

LUDMILA DOS SANTOS GUIMARÃES

**AUTOFORMAÇÃO E AUTOVALORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

**Tese de Doutorado
Novembro de 2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO – ECO
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E
TECNOLOGIA – IBICT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO – PPGCI**

LUDMILA DOS SANTOS GUIMARÃES

**AUTOFORMAÇÃO E AUTOVALORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

**Tese de Doutorado
Novembro de 2013**

LUDMILA DOS SANTOS GUIMARÃES

**AUTOFORMAÇÃO E AUTOVALORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Giuseppe Mario Cocco

Co-orientadora: Profa. Dra. Leonora Figueiredo Corsini

Rio de Janeiro

2013

Guimarães, Ludmila dos Santos.

G963 Autoformação e autovalorização na educação a distância na universidade pública brasileira / Ludmila dos Santos Guimarães, 2013.

228 f.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2013.

Orientador: Giuseppe Mario Cocco. Co-orientadora: Leonora Figueiredo Corsini.

1. Ciência da informação e educação a distância. 2. Autoformação e autovalorização na educação superior a distância. 3. Autonomia e processos de subjetivação na educação superior a distância. 4. Análise sócio-política da educação a distância na Universidade Pública Brasileira. Ciência da Informação - Tese. I. Cocco, Giuseppe (Orientador). II. Corsini, Leonora Figueiredo (Co-orientadora). III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. IV. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. V. Título

LUDMILA DOS SANTOS GUIMARÃES

**AUTOFORMAÇÃO E AUTOVALORIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Aprovada em

Prof. Dr. Giuseppe Mario Cocco (Orientador)
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Profª. Dra. Leonora Figueiredo Corsini (Co-Orientadora)
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Prof. Pedro Demo, PhD
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Gerardo Alberto Silva
Universidade Federal do ABC

Profª Drª Maria Cecília Magalhães Mollica
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Profª. Dra. Sarita Albagli
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho àqueles com quem aprendi a lutar para viver com autonomia.

Aos meus avós maternos e paternos, que pugnaram com afinco e coragem para deixar caminhos abertos aos seus descendentes.

Aos meus amores do passado, do presente e do futuro: Ubiran, Linda, Yula e Tereza Guimarães, Aretha Guimarães, Luciano Querido, e à pequena Aurora Guimarães Querido, obra-prima do meu mundo.

A Antonio Negri, pela inspiração, pela convicção e pelo amor à autonomia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Hagar Espanha Gomes, Pedro Demo e Joselita Rodovalho, mestres cujos exemplos de vida dedicados aos estudos, ao conhecimento e à ética de si constituem uma referência fundamental em minha existência e na minha trajetória acadêmica.

A todos os mestres e amigos visíveis e invisíveis com quem pude dialogar com verdade e coragem, e ensejar transformações pequenas e grandes em meu ser.

Aos meus orientadores, Giuseppe Mario Cocco e Leonora Figueiredo Corsini, pelas apostas na luta pela liberdade e pela liberdade de lutar; tratamento e condução respeitosa, orientação segura, força e coragem constituíram minha melhor fonte de construção de valores e aprendizagem de autonomia.

Aos amigos e companheiros de jornada profissional — Emir Suaiden, Cecília Leite Oliveira, Antonio Lisboa Carvalho de Miranda, Anaiza Caminha Gaspar e Maria de Nazaré Freitas Pereira — com quem muito aprendi e que me ajudaram a dar passos importantes, com segurança e afeto.

Aos professores e colegas do IBICT com quem compartilhei aprendizagem e momentos alegres.

Aos colegas da UNIRIO, que comigo vivem a labuta de cada dia na difícil tarefa de descobrir e exercer o ofício impossível de educar; e, especialmente, às Professoras Maria Teresa W. Tavares da Costa Fontoura e Giane Moliari Amaral Serra, cujo acolhimento e carinho foi fundamental quando da minha chegada à UNIRIO.

Aos colegas Maria Luiza de Almeida Campos e Marcos Luiz Miranda Cavalcanti pelas nossas trocas e por suas contribuições relevantes ao campo da Organização do Conhecimento.

Aos meus alunos, pela oferta generosa, afetuosa e criativa, de aprendizagem, que convocam a potência do virtual e afirmam que a luta pela liberdade é primeira.

Ao atual-virtual, sempre.

RESUMO

GUIMARÃES, Ludmila dos Santos. **Autoformação e autovalorização na educação a distância na Universidade Pública Brasileira.** Orientador: Giuseppe Mario Cocco. Coorientadora: Leonora Figueiredo Corsini. 2013. 236f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

A presente pesquisa teve, por objetivo, analisar o modelo de educação a distância, praticado na Universidade Pública Brasileira, como dinâmica de uma política educacional à luz dos conceitos de autoformação e autovalorização no contexto do capitalismo cognitivo; e, também, apontar os desafios e as possibilidades de inclusão da dimensão autonomia como vetor de transformação social e potência biopolítica nas dinâmicas de educação a distância. Realizou-se uma pesquisa de natureza descritivo-analítica, que compreendeu três dimensões: política pública educacional; motivação e expectativas dos alunos e o processo de institucionalização da educação a distância na Universidade Pública. Efetuou-se um levantamento de caráter quanti-qualitativo, a partir dos dados de relatórios institucionais da UNIRIO no período de 2011 e 2012, agrupados e analisados no capítulo sobre os marcos normativos, programas, planos e ações do Governo Federal e em dois estudos de caso: o estudo 1, denominado Motivação dos Alunos, e o estudo 2, Dimensão Institucional. Para a sistematização dos materiais da pesquisa empregou-se o método de análise de conteúdo e seus procedimentos. A análise dos enunciados permitiu identificar uma semântica social, isto é, um quadro de características relacionadas à autonomia no contexto da educação a distância e desta com as dinâmicas de autoformação e autovalorização, como fenômeno qualitativo. Sugeriu-se também a importância de efetuar mudanças nas práticas educativas, bem como os limites que deverão ser enfrentados na área da gestão pública. Elencaram-se diversos impasses e desafios no campo das relações poder-saber com a autonomia universitária e a inclusão social. Finalmente, afirmou-se que não há modelo ou caminho de mão única para vencer os obstáculos e desafios que foram identificados; e que a autonomia como elemento da dimensão política-produtiva da vida é uma construção dinâmica de interações subjetivas não subjugável por mecanismos hierárquicos de centralização e controle que perpassam as políticas públicas educacionais e seus focos em pressupostos econômico-financeiro.

Palavras-chave: Educação superior a distância. Autonomia e processos de subjetivação. Autoformação e autovalorização. Análise sóciopolítica da educação superior a distância na Universidade Pública Brasileira.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Ludmila dos Santos. **Autoformação e autovalorização na educação a distância na Universidade Pública Brasileira.** Sponsor: Giuseppe Mario Cocco. Co-Sponsor: Leonora Figueiredo Corsini. 2013. 236f. Thesis (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

This doctoral research intended to study the brazilian e.learning model implemented at public universities. It studies and analyses the dynamics of the educational policies regarding the aspects of self-formation and self valorization in the context of cognitive capitalism. It approaches the challenges as well as the possibilities for including the autonomy dimension as an important vector for social change and biopolitics in the dynamics of e.learning. It is an analytical-descriptive research encompassing three main dimensions: a) the educational public policies; b) the students motivations and expectations and c) the processes of e.learning institution building in the brazilian Public Universities. It has a quanti-qualitative character and searches data from UNIRIO oficial reports in 2011 and 2012, which are presented in the chapter that discusses the governmental regulations, plans and programmes for e.learning. It also contains two Case Studies, related to student motivations and institutional dimensions. The content analysis methodology was used to systematize the data and other research materials. The analysis of expressions enables the identification of important aspects of social semantic, i.e, a set of characteristics related to autonomy in the context of e.learning and its relation with the dynamics of self-formation and self-valorization as qualitative phenomena. The research at the end does not present a conclusive character. But it highlights the circumstances under which the subjectivation phenomena may occur in the e.learning processes. It also suggests the importance of changing educational practices as well as the limits that have to be dealt with in the area of public management. It lists several impasses and challenges which need to be faced regarding the power-knowledge relations which are blocking the Universities autonomy as well as the processes of social inclusion in a broader sense. Finally, it states that there is no model or one way road to overcome the obstacles and challenges which were identified; the autonomy as an element of the political-productive life is a dynamic construction of subjective interactions which cannot be submitted to hierarchical mechanisms of centralization and control which perpasses the educational public policies and its focus on financial and economic assumptions.

Key words: Self-formation and self-valorization in high e.learning. Autonomy and

subjectvation processes in high e.learning. Socio-political analysis of high e.learning in Brazilian Public Universities.

LISTA DE GRÁFICOS AUXILIARES

Gráfico A1 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 1 – Plataforma E-Uni.....	128
Gráfico A2 – Perguntas/Repostas do Eixo Temático 2 – Tutoria.....	129
Gráfico A3 – Respostas do Eixo Temático 3 – Polo – Curso GM.....	131
Gráfico A4 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 4 – Avaliação presencial – Curso GM.....	136
Gráfico A5 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 5 – Prática Profissional.....	138
Gráfico A6 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 6 – Avaliação Geral do Curso – Curso GM.....	140
Gráfico B1 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 1 – Plataforma E-Uni.....	141
Gráfico B2 – Perguntas/Repostas do Eixo Temático 2 – Tutoria- Curso GS.....	143
Gráfico B3 – No. de Respostas do Eixo Temático 3 – Polo – Curso GS.....	145
Gráfico B4 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 4 – Avaliação presencial do curso de GS.....	150
Gráfico B5 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 5 – Prática Profissional do curso de GS.....	152
Gráfico B6 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 6 – Avaliação Geral do Curso de GS.....	155
Gráfico C1 - Participação dos Alunos por período nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância.....	179
Gráfico C2 - Participação dos Alunos por Polo/RJ nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância.....	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Condições da estrutura física do local de trabalho.....	83
Gráfico 2- Participação dos Alunos por período nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância.....	108
Gráfico 3- Participação dos Alunos por Polo/RJ nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância.....	109
Gráfico 4- Sexo - Curso de Licenciatura em História – Alunos do 1º. Ao 8º. Período – Percentual.....	111
Gráfico 5- Idade - Curso de Licenciatura em História – Alunos do 1º. Ao 8º. Período – Percentual.....	112
Gráfico 6- Sexo - Curso de Licenciatura em Pedagogia – Alunos do 1º. Ao 8º. Período- Percentual.....	112
Gráfico 7- Idade - Curso de Licenciatura em Pedagogia – Alunos do 1º. Ao 8º. Período – Percentual.....	113
Gráfico 8- Sexo - Curso de Licenciatura em Matemática – Alunos do 1º. Ao 8º. Período- Percentual.....	113
Gráfico 9- Idade - Curso de Licenciatura em Matemática – Alunos do 1º. Ao 8º. Período – Percentual.....	114
Gráfico 10- Exercício de atividade remunerada/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	120
Gráfico 11- Natureza da Atividade Remunerada/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	121
Gráfico 12- Ramo de Atividade Econômica/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	123
Gráfico 13- Ocupação (Cargo ou Função)/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS.....	124
Gráfico 14- Renda Individual/Percentual de respostas Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	125
Gráfico 15- Percentual de atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso de GM.....	132
Gráfico 16- Percentual de atuação do Coordenador nas questões administrativas do curso de GM.....	132
Gráfico 17- Percentual de disponibilidade de computadores no laboratório de informática do curso de GM.....	133
Gráfico 18- Percentual de atendimento no laboratório de informática do curso de GM.....	134
Gráfico 19- Percentual de Acesso à Internet do curso de GM.....	134
Gráfico 20- Percentual de Comentário Opcional do curso de GM.....	135
Gráfico 21- Percentual/Aspectos que podem ser melhorados no polo.....	135
Gráfico 22- Percentual de atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso GS.....	146
Gráfico 23- Percentual de atuação do Coordenador do polo nas questões administrativas do curso de GS.....	147
Gráfico 24- Percentual de Disponibilidade de computadores no laboratório de informática do curso de GS.....	147
Gráfico 25- Percentual de Atendimento no laboratório de informática do curso de GS.....	148
Gráfico 26- Percentual de Acesso à Internet do curso de GS.....	149
Gráfico 27- Percentual de Comentário Opcional do curso de GS.....	149
Gráfico 28- Percentual/Aspectos que podem ser melhorados no polo do curso de GS.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos Cursos de Licenciatura por Polos nos municípios do RJ.	110
Quadro 2 – Descrição das perguntas semi-estruturadas da avaliação institucional dos Cursos de Licenciatura a Distância.....	110
Quadro 3 – Categorização das respostas – Motivações e expectativas dos alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância.....	114
Quadro 4 – Categorização das Motivações e expectativas dos alunos/atributos.....	115
Quadro 5 – Categorização das respostas – Contribuição dos Cursos.....	118
Quadro 6 – Categorização da Contribuição dos Cursos.....	118
Quadro 7 - Sexo Feminino – Percentual - Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	119
Quadro 8 - Idade - Percentual – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	119
Quadro 9 – Exercício de atividade remunerada/Percentual total de respostas - Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	120
Quadro 10 – Natureza da Atividade Remunerada/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	120
Quadro 11 – Ramo de Atividade Econômica/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	120
Quadro 12 – Ocupação (Cargo ou Função)/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012).....	121
Quadro 13 – Renda Individual/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/ maio de 2012).....	122
Quadro 14 – Participação dos alunos na avaliação da Pós-Graduação (abril/maio de 2012).....	124
Quadro 15 – Distribuição dos Eixos Temáticos/No. de Questões Objetivas da avaliação da Pós-Graduação (abril/maio de 2012).....	125
Quadro 16 – Distribuição dos Eixos Temáticos/Perguntas da avaliação da Pós-Graduação (abril/maio de 2012).....	126
Quadro 17 - Respostas /Atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do Curso GM.....	126
Quadro 18 - Respostas da atuação do Coordenador nas questões administrativas do curso de GM.....	127
Quadro 19 - Respostas/Disponibilidade de computadores no laboratório de informática do Curso GM.....	131
Quadro 20 - Respostas/Atendimento no laboratório de informática do curso de GM.....	132
Quadro 21 - Respostas/Acesso à Internet do curso de GM.....	133
Quadro 22 - Respostas/Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados no polo do curso de GM.....	133
Quadro 23 - Respostas /Atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso.....	134
Quadro 24 - Respostas/Atuação do Coordenador do polo nas questões administrativas do curso de GS.....	135
Quadro 25 - Respostas /Disponibilidade de computadores no laboratório de informática – Curso GS.....	145
Quadro 26 - Respostas de Atendimento no laboratório de informática do curso de GS.....	146
Quadro 27 – Respostas de Acesso à Internet do curso de GS.....	147
Quadro 28 – Respostas de Comentário Opcional do curso de GS.....	148
Quadro 29 - Respostas/Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados	

