] de compreensão de docência da EaD para todo o Brasil”. Um modelo que desvalorizaria o trabalho docente não concedendo a ele direitos já conquistados - para ficarmos apenas nessa questão - pode subsidiar uma educação para e pela cidadania?

A impressão que se têm é a de que a docência na EaD é compreendida pelos instituidores do modelo como um “bico”, trabalho de menor importância educacional quando comparado à educação presencial pública – que, como sabemos, ainda luta por valorização em várias frentes. Uma Educação a Distância que se pretenda cidadã não se realiza por meio da degradação do trabalho de seus profissionais. Se a cidadania passa pela igualdade, a discriminação do professor a distância como uma outra categoria de docente, ainda que sejam educadores profissionais, acaba por ferir esse valor. Se cidadania é garantia de direitos, os professores estão com seus alijados. Mas sendo também a conquista de novos, já podemos vislumbrar movimentos que reclamam pela dignidade do trabalho do educador a distância. Se a justificativa dos governos é a falta de recursos para tornar professores milhares de tutores, que se revejam as prioridades orçamentárias.

4.4. Padrões de gestão mercantis [...]

Um exemplo da influência neoliberal na Educação a Distância seria a fragmentação do trabalho pedagógico com objetivo de torná-lo cada vez mais produtivo, sem que os sujeitos envolvidos atuem de forma *participativa* no todo, *autônoma* e com *liberdade*, valores a que nos referimos anteriormente. Ao mesmo tempo, verifica-se a busca de um padrão único, centralizado, para controle da eficiência a que empresas estão submetidas como garantia de uma ilusória qualidade. É o que podemos novamente verificar pela UAB, que adota a padronização das funções docentes por meio do anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, na qual descreve as atribuições do tutor e do professor. Na mesma lógica, os sujeitos que possuem condições de contribuir com a construção de várias “educações” (FREIRE, 1991) pública a distância buscam “um paradigma de qualidade”:

O desafio que se apresenta para o ensino superior público nessa esfera consiste em construir projetos pedagógicos de qualidade e formas de gestão que permitam validar um paradigma nacional de qualidade para a educação a distância superior e que possam dar resposta ao grande desafio da educação a

distância em um país continental: atingir escala com qualidade social (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 74).³

Ao tratar do processo de criação e implementação do sistema UAB, Costa e Pimentel (2009, p. 81) destacam ainda a "dificuldade institucional na busca de consenso, seja no Executivo, no Congresso Nacional e mesmo na sociedade, sobre o modelo ideal de um programa com capacidade para atender a complexa realidade de um país continental".

Além de visar a uniformização, a busca de consenso muitas vezes é legitimada por meio falsa participação coletiva. Para Lapa e Pretto (2010, p. 87), "antes da negociação do convívio de vários modelos, prioriza-se a consolidação de um pensamento único, incapaz de acolher a diversidade, que, como alternativa, só lhe resta a exclusão do processo ou a 'cooptação'".

5. Considerações finais

A partir dos anos 1970, surgem discussões no poder federal sobre a necessidade de inclusão de imensa população marginalizada, vivendo em pequenas cidades brasileiras, nos sistemas de educação superior público nacional. Mas os primeiros cursos da UAB, criada em 2006, começaram a ser implementados somente a partir de março de 2007 (COSTA; PIMENTEL, 2009). A prioridade: formação de professores para a Educação Básica.

Para atender a esses sujeitos, excluídos de uma série de direitos como a educação, e formar novos educadores, repita-se: educadores, muitos professores se "arriscam" em uma modalidade de ensino-aprendizagem e trabalho colaborativo nos quais não foram educados, recebendo "bolsa auxílio" e, parte deles, privados de vínculos trabalhistas. Enfrentam ainda dúvidas e se questionam sobre sua identidade de profissionais da educação. Como tratado neste artigo, além desses elementos, a educação superior "pública" nacional parece se desenvolver com ações centralizadas quanto ao processo pedagógico e gestão mercantil.

Questionamos se nesse contexto seria possível formar sujeitos "pela" e "para" a cidadania. Deixamos a questão em aberto, até porque esta é apenas uma reflexão inicial que precisa de mais investigação e aprofundamento. De qualquer forma, esperamos que ela possa contribuir com esse debate.

6. Referências

³ Na época, respectivamente, Diretor de Educação a Distância da Capes e Coordenadora Geral de Articulação Acadêmica da Diretoria de Educação a Distância da Capes, órgão responsável pela UAB.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Curso Livre Educação Cidadã e Educação Integral: Módulo 1**. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/curso-livre-educacao-cidada-e-educacao-integral/modulo-1>>. Acesso em 25 mai 2012.

AZEVEDO, J. C. de. **Reconversão cultural da Escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BANCO DE TESES DA CAPES. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em 21 mar. 2012.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: D.O.U. nº.24 de 23.12.96. 1996.

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

CARVALHO, J. de S. A formação para a cidadania na Educação Superior a distância: para além do direito ao acesso. In: **IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD**, 2012, Recife, Anais eletrônicos..., Recife: UniRede, 2012.

_____. Educadores em segundo plano: contribuições para a história da docência a distância no Brasil. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: UFRGS/PROPESQ, v.9, n.2, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25142>>. Acesso em 22 jul 2011.

_____. **Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011b.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

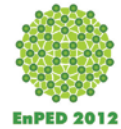
CORTINA, A. **Ciudadanos del Mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

MANZINI-COVRE, M. de L. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ROMISZOWSKI, A. *et al.* **Dicionário de terminologia de educação a distância** - versão impressa. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho - Superintendência do Telecurso 2000/Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1997.

SANTOS, B. de S. Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: SANTOS, B. de S (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro Civilização brasileira, 2002, p. 455-592.