no polo do curso de GS.....	148
Quadro 30 – Questões Abertas por Categoria do Enunciado/Percentual de respostas dos Cursos de GM e GS (abril/maio de 2012).....	149
Quadro 31 – Questão Aberta no.49 – Categoria Expectativas do Curso/respostas por Curso de Especialização - GM e GS (abril/maio de 2012).....	150
Quadro 32 – Questão Aberta no.51 – Categorização Contribuição dos Cursos/enunciados por Curso de Especialização – GM e GS (abril/maio de 2012).....	156
Quadro 33 – Categorização da Contribuição dos Cursos/repostas por Curso de Especialização GM e GS (abril/maio de 2012).....	156
Quadro 34 - Universo de participantes e de respondentes por segmento.....	157
Quadro 35 – Questão Aberta – Categoria Avaliação da Infraestrutura física e tecnológica dos polos/respostas.....	157
Quadro 36 – Categorização Avaliação da infraestrutura física e tecnológica dos polos/atributos.....	175
....	175
Quadro 37 – Instalações Físicas dos polos/Respostas do Cursos GM e GS.....	176
Quadro 38 – Participação dos docentes por Escola/Instituto/Faculdade.....	
Quadro 39 - Participação dos docentes por Escola/Instituto/Faculdade dos Cursos de Graduação Presencial.....	177
	178
Quadro 40 - Participação dos Alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância.....	183
Quadro 41 – Produção Científica da UNIRIO adaptada pela CPA.....	
Quadro 42 - Questão Aberta – Categoria Avaliação da Infraestrutura física e tecnológica dos polos/respostas.....	191
Quadro 43 - Categorização Avaliação da infraestrutura física e tecnológica dos polos/atributo.....	192
	193
...	194
Quadro 44 - Instalações Físicas dos polos/Respostas do Cursos GM e GS.....	195
Quadro 45 - Frequenta alguma biblioteca/Respostas dos Cursos GM e GS.....	
Quadro 46 - Frequência à Biblioteca/Respostas dos Cursos GM e GS.....	195
Quadro 47 - Recursos para estudo e pesquisa nos polos/Respostas dos Cursos GM e GS.....	196
Quadro 48 - Acesso à materiais de estudo/Respostas dos Cursos GM e GS.....	197
Quadro49 -Satisfação em relação ao Desempenho Institucional UNIRIO/Respostas dos Cursos GM e GS.....	198
Quadro 50 - Questão Aberta – Categoria Potencialidades dades Institucionais da EAD/Respostas.....	199
Quadro 51 - Questão Aberta – Categoria Fragilidades Institucionais da EAD/Respostas.....	199
Quadro 52 - Categorização Potencialidades e Fragilidades Institucionais/atributos.....	200
Quadro 53 - Satisfação em relação ao desempenho da UNIRIO/Respostas dos Cursos GM e GS.....	201
Quadro 54 – Maiores Dificuldades encontradas para realizar o curso/Respostas dos Cursos GM e GS.....	202
Quadro 55 - Impacto do Curso no Desempenho Profissional/Respostas dos Cursos GM e GS.....	202
Quadro 56 - Maior Contribuição do Curso para a vida/Respostas dos Cursos GM e GS.....	

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Cadastro da CPA	Cadastro da Comissão Própria de Avaliação.
CND	Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino Superior, organizado e mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEAD	Coordenação Geral de Educação a Distância. UNIRIO.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
CGAC	Coordenação Geral de Articulação Institucional. CAPES.
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.
CONSÓRCIO CEDERJ	Consórcio de Universidades Públicas do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro.
CPA	Comissão Própria de Avaliação. Comissão Interna designada pela Instituição de Ensino para realizar o procedimento de autoavaliação conforme indicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
DAINF	Departamento de Avaliação e Informações Institucionais. UNIRIO.
DED	Diretoria de Educação a Distância. CAPES.
E-MEC	Sistema de Regulação do Ministério da Educação. Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
FEFIEG	Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara.
FUNDAÇÃO CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior.
LimeSurvey	<i>Software</i> livre para aplicação de questionários <i>on-line</i> escrito em PHP, podendo utilizar bancos de dados My SQL, PostgreSQL ou Microsoft SQL Server para persistência de dados.
MEC	Ministério da Educação.
PAR	Ministério da Educação.
PDE	Planos de Ações Articuladas. Ministério da Educação. MEC.
PINGIFES	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PNE	Plataforma Integrada para Gestão das IFES. O órgão responsável é o INEP-MEC/SEsu.
SAPIENS	Plano Nacional da Educação.
SEED	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior.

SEsu	Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Ensino Superior. Órgão do Ministério de Educação.
SiedSUP	
SIMEC	Sistema Integrado de Informações da Educação Superior. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (composto de vários módulos, entre eles o Módulo REUNI e PAR).
SINAES	
SISTACAD	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
UAB	Sistema de Acompanhamento Acadêmico. CEDERJ.
UNIRIO	Universidade Aberta do Brasil. CAPES. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PODER E SABER – BIOPOLÍTICA E AUTONOMIA.....	24
3 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E O COMUM: A POTÊNCIA EM EDUCAÇÃO.....	44
4. CRISE DA UNIVERSIDADE E <i>EDU-FACTORY</i>.....	59
4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: TRABALHO VIVO, TRABALHO INTELLECTUAL E TRABALHO COGNITIVO.....	63
5. DIMENSÃO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA EAD: MARCOS NORMATIVOS, PLANOS E ANÁLISES.....	69
5.1 MARCOS NORMATIVOS DA EAD NO BRASIL.....	71
5.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2011.....	73
5.3 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	73
5.4 O DECRETO Nº 6.096 E O PROGRAMA REUNI.....	75
5.5 AVALIAÇÃO INEP DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2008: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	76
5.6 ANÁLISE DO PROGRAMA REUNI.....	80
5.7 ANÁLISE E RESULTADOS – DIMENSÃO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	88
6. A DIMENSÃO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SEUS EFEITOS PRÁTICOS NOS CURSOS DA UNIRIO.....	91
6.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIRIO – CASE EMPÍRICO.....	93
7. METODOLOGIA E ESTUDO DE CASOS.....	96
7.1 MÉTODO E MATERIAIS.....	100
7.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL.....	102
7.3 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO 1: PERFIL DO ALUNADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIRIO.....	103
7.3.1 Motivação e Expectativas dos Alunos.....	107
7.3.1.1 <i>O que os alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância esperavam.....</i>	107
7.3.1.2 <i>Contribuição dos Cursos de Licenciatura a Distância: o que os alunos encontraram.....</i>	116
.....	118
.....	126
7.3.1.3 <i>O que os alunos dos Cursos de Pós-graduação esperavam.....</i>	155
7.3.1.4 <i>Questões Objetivas.....</i>	156
7.3.1.5 <i>Questões Abertas.....</i>	158
7.3.1.6 <i>Contribuição dos Cursos: o que os alunos encontraram.....</i>	158
7.3.2 Análise de Resultados por Curso de Especialização - Estudo 1.....	158
.....	162
7.3.2.1 <i>Curso de Especialização em GM.....</i>	162
7.3.2.2 <i>Curso de Especialização em GS.....</i>	165

7.3.3 Análise Geral do Estudo 1.....	174
	174
7.4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO 2: DIMENSÃO INSTITUCIONAL.....	
7.4.1 Objetivos.....	180
7.4.2 Dimensão política para o ensino, a pesquisa, a pós- graduação, a extensão Cursos Presenciais.....	186
7.4.2.1 <i>Análise dos Resultados</i>	
	188
7.4.3 Dimensão infraestrutura física para o ensino, a pesquisa e a extensão – Cursos Presenciais.....	191
	191
...	193
7.4.4 Dimensão infraestrutura física e tecnológica nos polos – Cursos a Distância.....	
7.4.4.1 <i>Cursos de Licenciatura a distância</i>	
7.4.4.2 <i>Cursos de Pós-graduação a distância</i>	198
	198
7.5 AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	199
7.5.1 <i>Cursos de Licenciatura a distância</i>	203
7.5.2 <i>Cursos de Pós-graduação a distância</i>	
7.6 ANÁLISE E RESULTADOS DO ESTUDO 2 – DIMENSÃO INSTITUCI- ONAL.....	
8 CONCLUSÃO.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214
GLOSSÁRIO.....	222
APÊNDICES.....	224

1 INTRODUÇÃO

As dinâmicas intensivas de aprendizagem, cooperação e construção de conhecimento, cada vez mais complexas, proporcionadas pelas redes eletrônicas, no regime do capitalismo cognitivo, situam a educação como uma força criadora de base. Isto porque a economia passa a ancorar-se no papel motor do saber e da difusão, e altera a natureza e composição do trabalho, tornando-o mais cognitivo

No capitalismo cognitivo, de trabalho imaterial, de cooperação social, de circulação do saber, de inteligência coletiva, a Universidade tem um papel crucial no debate sobre a produção social do conhecimento e sobre as relações de poder que a perpassam. Sobretudo, no que se refere às questões dos direitos relacionados ao trabalho vivo e à cidadania, como espaço de reflexão e de luta na busca de autonomia e autovalorização dos sujeitos do conhecimento. Ou, ainda, na função política da Universidade como generalização do espaço de luta, na sua transformação em lugar de resistência, na sua figura de metrópole como lugar de produção no espaço da vida e, portanto, de resistências possíveis.

É importante destacar que a conformação da produção social do conhecimento na Universidade foi marcada, de um lado, pela herança que a industrialização impôs aos corpos e às mentes dos homens desde finais do século XVIII, tais como a hierarquização, a precarização das condições de trabalho, a inserção de dispositivos de captura da produção. E, na sua evolução, trouxe várias mudanças nas condições da exploração, nas relações de poder, no paradigma do trabalho e nos processos de individualização e serialização, na hierarquização no mercado da formação, na produção do valor.

O século XX trouxe formas diferenciais de valorização dos saberes, exigências de rendimentos e maximização dos lucros, massificação, racionalidade política convertida em procedimentos de controle e gestão; mas trouxe também a marca dos movimentos sociais ao redor do mundo na luta por emancipar o trabalho vivo e conquistar direitos para os trabalhadores da área do conhecimento.

Diante da crise da modernidade, ou melhor, da crise das velhas políticas da modernidade, a crise da Universidade e sua relação com a história e a atualidade permitiu também uma explosão de criatividade, de liberdade, de invenção e experimentação.

De maneira difusa, a crise instalou-se na Universidade Estatal, na Universidade de Massa e na Universidade como lugar privilegiado da cultura nacional. Em marcha, os conflitos na produção dos saberes, as singularidades em movimento e a luta pela constituição

de instituições autônomas e participação política, diferentemente das velhas modalidades de organização política coletivas e de representação.

Nesse sentido, os conflitos no interior da Universidade, no capitalismo cognitivo decorrente das lutas por emancipação, forçaram a sua abertura, tornando também o antigo espaço acadêmico (de poder) um território ‘público’ do saber.

O novo modo de exploração, diferentemente da fábrica e da história da resistência da classe operária, investiu, mais forte, extensa e eficazmente, em toda a sociedade, acrescentando novas possibilidades de agitação, sabotagem, rebelião e liberdade. Assim, o trabalho passou a ser explorado fora das fábricas, sem passar pela relação salarial. E implicou na perda de direitos pela maior fragmentação e precariedade da relação salarial, ao mesmo tempo em que só pode funcionar se a autonomia do trabalho aumenta e se produz e reproduz dentro e pelas redes, tal como apontado por Cocco (2005).

A mutação operada nas relações trabalho e salário investiu sobre as possibilidades de resistência, reabriu-as e multiplicou-as. Segundo Negri e Lazzarato (2001):

“As massas, a multidão, afirmam a centralidade da temporalidade enquanto abertura irresolúvel de uma crise, entre, de um lado, o tempo da propriedade, consolidado e fechado, e, do outro, o tempo do trabalho que se libera, indeterminado e aberto”. (NEGRI; LAZZARATO, 2001, p.15)

A crise e a(s) luta(s) em marcha marca(m) a dimensão produtiva da Universidade e seu papel central no estágio atual do capitalismo, qual seja, a da centralidade dos saberes e a tentativa capitalista de captura e incorporação do trabalho vivo e de produção de saberes como capital.

O capitalismo contemporâneo, como recurso e instrumento produtivo, torna-se um capitalismo sem propriedade; e a produção de saberes, um campo de luta. A valorização dos recursos intelectuais, culturais e educacionais transforma-se em capital intangível, e os dispositivos e processos de captura da produção difusa da cooperação social são redesenhados para o controle da composição do trabalho no território metropolitano.

O espaço da metrópole se converte em tecido produtivo generalizado, já que neste espaço se organiza a produção do comum, e é onde a acumulação do comum se realiza.

A passagem fundamental do velho modo de produção capitalista para o novo capitalismo – capitalismo cognitivo – reside na observância de que o que produz valor agora é a produção comum da subjetividade.

A criação de valor no capitalismo cognitivo consiste em capturar a subjetividade, em apropriar-se da atividade comum, pois depende da invenção subjetiva, da multiplicidade das singularidades e da capacidade de produzir o comum a partir das diferenças.

Esta situação torna a produção biopolítica, pois integra a subjetividade no processo de valorização. Mas esta abertura e reintegração das subjetividades dos homens e mulheres nas estruturas de produção também representam, contrariamente, a captura e extorsão das subjetividades pelo poder da economia capitalista.

Portanto, a máquina produtiva é o cérebro, a subjetividade; é sobre eles que o capital investe na produção econômica, ou seja, investe na vida, o que é um problema, pois a exploração se dá pela via dos agenciamentos subjetivos dos desejos (cognitivos, culturais, institucionais, empresariais), os quais fixam os fragmentos salariais desconsiderando as singularidades que podem cooperar entre si.

Dessa dupla perspectiva da subjetividade é fundamental: repensar as instituições de educação; interrogar os processos de subjetivação a partir de novos horizontes, novas formas de vida, de uma potência instituinte imanente à vida, potência ético-política face aos biopoderes; postular uma nova educação, em que as condições para uma autoformação tenham como base a potencialidade dos saberes vivos, as práticas de cuidado de si; criar novas formas de vida em comum, onde a experiência ética que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo político. É preciso perceber a crise de sentido experimentada pelas instituições voltadas à formação do homem.

Como meio de produção, o capitalismo cognitivo vem se centrando cada vez mais. No conhecimento, nas capacidades cognitivas (mentais e linguísticas), dos sujeitos, na cooperação social, bem como vem se caracterizando pela transformação da organização vertical do conhecimento e pela captura e expropriação de conhecimento comum, gerado pelo trabalho vivo, após a sua produção.

As transformações que se operam no capitalismo cognitivo decorrem também de um movimento em que o capital não organiza mais a produção de conhecimento de cima para baixo, ou seja, a cooperação social para organização da produção é cada vez menos organizada pelo capital.

Em consequência, o movimento do capital muda de direção, necessitando organizar a captura a partir da base, de baixo para cima, uma vez que o capital vem ‘depois da cooperação social’. O capital passa a capturar e traduzir as expressões de subjetividade gestadas na base,

na cooperação social, para a linguagem do valor – ou melhor, o valor é a cooperação social.

A relação entre trabalho cognitivo e processo de captura se apresenta principalmente como um conflito sobre o tempo, que está no centro das lutas de estudantes e precários¹ ao redor do mundo. Como o trabalho cognitivo se constitui em excedência da produção de conhecimentos decorrentes da intensa cooperação social, o capitalismo opera na captura dessa cooperação social promovendo a sua acumulação e valorização, artificializando medidas para o trabalho cognitivo a fim de manter a exploração e o controle.

Portanto, as lutas dos estudantes e precários, que vêm se travando na França (contra o Contrato do Primeiro Emprego em 2006) e na Grécia, apontam para a materialidade dos processos de produção do saber no contexto das relações sociais. Em outros termos, as lutas apontam para o fato de que a cognitivização do trabalho significa cognitivização da medida e da exploração.

Para o Coletivo *Edu-Factory*, (1997): “A criação de unidades artificiais de medida cognitiva, que visam manter a validade da lei do valor que já há muito tempo deixou de ser válida”, aparece como “imposição do tempo homogêneo e vazio do capital sobre os tempos heterogêneos e plenos dos saberes vivos” (BENJAMIM, *apud* COLETIVO *Edu-Factory*, 1997, p. 134). Ou ainda, para dizê-lo com Marx, como redução contínua, ou seja, como tradução monolíngüística – dos tempos de produção do saber vivo à unidade de tempo do trabalho abstrato.

O conhecimento como um bem mais coletivamente compartilhado faz mudar a relação tradicional entre o saber de um lado e a força de trabalho de outro. Isto é, o conhecimento torna-se fundamental para as novas formas de trabalho e acumulação capitalista, uma vez que a produção de conhecimento está amplamente difusa no social.

A realidade do capitalismo cognitivo, que hoje vem recebendo críticas dos mais variados matizes político-ideológicos, é a realidade da crise, não como crise do capitalismo financeiro, mas como crise do capitalismo contemporâneo.

Este capitalismo explora a cooperação social das redes sociais, e opera por um duplo mecanismo de transformação: a difusão social do trabalho e a integração produtiva do consumo. Ou seja, não investe apenas na separação entre o trabalho, sua organização e a vida

¹ Em italiano o adjetivo *precario* designa aquele que tem um trabalho que não é estável nem garantido. Mantivemos o mesmo termo em português para designar o trabalhador que exerce um trabalho temporário, instável, momentâneo, passageiro e sem garantias ou vínculo. **Destacamos, entretanto, que há precarização também em trabalhos de longa duração, inclusive no trabalho assalariado.**

no trabalho, mas, ao contrário, investe na vida como um todo (sem a divisão fundamental entre tempo de vida no trabalho e tempo de vida (livre)) ou de lazer.

A perspectiva do capitalismo cognitivo e do trabalho cognitivo não significa o desaparecimento do trabalho manual ou industrial, mas faz pressupor que o processo que transforma o trabalho em cognitivo afeta a composição de toda a relação classe-trabalho. Por exemplo, a compreensão do funcionamento da fábrica e do trabalhador da fábrica passa a ter como paradigma central a transformação do trabalho industrial em trabalho cognitivo.

O sentido relevante a destacar no capitalismo cognitivo, no âmbito de sua relação com o conhecimento, é o da potência do trabalho vivo cooperativo, uma potência que reside na importância das qualidades atuais do trabalho: o saber, a experiência, a habilidade, a afetividade, a capacidade de cooperar, comunicar, imaginar.

Nessas qualidades apresentam-se as novas formas de produção/valorização e a subjetividade do trabalho vivo, já que no capitalismo cognitivo a nova economia do tempo e do espaço abole, respectivamente, a fronteira entre tempo de vida e tempo de trabalho, com implicação da metrópole e dos territórios na produção.

De um lado é fundamental perceber nestes termos os conflitos, as lutas, a heterogeneidade e as diferenças deste novo processo de valorização, do ponto de vista dos dispositivos de assujeitamento; e de outro lado – ou, em oposição – os novos projetos de construção do comum, ou seja, a possibilidade de a apropriação e a exploração dos conhecimentos produzidos em comum abrir uma possibilidade de autonomia da produção de conhecimento.

A dinâmica da produção de conhecimento deve ser aberta à significação de sua dimensão conflitiva, à sua vitalidade, à articulação de suas dinâmicas híbridas.

A construção do comum aqui designada não é a homogeneidade, mas uma construção baseada em multiplicidade e diferenças; é a construção de novas relações sociais, a afirmação da autonomia e da auto-organização da cooperação.

O comum é produzido, é a aposta em um processo constituinte, capaz de destruir as relações de exploração e libertar a potência do trabalho vivo. E é sobre a temporalidade do saber vivo que se sustenta materialmente o conceito de comum. O comum é do ponto de vista de classe, a linha de fuga da crise da dialética entre o público e o privado... O comum é o que vive no presente, é virtualidade plena, entendido como potência do atual (HARNEY; MOTEN; READ; ARVANITAKIS, 1997, p. 134-135).

Neste cenário, a área de educação se destaca por caracterizar-se como uma produção do homem para o homem e situar-se como um 'ator' cuja expansão contínua permite responder, de forma específica, às necessidades e a demanda social.

Decorre que a educação, como um bem comum e um direito ao ensino, à transmissão e à produção de conhecimentos, também passa a figurar como elemento da nova base econômica fundada no conhecimento, tal como apontado por Carlo Vercellone.

A educação se torna fundamental para definir a qualidade do trabalho vivo, um trabalho relacional, afetivo, imaterial; um trabalho que, ao mesmo tempo em que foi desvinculado da relação salarial, implicou na emergência de uma autoformação, porque a relação salarial foi esmagada pela transformação do emprego em empregabilidade, e esta foi convertida em projeto.

Resumindo: a autoformação surgiu também como consequência da procura da redução máxima dos custos de transação no capitalismo cognitivo, o que faz com que a relação de emprego seja exatamente aquela que não acontece.

No cerne destas questões encontra-se a dimensão da potência do trabalho do conhecimento como trabalho vivo, e as discussões acerca do papel da Universidade como devir de instituição autônoma global, sua capacidade de abrir as dinâmicas das transformações materiais ao conflito, às determinações subjetivas, e à sua emancipação.

No âmbito da discussão sobre as relações entre Universidade, trabalho e tecnologia, insere-se a forma da educação a distância como novo dispositivo de formação e trabalho imaterial no capitalismo contemporâneo.

A educação a distância como possibilidade de autonomia e formação continuada coincide com a vida, na medida em que o trabalho cognitivo, trabalho vivo, precisa gerar acesso a alguma forma de renda e, para tanto, o sujeito que dela se vale precisa estar conectado as redes de cérebros, isto é, subsidiar seu próprio acesso e inserção nas conexões das metrópoles, em seus espaços de produção. Ou seja, o aluno-trabalhador precisa investir em sua inclusão na metrópole-virtual para garantir sua permanência na conexão-metrópole. Dito de outra forma, é preciso investir na própria formação/educação de modo permanente, para criar a sua renda; uma forma conjugada de pagar a própria renda, mantendo os custos de sua formação e conectividade nos espaços de produção.

A atual condição e a disciplina da organização da produção são a conectividade e o excedente das relações sociais contidos nas conexões a mais-valia, esta possibilitada pelo trabalho vivo e colaborativo, e dele originada.

Neste sentido será oportuno elucidar o atual modelo praticado na educação superior a distância (EAD) na Universidade Pública Brasileira e sua relação com os processos de autoformação e autovalorização no capitalismo cognitivo. Isto é, mostrar como as dinâmicas micropolíticas e macropolíticas interferem na formação das subjetividades na EAD, e como a Universidade Pública tem respondido ou se tem posicionado frente aos desafios e riscos da formação superior a distância e sua relação com o trabalho no contexto do capitalismo cognitivo.

Percebe-se que a atual política de educação a distância, apesar dos avanços e inovações, ao desconhecer as motivações e expectativas de formação dos alunos, reproduz um modelo educacional hierarquizado, disciplinarizado e parametrizado, o qual dificulta o exercício de uma autonomia voltada para as mudanças nas relações poder-saber-trabalho.

No atual horizonte de formulação política da educação a distância, o desconsiderar a autonomia como elemento da dimensão política-produtiva da vida dos alunos, revela que o acesso ao ensino superior ocorre em torno de um duplo e paradoxal processo de inclusão e fragmentação da vida no saber/conhecimento e no trabalho: autoformação e autovalorização. Uma análise minimalista (pequena amostra experimental) da ordem discursiva dos alunos dos cursos de formação superior na modalidade a distância pode indicar o lugar que a dimensão autonomia ocupa na produção das subjetividades, como motivações e expectativas do aluno da educação a distância.

Trata-se de uma inflexão geral, um paradoxo, que desqualifica a possibilidade de diferenciação, de novas configurações educacionais, e que reafirma a primazia disciplinar de um modelo de relação entre o saber e poder, esvaziado de análise e descontextualizado frente à dupla função que as expectativas e motivações exercem na produção das subjetividades do alunado de educação a distância. Ou seja, ao se atentar para a ordem discursiva do aluno é possível ter indicações de como o capitalismo contemporâneo molda as subjetividades, acomoda suas demandas no interior das práticas de saber – tanto no nível micropolítico quanto no macropolítico – fazendo coincidir em um mesmo jogo produtivo o desejo e as produções sociais. A tentativa de estabelecer uma pequena cartografia desse jogo a partir do interior, de alguns exemplares de enunciados de expectativas e motivações dos alunos que procuram uma formação a distância, pode indicar os contornos e confrontos que a autonomia enfrenta nas dinâmicas do sistema educacional brasileiro.

Para que as formulações políticas em educação sejam propulsoras de novas práticas e saberes educacionais é preciso investigar o lugar que a dimensão autonomia ocupa nas motivações e expectativas de formação dos que procuram este novo caminho: analisar o

modelo de educação a distância praticado na Universidade Pública Brasileira como dinâmica de uma política educacional à luz dos conceitos de autoformação e autovalorização no contexto do capitalismo cognitivo; apontar os desafios e as possibilidades de inclusão da dimensão *autonomia* como vetor de transformação social e potência biopolítica nas dinâmicas de educação a distância.

2 PODER E SABER – BIOPOLÍTICA E AUTONOMIA

Tomaremos como um dos pontos centrais nesta seção a questão das relações de poder e saber em Foucault², particularmente a análise do poder e as dinâmicas de biopoder que se efetuam nas práticas de vigilância e controle que incidem na processualidade da autonomia da vida. Também as análises sobre a sociedade de controle de Deleuze (1992) em relação ao poder exercido através dos ‘bancos de dados’ (a virtualidade), e as ideias de Matteo Pasquinelli³ sobre o capitalismo maquínico. E, ainda, a relação dessas noções com as ideias de autoformação e autovalorização como possibilidades de potência de vida, apontadas por Negri como exercício de contrapoder, e as lutas no interior das relações de poder.

A questão do poder, intrinsecamente ligado ao saber, suscita a passagem às possibilidades de vida; mais especificamente, interroga sobre a autonomia, a invenção de novas possibilidades de vida, ou a constituição de modos existência. Segundo Deleuze

O poder delinea uma segunda dimensão irreduzível à do Saber, embora ambos constituam mistos concretamente indivisíveis; mas o saber é feito de formas, o Visível, o Enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de força, o diagrama. (DELEUZE, 1992, p.120)

A partir dessas três dimensões – poder, saber e autonomia – tentaremos conduzir, ao longo da pesquisa, nossa observação sobre o conjunto de práticas universitárias na educação a distância no âmbito das relações de poder, pois é preciso descrever, analisar e acompanhar o tipo de assimilação de subjetividade que decorre das estruturas de produção econômica e política aplicadas no campo virtual, isto é, nos ambientes virtuais como espaços de acontecimentos, e fora deles. Como diz Foucault (1997, p. 71): “É preciso procurar saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos”. Isto porque os efeitos da estrutura de poder sobre as subjetividades incidem sob a forma de uma arquitetura, um funcionamento do sistema de aprendizagem, os quais permitem revelar a própria identidade morfológica do sistema de poder. A ideia de sistema de poder como relações de poder conjuga-se neste sentido à noção de sistema político moderno e seus desdobramentos, tal como é referido por Deleuze e Guattari no texto “1933 – Micropolítica e Segmentaridade”:

O sistema político moderno é um todo global, unificado e unificante,

² Principalmente as seguintes obras de Michel Foucault: a) *Arqueologia do Saber* (1986, 1997); b) *Ditos & Escritos: estratégia, saber-poder* (2012, v. IV); c) *Nascimento da Biopolítica* (2008); d) *Resumo dos Cursos do Collège de France – 1970-1982* (1997).

³ Pasquinelli, M. *Capitalismo maquínico e mais-valia de rede: notas sobre a economia política da máquina de Turing*. **Uninomade**, 17 November 2011. (Traduzido do italiano *Capitalismo macchinico e plusvalore di rete: note sull’economia politica dela macchina di Turing*). In: **Revista Lugar Comum**, n. 39, 2012.

mas porque implica um conjunto de subsistemas justapostos, imbricados, ordenados, de modo que a análise das decisões revela toda espécie de compartimentações e de processos parciais que não se prolongam uns nos outros sem defasagens ou deslocamentos. A tecnocracia procede por divisão do trabalho segmentário (inclusive na divisão internacional do trabalho). (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 89).

Portanto, a problemática da educação a distância pode ser tratada ao mesmo tempo como um subsistema de caráter político (já que se trata de um panorama social e de possibilidades de intervenção) e ético, na medida em que pressupõe um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, na perspectiva de produção de formas de vida para além dos mecanismos de poder. Também se pode questionar a educação a distância tanto nas formas determinadas de transmissão do saber e de seus espaços de produção, como virtualidade, quanto nas relações de poder, nas regras coercitivas, nas hierarquias, nas divisões de tarefas, os quais têm deixado de fora a subjetividade, os modos e os estilos de vida, os interesses e as motivações dos seus reais beneficiários, alunos e usuários. Ou seja, o problema político na educação a distância revela-se na forma de sua arquitetura, que é a sua forma de governo e a sua própria identidade; ou, ainda, nas normas, regras, burocracias, contenção e direcionamento de fluxos em um sistema global e segmentado. Em uma palavra, territorialização dos espaços e das relações.

Pode-se pensar também, de forma similar, em todo o aparato sistêmico e na arquitetura de governo interna à instituição escolar (de saber) e os espaços que a ela se vinculam na educação a distância, como focos de resistência e de criação, tal como “máquinas de guerra que invistam na invenção de um modo de vida não fascista, que trace linhas de fuga e possibilite a emergência de vacúolos de liberdade”. (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 113).

De forma mais ampla, as questões identificadas na atual arquitetura da educação na pesquisa podem configurar-se em dois universos complementares: a) a análise do universo micropolítico com a emergência das questões disciplinares, de empregabilidade, flexibilidade, plataforma de aprendizagem virtual e motivações ‘particulares’ para ingresso no ensino superior, e b) a análise do universo macropolítico com a emergência das questões institucionais da Universidade na mira das políticas educacionais de acesso ao ensino superior. Pode-se apurar, a partir dos enunciados tomados nos dois universos, a forma de governo aplicada ao ensino a distância, bem como a conformação e orientação à produção de uma certa identidade, ambas direcionadas e aderentes ao sistema econômico e político do capitalismo contemporâneo.

Sob o ponto de vista das noções de Foucault, Deleuze, Negri, e de seus estudiosos e

comentadores, sobre as relações poder-saber, procurou-se identificar e compreender a aderência teórica e a aplicação dessas noções no contexto da educação a distância, por meio de interrogações e análises produzidas a partir dos enunciados coletados e da análise da política educacional dos últimos dez anos, da qual emerge a educação a distância (seção 4).

Alguns indicativos relevantes despontam preliminarmente da abordagem das relações poder-saber. Dentre os principais, destacamos a prevalência do fenômeno disciplinar (como autoorganização) e sua relação com a flexibilidade como competência de manejo sobre o tempo, e vetor de busca e exercício da autonomia. Por outro lado, perguntamo-nos sobre a artificialização produzida pelo sistema que, ao permitir a inclusão do aluno/usuário, o inclui nos moldes e formas que não perturbam a produção. Ou seja, para se beneficiar da inclusão que ele permite, o sistema flexibiliza e oportuniza o estudo, mas de maneira que esta inclusão se dê por investimento do próprio sujeito e retorne para o sistema em forma de mais competência, inteligência e conhecimento. Então, a prática de autovalorização passa a constituir um mote de geração de valor produzido e apropriado pelo sistema, cuja justificativa permite ao sujeito aportar os conhecimentos adquiridos em troca de sua permanência nele, como trabalhador do conhecimento.

Por outro lado, as ideias de autoformação e autovalorização corroboram que essa mesma realidade comporta o paradoxo ou a verdade incômoda de que a capacidade social de produzir o novo está disseminada por toda parte, e que essa capacidade não é ou está completamente subsumida no capital, independentemente de sua valorização. Isto porque a invenção, a criatividade não é exclusividade dos que se encontram no sistema produtivo, nem de gênios; não é monopólio da ciência ou da indústria, é antes um efeito da subjetividade, uma potência psíquica e política que tem um valor em si mesma, capaz de se autovalorizar e de constituir novas possibilidades de vida – uma biopotência da multidão. Essa biopotência é o lado avesso do circuito de produção, é a resistência da multidão, dos excluídos, dos plurais, das diferenças à unidade política, ao desígnio do Uno; é resistência ao controle da vida. Resistência ao poder como superstição e organização do medo, como diz Negri (2001): “Ao lado do poder, há sempre a potência”.

Para melhor visualizar o problema, é importante compreender as variáveis e as intensidades que operam no tempo e no espaço da educação a distância; tempo e espaço contraídos, rápidos ou mesmo instantâneos, fugazes e perenes, flexíveis e inflexíveis, dinâmicos ou estáticos. É neste sentido, ou neste tempo e espaço, que as relações das forças, entendimentos e vontades e seus negativos ocorrem entre as pessoas e as tecnologias. Aqui é

preciso destacar duas questões: a função fundamental que a tecnologia desempenha na relação com a vida e com a linguagem como dispositivo de poder, a governamentalidade exercida por meio da tecnologia, e a relação destas com a autonomia e produção de novos estilos de vida.

Para tanto, é preciso interrogar qual é a racionalidade com que se depara a educação a distância, ou como são racionalizadas as relações de poder em um sistema do qual participam docentes, discentes, técnicos-administrativos, agentes de governo, teorias e processos de gestão, dentre outros. Ou, ainda, entender como essa racionalidade opera e orienta o conjunto das condutas das pessoas no espaço virtual e institucional, como enquadra as relações e identifica os indivíduos. Trata-se de ações totalizantes e individuais exercidas e mediadas por dispositivos tecnológicos de informação e comunicação, que têm como objetivo possibilitar o acesso dos excluídos ao ensino superior público e possibilitar a expansão do sistema de forma mais rápida. Este é o *leitmotiv* governamental para a implantação das ações totais no sistema educacional com vistas à “igualdade e inclusão social” da população. Em torno dele constitui-se e justifica-se toda uma lógica que orienta as condutas individuais e as relações políticas no interior do sistema educacional e fora dele. As indicações e mecanismos dessa lógica, para citar alguns, podem ser observados nas dinâmicas dos currículos, nas formas de acompanhamento pelas tecnologias, na dinâmica de avaliação dos alunos, na relação precarizada da Universidade com os docentes e tutores, no conjunto de práticas articuladas e estruturadas, porém desinstitucionalizadas (marginalizadas), e mesmo na sua exclusão das pautas dos órgãos de classe em contraposição à demanda de educação a distância vigente no Plano Nacional de Educação 2010-2020.

Mas, é exatamente sobre o indivíduo, suas maneiras de pensar e de se comportar, na dimensão subjetiva da ação e sua articulação com o real – ou seja, na instância da subjetividade – que o poder exerce sua vigilância, disciplina e controle de forma sibilina, ou seja, por meio dos valores e ideias que dissemina para produzir um comportamento ajustado ao sistema. O sistema é que produz, comanda e faz cumprir as regras, e não as pessoas; é fato cotidiano ouvir que o sistema de controle (automatizado, é claro), ao estilo de um *big brother*⁴, não permite fazer isto ou aquilo, não está programado para tais funcionalidades, está em manutenção e fora do ar, os dados foram perdidos na migração, na atualização etc.

O funcionamento e a eficácia do sistema dependem da instância da subjetividade

⁴ Empréstimo do sentido empregado por Deleuze e Guattari em “1933 – *Micropolítica e Segmentaridade*” (1996, p. 80): “A segmentaridade torna-se dura, na medida em que todos os centros ressoam, todos os buracos negros caem num ponto de acumulação – como um ponto de cruzamento em algum lugar atrás dos olhos. [...] Um olho central computador que varre todos os raios”.

como uma dimensão fundamental da política contemporânea, tal como apontada por Foucault depois dos anos 60, e devidamente conformada aos seus objetivos. Mesmo que se tenha de arcar com os custos de rebeldias e lutas em seu interior. Em razão dessa naturalização dos sistemas sobre a conduta humana, sobre a qual o sujeito não exerce sua ação transformadora – é antes passivo, transformado por suas ações – que Foucault considera um perigo tratar a identidade e a subjetividade como componentes profundos e naturais, não determinados por fatores políticos e pessoais. Um conjunto de valores da cultura do sistema, com a regulação das ações, do espaço e do tempo, impõe-se sobre as atividades e pensamentos cotidianos que são continuamente introjetados e reforçados com múltiplas ressonâncias. Gerir a subjetividade interessa ao sistema tanto quanto a gestão dos resultados globais, pois se trata da eficácia de um governo total e profundo sobre os outros em um terreno desterritorializado e sem superfície, que é o da educação a distância. Cada indivíduo constitui-se em um segmento homogeneizado em relação a si e aos outros e, como uma unidade de medida, apresenta equivalência em relação aos outros indivíduos (unidades). A dinâmica e/ou a organização de gestão no terreno desterritorializado opera a partir de descolamentos de um centro de normativas que dá a consistência e a materialidade de um espaço político homogêneo.

Por outro lado, este governo se exerce por meio de disciplina-gestão governamental, e se apóia em uma instrumentalização econômica e tecnológica para assegurar o controle do sistema e seus diversos componentes. Ou seja, para se sustentar, esse governo necessita de pequenas táticas locais e individuais que garantam a execução da grande estratégia, pois sem as pequenas relações de poder ele não se efetiva. É preciso que haja uma ‘inflação de poder’ na vida cotidiana para que o governo dos outros se realize: por exemplo, no sistema educacional, as hierarquias, as avaliações, os prazos definidos, as defesas de trabalhos, os currículos, as disciplinas, o ambiente virtual de aprendizagem, o *campus*. Enfim, muito segmentos e relações para que o poder circule.

O exame da questão da governamentalidade, como discurso político ou como racionalidade política, estratificação e institucionalização, é relevante justamente porque incide diretamente na autonomia, nas práticas de si. Por meio dos dispositivos de controle, que a governamentalidade legitima com o apoio do discurso político-científico e como estratégia de poder-saber, põe em primeiro plano a problemática do sujeito, e, portanto, de sua autonomia.

O exercício da governamentalidade como governo dos outros implica na exclusão do governo de si (na autonomia), uma vez que o cuidado de si resulta em oposição, rebeldia,

lutas múltiplas e resistência ao poder. Do ponto de vista das relações poder-saber, a governamentalidade se mostra mais complexa, pois expõe e ‘estabelece’ a questão da forma e da arquitetura de como as sociedades transmitem o saber, a maneira como constituem sua identidade, seu sistema de valores, suas recusas e exclusões. A mecânica do poder operada no sistema educacional impõe-se em gestos, repressões, disciplina, atitudes, discursos, na própria forma da aprendizagem e de seus processos de ritualização, de inclusão e exclusão do saber, os quais são naturalizados e incorporados como normalidade. E assim se estabelece sobre os indivíduos o controle contínuo que conduz a um saber e que, por sua vez, produz hábitos de vida que se engedram e se perpetuam em um circuito de satisfação de necessidades e exigências.

Do ponto de vista da educação superior, o pensamento individual e o conhecimento de si devem ser estimulados, mais que a produção teórica dos acadêmicos; a resistência e a contestação dos estudantes das relações do poder-saber, a ação política e a trajetória rumo a um devir-aluno é que podem produzir as transformações do poder. Mas, no plano político, o que, e como, podem os professores oferecer para esse devir-aluno? Esse é justamente o ponto que toca na autonomia, como busca por novas possibilidades de construção do conhecimento e estilos de vida, tal como apontado por Foucault na direção de uma ética e das técnicas de si, ou do governo de si, como o mais importante propósito do saber. O devir-aluno implica escolhas em meio a múltiplos estímulos, e viver a própria vida de forma autocrítica. O apoio à autonomia, à liberdade dos estudantes, remete os professores ao questionamento responsável e constante das relações de poder em torno do ofício do professor e do saber a que se destina, ao exame crítico permanente da lógica do sistema em que se insere e atua, da eficácia dos instrumentos que propõe, e das contribuições válidas e criativas para a sociedade.

O problema da governamentalidade no sistema educacional traz para alunos e professores as seguintes perguntas: para que ele serve, que funcionamento ele garante, a que estratégias ele se integra? E faz interrogar sobre os efeitos do sistema político na conduta individual. É necessário examinar as ligações de poder internas e externas à produção dos discursos científicos e teóricos, elaborar ferramentas e técnicas de análise dos modelos de saber. É preciso, sobretudo, aceitar e viver os desafios do tempo presente, recusar as facilidades e confortos e, tal como o artesão, fabricar o seu objeto e oferecê-lo ao público para uso, reinventar juntos o futuro em um mergulho criativo no presente. Mas, é igualmente relevante considerar as interferências de nossa história passada em nossa realidade presente e assim construir com os exemplos, pessoas e acontecimentos, novas possibilidades.

Assim, começando pela função da tecnologia na vida, retrocederemos historicamente com Foucault (2012, p. 69), como marco econômico, como referência, ao período em que a fortuna da burguesia se avolumou e tomou escala na economia industrial, com ferramentas, máquinas, máquinas-ferramentas, matérias-primas, estoques; e, ainda, quando tudo isto foi colocado nas mãos da classe operária, ou melhor, quando a fortuna da burguesia foi parar literalmente nas mãos da camada popular. O que isso significou? A urgência de mecanismos de vigilância, segurança e controle sobre o trabalho, sobre a produção e, sobretudo, ao perigo iminente de acesso do trabalhador à fortuna. A vigilância e o controle incidiram, inicialmente, sobre a população operária, rural e plebeia; e, a partir daí, estabeleceu-se e evoluiu para uma vigilância geral que continuou por meio de novas formas de poder político. No processo de evolução das máquinas industriais e dos homens, e das relações entre eles, como observou Gilbert Simondon (2006), “as máquinas industriais já eram relés informacionais, que pela primeira vez fazem bifurcar a fonte do trabalho mecânico (a energia natural) e a fonte de informação (o operário)”. Ora, o operário como fonte de informação, como condição da produção industrial, seu saber integrado em seu ser, passa a constituir um valor em si, um valor para o capital, e a sua vida passa à integrar-se à maquinaria saber-fazer. Ou seja, a nova condição do trabalho industrial, segundo Romano Alquati ⁵, é de *informação valorizante*, pois o trabalho do operário com a máquina passa a produzir uma informação que é valor, e portanto, surgem novas formas de valorização, de mais-valia e de conflito social.

A ideia de conflito social destacada por Alquati retoma a concepção de Marx de que a informação viva é continuamente produzida pelo homem e cristalizada na máquina e em todo aparelho burocrático; e, uma vez que a inovação vem do trabalhador, as máquinas podem ser definidas como a cristalização do conflito social.

A evolução da tecnologia encontra-se assim moldada pelos conflitos sociais e pela resistência dos trabalhadores, pois se as máquinas substituem todo um conjunto de relações que se desenvolvem em determinado período, pode-se afirmar que são moldadas pelas forças sociais e movem-se em função delas. Nesta direção, Pasquinelli (2011, p. 7), acrescenta que:

Máquinas informacionais também são a cristalização das tensões sociais. Se aceitamos essa intuição política, que considera as relações e conflitos sociais como ‘substituídas’ por máquinas informacionais, chegamos

⁵ Pasquinelli (2011) está se referindo ao seguinte trecho do trabalho “*Composição orgânica do capital e força de trabalho na Olivetti*” publicado na revista **Quaderni Rossi** (n. 3, p.121, 1963): “A informação é o essencial da força de trabalho, é o que o operário através do capital constante transmite aos meios de produção sobre a base de avaliações, mensurações, elaborações para operar no objeto de trabalho todas as modificações da sua forma que lhe dão o exigido valor de uso”.

afinal a uma metodologia política para compreender as definições genéricas da ‘sociedade da informação’, da ‘sociedade do conhecimento’, ‘da ‘sociedade em rede’ e assim por diante. [...] assim também as máquinas informacionais vem substituir todo um conjunto de relações cognitivas já operantes dentro da fábrica industrial. (PASQUINELLI, 2011, p.7)

É interessante destacar aqui a relevância teórica dos estudos de Romano Alquati para a compreensão dos novos processos de recomposição do trabalho, a concepção de *informação valorizante*⁶ e sua relação com o trabalho e, sobretudo, sua contribuição fundamental para as bases do capitalismo cognitivo. Alquati, em sua *conricerca*⁷, é quem primeiro percebe as transformações do trabalho produtivo e do controle da força de trabalho pelas vias, circuitos e enervações da informação e sua apropriação pelo capital. E essa informação valorizante é que entrará na máquina cibernética, nos computadores – conhecimento dos operários, dos trabalhadores transformados em *bits*, códigos, os quais são convertidos em planificação econômica. Não é o que podemos dizer também sobre as atuais redes, dos *softwares*, dentre muitas outras criações e inovações culturais e seu valor econômico e social?

Na evolução desta sociedade maquínica e cibernética, e a partir dessa interdependência ou bifurcação é que se abrem novas formas de controle e vigilância, um controle biopolítico. Os aparatos tecnológicos, inicialmente restritos às fábricas ou ambientes de trabalho, passaram a enervar toda a sociedade (DELEUZE, GUATARI, 1972, p. 299). É dessa enervação por toda a sociedade, e do desenvolvimento de dispositivos que permitem monitorar o trabalhador e sua produção, bem como das informações de controle sobre o processo produtivo, que o trabalho vivo é absorvido; e o controle se volta inicialmente para os corpos, depois para o cérebro, as vontades e crenças, e os desejos dos trabalhadores.

Assim, o controle biopolítico pode ser compreendido como decorrência da evolução da articulação e da absorção posterior, e não da separação entre os chamados órgãos mecânicos e órgãos intelectuais (MARX, 2011, p. 578-596). Isto é, o conhecimento absorvido na maquinaria (trabalhador coletivo), transformado em saber social geral, torna-se força produtiva imediata.

Retomar esta noção é fundamental para compreender o papel ou a função da dimensão autônoma do conhecimento, sua dimensão de saber vivo – e mesmo de vida – antes de ser

⁶ A informação valorizante [*informazione valorizzante*] é, assim, o que entra na máquina cibernética e é transformada numa espécie de conhecimento maquínico. Alquati define informação precisamente como microdecisões inovadoras que os trabalhadores têm de tomar ao longo de todo o processo produtivo e para dar forma ao produto final, mas também para dar forma ao aparato maquínico.

⁷ Pesquisa-ação, pesquisa-participante, pesquisa-militante.

absorvido nas máquinas⁸, nos computadores, nos *softwares*. Ou seja, uma vez que as máquinas ainda não produzem informação viva, que só os homens podem produzir mais-valia e, em consequência, serem explorados, a relação entre os homens e as máquinas é uma relação conflitual que opera entre o saber vivo e saber morto. Dito de outra forma, neste terreno as forças operam a fronteira entre o cérebro individual e o cérebro coletivo (conhecimento humano absorvido pela maquinaria).

Esta discussão é fundamental para a compreensão de que a relação entre trabalho e informação no âmbito da produção com as máquinas constitui a base de desenvolvimento do capitalismo cognitivo e da assunção do controle biopolítico. Isto porque a transformação do regime de trabalho se dará por meio da informação como valor, na forma de capital variável, produzida pelo trabalhador e ampliada, aumentada pelas máquinas. Segundo Deleuze e Guattari:

Na composição orgânica do capital, o capital variável define um regime de sujeição do trabalhador (mais-valia humana) tendo por quadro principal a empresa ou a fábrica; mas, quando o capital constante cresce proporcionalmente cada vez mais, na automação, encontramos uma nova servidão, ao mesmo tempo que o regime de trabalho muda, que a mais-valia se torna maquínica e que o quadro se estende à sociedade inteira.(DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.158)

A informação viva, informação valorizante ou saber vivo, constituirá mais tarde, junto com os afetos, desejos e crenças, a potência do trabalhador, desta vez encarnada em seu cérebro; será necessário capturá-la e controlá-la, ainda que sob o risco de aniquilá-la. Ou seja, a evolução das máquinas permitiu a captura, a transformação do saber geral, coletivo e social dos homens em capital constante. Ou ainda, para Deleuze e Guattari (1972, p. 299), “o processo de transformação do *general intellect* em capital constante, que é a transformação de uma mais-valia de código (saber), numa mais-valia de fluxo (mais-valia marxiana)”.

Trata-se de compreender que a absorção da enorme quantidade de inteligência coletiva e sua transformação em máquina virtual (por exemplo, *software*) ou máquina material (o *hardware*) com o auxílio da ciência, ocasionou uma produção exponencial e a dispensa de trabalhadores, agora substituídos por “máquinas inteligentes e rápidas”.

⁸ Máquina como um *dispositivo* para a amplificação e acumulação de um dado fluxo (energia, trabalho, informação etc), onde ‘dispositivo’, ‘ferramenta’ ou ‘meio’ será mais apropriado para descrever apenas uma translação ou extensão de tal fluxo. Máquina, assim, tem mais a ver com uma mais-valia do que com um agenciamento.

Os pensadores e estudiosos Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, Carlo Vercellone, Paolo Virno e Christian Marazzi, dentre outros, perceberam, a partir de Tronti e releituras de Marx, que o conhecimento vivo, que designaram intelectualidade de massa, era o conjunto do trabalho vivo pós-fordista, e que justamente esta intelectualidade era a precursora das competências cognitivas manejadas atualmente pelo capitalismo cognitivo.

Esse panorama definiu uma nova forma de acumulação de valor do conhecimento e sua dependência do componente cognitivo, responsável pela mais-valia, que é o próprio trabalhador, o ser do trabalhador. Portanto, o conhecimento, a informação e a educação se converteram em partes do capital e demandaram instrumentos de controle político sobre a vida.

Esse novo meio ou modelo de produção configurou o que Marazzi (2005) chamou de modelo antropogênico de produção, e Boyer (2002), de produção do homem por meio do homem, apontando o deslocamento do capital fixo maquínico para o homem, para o corpo vivente do homem. Ou seja, para o autor, no capitalismo cognitivo ocorre um verdadeiro e próprio entretencimento maquínico de corpos e relações sociais.

De fato, toda essa discussão acerca do conhecimento vivo e do trabalho vivo empreendida pelo operaísmo no âmbito da economia política, bem como o debate sobre o pós-fordismo, permitiu que se formulasse uma questão fundamental: o conhecimento/trabalho vivo pode se tornar autônomo?

Para Vercellone, o que se pode destacar mais especificamente no contexto evolutivo do capitalismo cognitivo é a máquina abstrata da divisão do trabalho, ou seja,

A dinâmica conflitual da relação saber/poder ocupa um lugar central na explicação da tendência ao aumento da composição orgânica e técnica do capital. Essa tendência, escreve Marx, resulta do modo como o sistema da máquina ergue-se em sua totalidade: 'Essa via é a análise – mediante a divisão do trabalho, que gradualmente transforma as operações feitas pelos operários em operações cada vez mais mecânicas, de tal modo, que numa certa altura, pode-se introduzir um mecanismo para substituí-los'. (VERCELLONE apud PASQUINELLI, 2013).

Soma-se a isto um processo contínuo de transformação, no qual a vida vai se 'desnaturalizando' e uma artificialidade vai se naturalizando nos corpos, nas almas das pessoas, na inteligência, no psiquismo e no imaginário por meio dos avanços combinados de ciência e tecnologia, atingindo o núcleo de sua vitalidade.

A este marco histórico-econômico, ou ao desenvolvimento deste saber econômico que

torna a vida capital, é preciso conjugar um outro, histórico-político, ou melhor, um saber político, como fio condutor também do exame das relações de força que constituem o poder-saber na relação com a vida. Neste sentido, o saber político como prática discursiva coloca-se junto à questão econômica como forma de governo sobre os homens para o controle da vida, ou mesmo quanto àquela arquitetura e identidade as quais Foucault se refere em seus *Ditos e Escritos*.

Retomamos aqui a noção de saber político tratada por Foucault, sobretudo em relação a segurança, território e população, justamente porque tal noção nos permite situar um certo começo ou origem remota da noção de biopolítica, e seus vínculos intrínsecos com as estratégias poder-saber.

No Resumo dos Cursos do *Collège de France* (1997, p. 81) Foucault nos chama atenção para o fato de que inicialmente “o exercício do poder político (nas sociedades gregas e romanas) não implicava nem o direito, nem a possibilidade de um “governo” entendido como atividade de direção dos indivíduos ao longo de suas vidas, colocando-os sob a autoridade de um guia responsável por aquilo que fazem e lhes acontece”. Que pistas tal afirmativa pode nos fornecer para compreendermos o que de fato ocorre nas relações e engrenagens no campo da educação a distância? Inicialmente podemos pensar na sua vinculação às políticas governamentais, no âmbito macropolítico, e as determinações e prescrições sob a forma de regulamentos, normativas institucionais e todo um conjunto de instrumentos de regulação e supervisão que são historicamente aplicados e mantidos para o tratamento e controle da educação pública. E em seguida, no âmbito micropolítico, seus impactos ou efeitos na produção de uma subjetividade voltada para a ordem e a disciplina, ou seja, mecanismos de sujeição e controle da subjetividade. Esses mecanismos de poder operam de formas mais ou menos sutis no interior dos discursos científico e educacional, constituindo-se em regras a obedecer, com que se conformar. Desta forma, basta lembrar o destaque que disciplina possuía na produção das subjetividades no século XVIII: formar indivíduos de caráter dócil, ajustados ao sistema de vigilância e controle social. A continuidade ou manutenção desses princípios ou valores é possível no século XXI? Sob que pretexto e forma são enunciados?

A questão da disciplina aqui é fundamental porque faz emergir e questiona as ideias de governar e de se governar. Ou, dito de outra forma, faz questionar tanto o propósito do conjunto de regras ou princípios de conduta – se se destinam à condução da própria vida ou se se deixam conduzir – quanto a sua função política de regulação das relações sociais,

econômicas e, portanto, restritivas da autonomia. É necessário disciplina para manter o funcionamento da estrutura do sistema, para proporcionar a segurança e a estabilidade necessárias à sua produtividade e controle político. Sem um aparelho fixo e suas engrenagens funcionando de modo mecânico, disciplinar, não é possível manter as ressonâncias necessárias ao exercício do poder.

A análise das disciplinas ou micropoderes, segundo Foucault (escola, exército, fábrica, hospital, etc.), atesta estes focos de instabilidade onde se afrontam reagrupamentos e acumulações, mas também escapadas e fugas, e onde se produzem inversões:

Tais relações vão fundo na espessura da sociedade, elas não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes, e não se contentam em reproduzir [...] a forma geral da lei ou do governo. [...] Elas definem inúmeros riscos de conflito, de lutas e de inversão ao menos transitória das relações de força. (FOUCAULT, 1977, p. 29).

As disciplinas, as hierarquias possuem um caráter organizador, de governo, que se exercem de modo singular – às vezes de forma dura, e outras, de forma flexível, centralizada e descentralizada.

Portanto, a questão política continua a interpelar os propósitos de governar e a governamentalidade ⁹ política que se estabelece ao seu redor. O problema da governamentalidade revela o exercício do poder, suas formas, vícios e virtudes, porque aponta o que se pode e o que não se pode infringir, e porquê. E é justamente nesta circularidade que se constitui e fundamenta um saber político para sustentação e legitimação do exercício de poder sobre os outros, os vivos.

Os mecanismos da governamentalidade transformam os indivíduos em microorganizações e operam por meio deles. É o que se pode observar no processo educacional e suas microformações, os quais produzem os ajustes de posturas, atitudes e percepções, antecipando o comportamento adequado que a sociedade deseja dos indivíduos. A governamentalidade é exercida pela difusão dos métodos e procedimentos de disciplina, ajustados para normalizar, estabelecendo uma multiplicidade de relações de poder que se entrecruzam, e que, é claro, está ligada por dispositivos complexos e circulares a forma de poder, e não simplesmente justificada por princípios e técnicas científicas.

Os modos de poder, tipos de controle e vigilância que se exercem sobre os indivíduos

⁹ Tal como entendida por Foucault (1995, p. 110), como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas.

no interior do sistema, permitem tanto o conhecimento sobre eles quanto o revelar e intervir em sua identidade. Tomando como exemplo a educação a distância, não é difícil, por exemplo, identificar os mecanismos que operam no processo de comunicação entre docentes e discentes nas plataformas de aprendizagem, onde se encontram registrados, de um lado, os acontecimentos discursivos, e, de outro, a pulverização das 'entidades' hierarquizadas que respondem como e pelo sistema. A instituição educacional se encarrega de regular a reciprocidade das relações, normatizando os acessos e a comunicação por meio dos níveis hierárquicos, e mantendo sob controle os seus desdobramentos. Desta forma, o sistema inclui e exclui a circulação dos enunciados em conformidade à produção de identidades que deseja fabricar. Ao controlar a comunicação e, portanto, a circulação e os fluxos de ideias, o poder político se exerce segundo uma estrutura e um conjunto de regras. Este 'novo' dispositivo de vigilância e controle pelo sistema torna claro que o desenvolvimento do saber não ocorre independente do poder, e que o aparato tecnológico confirma a sua submissão à lógica do poder. Portanto, não se pode pensar o progresso do saber sem pensar os mecanismos de poder.

Sem dúvida, a questão dos mecanismos de poder remete ao problema do governo, de forma circular, uma vez que se trata de governar as coisas. Mas, o que isto quer dizer ou em quê implica? Que essas coisas das quais o governo deve se encarregar constitui-se dos homens, suas relações, os recursos, as riquezas, a segurança, o território e tudo o que diz respeito a eles – seus costumes, hábitos, maneiras de fazer ou de pensar, ou seja, o governo da vida dos homens, o governo dos vivos.

O governo dos vivos é também o governo da vida dos indivíduos de forma conveniente e direcionada a uma finalidade, e por meio de um conhecimento das coisas adequadas e úteis à vida de todos, da população. A necessidade e a justificativa da racionalidade como discurso político encontra o seu espaço, na história, no governo dos vivos. Nasce a biopolítica.

Retrospectivamente, no nascimento da biopolítica, os elementos constitutivos de um saber político, tal como apontados por Foucault (1997, p. 85), podem ser observados naquilo que os alemães no século XVIII chamaram de *Polizeiwissenschaft*, isto é,

[...] a teoria e a análise de tudo aquilo que tende a afirmar e a aumentar a potência do Estado, a fazer bom emprego de suas forças, a procurar a felicidade de seus súditos e, principalmente, a manutenção da ordem e da disciplina, os regulamentos que tendem a lhes tornar a vida cômoda e lhes dar aquilo que necessitam para a subsistência.

Nos primórdios do nascimento da biopolítica, esses elementos encontram os seus

eixos estruturantes e principais objetivos: o controle da população e produção da riqueza pelo Estado. Neste sentido, a biopolítica¹⁰ deve ser compreendida a partir de um quadro geral, onde participam a gestão de forças estatais e as técnicas e saberes específicos, racionalidade governamental¹¹, que lhe permitirão o exercício acertado.

A biopolítica, tal como enunciada por Foucault, teve por objeto a população; e designou a entrada da vida, de seus instrumentos e mecanismos, no domínio do poder-saber, convertido em agente de transformação da vida humana.

Para Foucault o que importava para a sociedade capitalista era o biopolítico, a socialização do corpo, na medida em que a biopolítica constituía uma interioridade da estratégia de biopoder.

O biopoder se apresentava como estratégia de duas formas principais: a disciplina e a biopolítica. A disciplina, originária do século XVII, surgiu e se desenvolveu mais efetivamente nas escolas, hospitais, fábricas, casernas, implicando no adestramento e na docilização do corpo, na sua integração aos sistemas de controle, tal como uma máquina (corpo-máquina); uma concepção maquínica da vida.

A biopolítica, no século XVIII, investirá sobre o corpo-espécie, uma estratégia que mobilizará a gestão da vida da população, tendo como foco o corpo e os processos biológicos: a natalidade, a mortalidade, o nível de saúde, a longevidade da população.

Então, teremos primeiramente as disciplinas dirigidas ao corpo; e em segundo lugar, a biopolítica dirigida à espécie. A primeira, uma dinâmica de poder individualizada para gerir os homens como indivíduos sujeitos à vigilância, ao treino; e a segunda, para gerir os homens de maneira global, os processos biológicos, a doença. Duas dinâmicas de poder que incidirão em uma tecnologia política da vida.

Nunca antes a disciplina fora tão valorizada quanto a partir do momento em que foi necessária para gerir a população. Foram a possibilidade de apoio desse governo à massa da população e a instrumentação do governo por meio de uma racionalidade econômica que permitiram a fabricação de uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança.

¹⁰ “Lançado por Foucault num sentido crítico, remetendo a uma modalidade de poder e de governo sobre as populações, acabou assumindo nos últimos anos, sobretudo na pena dos autores italianos mencionados, um sentido inverso, positivo, mais abrangente e até liberador, em alusão à vitalidade social e sua potência política”. (PELBART, 2011, p. 15). Os italianos apontados por Peter Pál Pelbart são os teóricos da *Autonomia* italiana, Antonio Negri, Maurizio Lazaratto, e Agambem, dentre os principais.

¹¹ Para Foucault (2012, p. 322): “Um tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, um programa, uma técnica, um conjunto de esforços racionais e coordenados, objetivos definidos e perseguidos, instrumentos para alcançá-lo etc.”

Essas duas estratégias de biopoder – de assujeitamento dos corpos pela disciplinarização e biopolítica da população (regulação da população) – separadas inicialmente, convergirão para garantir os ajustes da explosão demográfica e da industrialização no sistema capitalista: o controle dos corpos e da população nos processos econômicos. Portanto, efetuaram-se dois ajustes efetivos: um sobre o corpo individual, por meio de vigilância, treinamento e punição; e outro, global, por meio do controle da vida da população, governo dos vivos.

A vida passou a ser contemplada nos registros contábeis da produção capitalista e nas relações de poder-saber; a vida foi capitalizada por meio de estratégias políticas.

Segundo Foucault (1979): “Para a sociedade capitalista, é o biopolítico que importava antes de tudo, o biológico, o somático, o corporal. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. Ou ainda, a disciplina e o biopolítico eram o que se chamava de revestimento característico do biopoder.

A biopolítica é inserida, desta forma, na ordem do saber e do poder, como conjunto de técnicas políticas da vida, já que o biológico passa a incidir sobre o político, e o poder passa a ser exercido também sobre os seres vivos e deles se encarregar.

É importante destacar, na nova economia das relações de poder, o conjunto de temas que a ela se ligam: as máquinas, o olhar, a própria vigilância, as relações entre racionalidade e exercício de poder; e compreender como elas afetaram as estruturas institucionais das sociedades modernas, orientando, inclusive, o crescimento de novas formas de saber – por exemplo, as ciências humanas.

Neste sentido, importa perceber a racionalização do indivíduo ou a programação da conduta humana a partir de orientações econômicas, a emergência de formas de produção e controle da subjetividade, que consolidarão uma lógica também nas instituições e nas relações políticas.

A partir dessa realidade, Foucault evidenciará as novas formas de luta, pois, uma vez que a vida foi tomada pelo poder como objeto político e de controle, dirá: “É a vida muito mais que o direito que se tornou o verdadeiro campo das lutas, mesmo se estas se formulam através das afirmações de direito”. (FOUCAULT, 1999, p. 304).

No sentido apontado pelos teóricos italianos da *Autonomia*, a biopolítica

Deixa de ser prioritariamente a perspectiva do poder e de sua racionalidade refletida tendo por objeto passivo o corpo da população e suas condições de

reprodução, sua vida. A própria noção de vida deixa de ser definida apenas a partir dos processos biológicos que afetam a vida”. (PELBART, 2011, p. 24).

A vida transformada em objeto político, e ao mesmo tempo alvo de intervenções múltiplas, tornou-se um campo de batalhas políticas na forma de direito à saúde, à satisfação, à educação, à cultura, enfim, toda uma gama de reivindicações de satisfação de necessidades que a vida apresenta.

Todo este aparato tem como objetivo colocar o corpo e alma, a vida, para trabalhar, pois o que se pretende de cada trabalhador é sua vitalidade cognitiva, a força de invenção dos cérebros. Cada cérebro-corpo é fonte de valor; inteligência, imaginação e sua ciência própria acerca das coisas, tornam-se parte de uma rede, constituindo-se ao mesmo tempo em vetor de valorização e autovalorização.

O exercício do poder sobre os outros, isto é, dos homens sobre os outros homens, necessita de instrumentos e mecanismos que permitam o seu desenvolvimento e efetividade. O que se coloca em jogo é a potência desses instrumentos de captura e controle político da vida, para o governo dos outros. Foucault (2006, p. 719) dirá que: “Disso resulta uma espécie de animalização do homem efetuada pelas técnicas políticas as mais sofisticadas”.

O poder exercido sobre a potência da vida intervém por meio de intervenções articuladas, tais como as leis, mas também de atitudes, comportamentos, maneiras de fazer e de viver que são instituídas sob a alcunha do bem comum. A vida passa ser considerada, para além dos processos biológicos, como corpo de vida coletivo, com as dinâmicas de cooperação social, subjetiva, incluídas no contexto de produção na forma de afeto, desejo, linguagem.

No capitalismo contemporâneo, a vida ou a vitalidade como fonte primordial de valor converteu-se em um enorme repositório de ideias, de invenções e de recomposição, transformando-se em um capital comum.

E, mais, mesmo a vida mais privada tornou-se política, não só pelas manobras de socialização do corpo pelo poder, mas pela própria mudança histórica que se efetuou sobre o corpo natural, transformando-o na própria política. Como afirma Deleuze (2000): “ [...] só quando a vida deixar de ser concebida como um mero *fato* poderá tornar-se leque de *possibilidades*, isto é, variação de formas de vida”.

Mas, ao poder sobre a vida pode, de igual forma, corresponder a potência política da vida, ou seja, o conjunto de novas lutas e reivindicações da multidão, as resistências individuais, na medida em que ocorrem as variações de formas e novas enunciações, como

bem situou Deleuze em sua obra. Portanto, ao mesmo tempo que os modos de vida e as subjetividades são absorvidos e expropriados pelo capital (economia dos corpos e do prazer para Foucault) – seja na forma de fluxos de imagem, informação, conhecimento e serviços, maneiras de viver, sentidos de vida – são reinventadas modalidades de resistência, dispositivos de valorização e autovalorização.

Neste sentido, a biopolítica articula dois processos que incidem sobre as subjetividades: o das técnicas de individuação e os procedimentos de totalização que interessa ao poder manter e explorar. “A biopolítica do totalitarismo moderno, por uma lado, e a sociedade de consumo e de hedonismo de massa, por outro, constituem duas modalidades de comunicação” (PELBART, 2011, p. 62).

Paralela e paradoxalmente, a vida, precarizada em subsistência e reduzida a capital, desenvolveu formas de se rebelar, de ultrapassar a exclusão, de se autovalorizar no jogo capitalista, fazendo dessa mesma vida, reduzida a capital, um novo valor, em oposição às forças de produção, por meio da cultura, dos sentidos e das linguagens, ou mesmo pelo êxodo.

Analogamente, pode-se pensar a biopolítica do ponto de vista das ações do Estado no campo da inclusão universitária e suas medidas horizontais, e a biopotência, do lado dos usuários da educação a distância, na luta contra as formas de assujeitamento.

Neste ponto de crise, onde o paradoxo se instala, é preciso retomar a capacidade humana de fazer sua história na perspectiva de uma força ou poder constituinte, tal como nos ensina Negri (2002, p. 40-56), a fim de fazer a necessária revolução: “A revolução é necessária: assim como são necessidades humanas viver moralmente, constituir-se eticamente, liberar o corpo e a mente da escravidão. E o poder constituinte é o meio para atingir esta finalidade”.

A radicalidade dessa proposta traz para a educação a questão da liberdade, da possibilidade real de produzir uma abertura suficiente no sistema, a ponto de liberar a potência constituinte da autonomia dos alunos/usuários, sobretudo em como manejar as singularidades¹² de modo que se constituam em liberdade de expressão. Pois há, ao mesmo tempo, uma flexibilidade, uma inventividade ou criatividade permanente que se exercem contra os regulamentos, as normativas e a governamentalidade, as quais extrapolam e

¹² Singularidade tomada segundo as acepções de Gabriel Tarde *apud* Thelmudo (2002): 1) uma singularidade é um ponto destacado ou determinado sobre uma curva; é um ponto na vizinhança do qual a relação diferencial muda de signo, e o ponto singular tem por propriedade prolongar-se por toda série de ordinários a ele ligados até a vizinhança das singularidades seguintes; 2) aquilo que é remarcável em uma série, e de ordinário como aquilo que é regular dentro de uma série; 3) uma dobra levada ao infinito, desdobrada sobre uma série de ordinários.

dissolvem os seus limites. Trata-se de deixar emergir, no pensamento e na ação, essa realidade e suas possibilidades na relação com a dominação, e que não sejam encerradas por elas.

De que forma, por quais caminhos, é possível elaborar uma práxis do poder constituinte, valendo-se da atual estrutura e estágio de conhecimento do sistema universitário? Que adequação é necessária para permitir a sua abertura à revolução?

Na medida em que a denúncia não pode tomar o lugar da construção, devemos propor novamente – como nos ensinam Foucault (2012, p. 232), ao alertar que “sob o pretexto de denúncias sistemáticas se instale um ecletismo acolhedor”, e Negri, ao apontar o problema da relação adequada entre sujeito e procedimento absoluto – o exame da relação entre o aluno/usuário da educação a distância e o sistema de educação pública, entre os princípios e os fins dessa relação, sua história e pensamento, suas possibilidades, seus limites e contribuições para a constituição da autonomia. Portanto, é preciso ter, como ponto de entrada, as necessidades educacionais do aluno/usuário; e, como saída, a liberdade, tendo a constituição da subjetividade, suas motivações e vontade de saber¹³ como trajetória principal e contínua. Dito em outros termos, assunção crítica e permanente da política educacional, seus desdobramentos na prática educativa e, principalmente seus efeitos na constituição da subjetividade.

Propugna-se a instauração da vontade de saber como princípio e prática constitutiva de uma educação voltada ao cuidado de si, à relação do ser consigo mesmo; e aberta às singularidades, às diferenças, ao contraditório e conflitual, tendo a construção política como inovação permanente. Pois que “na ausência de desejo, o político torna-se totalidade disciplinar, totalitarismo” (NEGRI, 2002, p. 41).

Desta forma pode-se manter a educação como potência, processo aberto, fluido e potente como a liberdade, ao mesmo tempo resistência à opressão e construção do comum, discussão política e tolerância, afirmação de princípios por meio da invenção democrática.

Uma concepção distinta das subjetividades em uma nova relação com o saber torna-se necessária às práticas educacionais, à história dos sujeitos e à relação destes com a vida, as instituições e a política. Trata-se de pensar ou repensar a ética do sujeito na relação com o poder-saber; de entender os pressupostos e as condições em que se fixam as identidades no

¹³ Em Maquiavel, a vontade de saber é apresentada como um movimento produtivo que penetra o ser, um saber em tensão visando construir um novo ser (NEGRI, 2002, p. 125).

tempo e espaço atual; e possibilitar a criação, emergência de um conjunto do que Foucault chamou de técnicas de si¹⁴. Neste sentido, a questão primeira que se coloca para uma ética do sujeito na construção do saber é o que fazer de si mesmo, como construir o conhecimento de si próprio, ou ainda, como exercer o governo de si por meio de ações nas quais se é o próprio objeto a conhecer? Será uma tarefa possível para a educação? Pensar de que maneira a educação pode contribuir para essa ética, investigar os modos de objetivação do sujeito na forma de saberes já constituídos em relação à linguagem, ao trabalho e à vida, pode auxiliar na construção de dinâmicas para esse propósito. O motor da construção de saber deve incluir a subjetividade daquele que o produz e o conjunto de condições da própria existência, podendo-se pensar, como resultado, uma produção de conhecimento que estimule as dinâmicas de vida para si no mundo, já que não é possível pensar em si sem as relações que lhe são constitutivas. Não há o si sem os outros. De forma concreta, trata-se de colocar ou recolocar, no centro das reflexões educacionais, a construção ou transformação dos processos pedagógicos segundo uma ética de si, de colocar em movimento uma pedagogia da subjetividade, da conduta humana na vida e os propósitos do saber. É claro que não se trata de buscar uma transcendentalidade para a alma humana ou de estabelecer novas regulações para orientação ou prescrição para os atos humanos, mas, sobretudo, de instituir uma reflexão crítica permanente sobre o regime e as formas de constituição das identidades e diferenças. Assim, será possível constituir possibilidades de novas relações, reciprocidades e alternativas de vida tanto mais livres como conscientes das complexidades com as quais tem de se haver no percurso de criar os próprios modos de existir.

A construção do conhecimento, portanto, não pode excluir a subjetividade que dele se ocupa, nele se insere e que dele deve se beneficiar; e, neste sentido, a educação deve permitir e garantir que o seu beneficiário se ocupe de interpretar o conhecimento e de interpretar a si nesta relação; e, ainda, em que medida este saber e conhecimento o auxiliam na construção da autonomia.

Do ponto de vista político, significa situar as subjetividades como potência constitutiva temporal e espacialmente aberta de seres em produção de modos de viver; em outras palavras, o homem como potência em si e de si mesmo, como autonomia. Mas, sem excluir a importância do trabalho vivo como agenciamento da criatividade, da cooperação

¹⁴ “Técnicas de si: um conjunto de procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar a sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (FOUCAULT, 1997, p. 109).

social e da construção das instituições políticas.

Assim, de Marx a Foucault, Deleuze e Guattari, passando pelos pós-operaístas, foi se estendendo, aprofundando e complexificando a noção de poder-saber, com seus matizes econômicos e políticos, como operadores da constituição das subjetividades na sociedade contemporânea.

3 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E O COMUM: A POTÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Nesta seção trataremos, de forma geral, a noção de subjetividade, articulada às relações de poder e construção do comum, como dois vetores possíveis de uma potência em educação; e, especificamente, apontaremos em quê os elementos constituintes da dimensão política podem contribuir para uma pré-cartografia da autonomia no contexto da educação superior a distância. Essa incursão, por sua vez, será tangenciada pelo pensamento de uma ética¹⁵ da subjetividade e possíveis efeitos no cuidado de si e da construção do plano comum¹⁶.

Trata-se eminentemente de um risco, pois esta pesquisa permite apenas vislumbrar alguns elementos constituintes da dimensão política, os quais podem contribuir para uma pré-cartografia da autonomia no contexto da educação superior a distância. Portanto, advertimos para o seu caráter de experimentação teórica.

O percurso de experimentação teórica terá, como intercessores, alguns pensadores que se ocuparam da subjetividade como experimentação de um comum. Dentre eles, destacamos, para o nosso trabalho, Gabriel Tarde na ótica de Themudo, Deleuze e Guattari com Espinosa (estes tendo Peter Pél Pelbart e Silvio Gallo como estudiosos e comentadores), Foucault, Negri, Maurizio Lazzarato e Paolo Virno.

Como se trata de percorrer o terreno da subjetividade – portanto, um percurso em terreno bastante flexível – serão necessários eventuais apoios, deslocamentos e encurtamentos, à guisa de melhor elucidar o que propomos.

Conforme tentamos apontar na introdução e na seção 1, o contexto fundamental é o capitalismo contemporâneo – ou economia em rede – essa megamáquina de produção e exploração das subjetividades que, de forma capilar, absorve a vida a partir de dispositivos, mecanismos e agenciamentos de poder (biopolítica) colocando a vitalidade cognitiva e afetiva para trabalhar. Em meio a fluxos intensos de produção de sentidos, essa imensa rede de

¹⁵ Na perspectiva deleuziana, “(...) a ética seria um estudo das composições, da composição entre relações, da composição entre poderes (DELEUZE, 2002, p.164). Para Deleuze, a questão é saber se as relações podem se compor para formar uma nova relação mais estendida, ou se os poderes podem se compor de modo a constituir um poder mais intenso, uma potência mais intensa. Trata-se das sociabilidades e comunidades”.

¹⁶ Cf. Virno (*apud* PELBART 2011, p. 30): “(...) o comum é um reservatório de singularidades em variação contínua, uma matéria aorgânica, um corpo-sem-órgãos, um ilimitado (*apeiron*) apto às individualizações as mais diversas”.

conexões do capitalismo captura a inteligência, a criatividade e a inventividade, e as transforma em valor econômico. Uma vez que essas capacidades são fontes de riqueza em seu interior, e ensejam uma quantidade de relações e cooperação no tecido social, pode-se pensar que os sistemas econômicos e políticos empreendem seu domínio sobre a potência de vida. Ou, mais especificamente, trabalha-se incessantemente na captura do que a inteligência coletiva produz nas interações dos cérebros, pois é nesta potência de vida que se localizam e se produz em quantidade os novos desejos, as novas crenças, as novas associações e cooperações, determinantes para a sustentação dessa economia. Dito de outra forma, o capitalismo (mas não somente ele) precisa atuar nessa potência e de forma estendida, por meio de trilhões de tentáculos de poder, justamente porque a capacidade social é em si mesma uma multiplicidade de singularidades disseminada por toda a parte, e precisa ser subordinada ao processo produtivo em sua força fenomenal.

Assim, essas forças vivas da inteligência coletiva, em sua multiplicidade de singularidades, que podemos designar como biopotência da multidão, são ao mesmo tempo a causa e o efeito de potência psíquica política. O Uno e o Todo compõem a imensa multidão que se autoproduz nas formas singular e plural que tomam as subjetividades.

Virno (2001) diz que: “a multidão deriva do Uno, o povo tende ao Uno. [...] a multidão é plural, centrífuga, refratária à unidade política”.

Essa é a razão da avidez dos sistemas de poder pelo controle das subjetividades e sobre o comum, mesmo porque cada variação (no individual, no singular) pode propagar-se exponencialmente e produzir invenções e associações que afetam positiva ou negativamente todo o processo econômico. Desta forma, a vida, como inteligência, cooperação, desejos e crenças, mais do que apenas a vida biológica, o corpo e suas condições, transforma-se em virtualidade molecular da multidão, corpo-sem-órgãos – e, acrescentaríamos, cérebros em rede. Por outro lado, reconhecendo as relações de poder que se exercem sobre as subjetividades, não se pode esquecer de conjugar, a esse panorama, o enorme avanço e os investimentos em pesquisas no campo biológico, da neurobiologia e das neurociências, e os efeitos profundos que advirão, bem como àqueles que já incidem sobre a humanidade, colocando para os homens a necessidade de pensar uma nova ética para a vida.

De forma mais geral, as novas perspectivas científicas no campo biológico ratificam o imperativo de que a vida vem sendo completamente absorvida por diferentes estratégias de investimento, justaposição e superposição de instrumentos de controle. Tomemos o domínio do mundo biológico: não vivemos mais em um mundo apenas mecânico, automatizado,

cibernético, mas em um mundo biologizado, onde, cada vez mais, e de forma total, atuam sobre o corpo físico, sobre o pensamento, sobre a alma, dispositivos na forma de controles químicos das células, neurotransmissores, mapeamento e mutações de DNA, prevendo nosso futuro biológico, programando e determinando concepções de nascimento e morte, novas subjetividades para novos homens, e criando novos seres. Alguns pensarão em ficção científica, mas seria relevante perguntar se não se trata de uma virtualidade atual pronta a materializar-se em um futuro bem próximo. É possível pensar em subjetividades fabricadas em laboratórios, programadas e controladas quimicamente de forma a compor uma outra vida, construída de forma completamente artificial? Não seria esse um investimento que precisa ser questionado em relação às mudanças que podem incidir na organização da vida na sociedade? Afinal, a organização que torna o poder eficaz é o comum. Mais uma vez é preciso trazer e reafirmar a centralidade do imperativo ético nas discussões de nosso presente e futuro, isto porque o corpo humano é uma força de produção que existe dentro de um sistema político. Ou seja, o corpo humano, como força produtiva, é investido por forças políticas, valores, crenças e regras morais, estruturas ou funções de poder, sobretudo a fim de que seja colocado para trabalhar.

Duas respostas são possíveis para esse panorama: sim e não. Sim, não passará de quimera e de mera ficção se nos pusermos a estabelecer limites éticos para os avanços dos quais somos os construtores e beneficiários; não, se nos mantivermos alienados em relação às questões que concernem a nossa vida e nossa existência. Nessa direção, reforça-se mais ainda a necessidade de examinar e acompanhar bem de perto o que se tem efetuado sobre as subjetividades, já que elas são o canal e o juiz desse futuro.

O quadro contemporâneo, no entanto, traz questões complexas acerca do corpo humano que, por um lado, é objeto de uma matriz tecnocientífica, que decompõe a materialidade deste corpo em digitalização universal, virtualização que o transforma em imaterialidade fluida; e, de outro, um corpo-sem-órgãos, o conjunto das singularidades, das subjetividades como potência de vida. O antagonismo, como apontado por Pelbart (2011, p. 47) pode ser posto nos seguintes termos: “Potências da vida que precisam de um corpo-sem-órgãos para se experimentar, por um lado, poder sobre a vida que precisa de um corpo pós-orgânico para anexá-lo à axiomática capitalística.

Essas duas vertentes opostas de estatuto do corpo – um corpo com sua organização, hierarquias, segmentos e diferenciações e outro corpo com seus afetos, polos, zonas, intensidades e velocidades – situam a potência da subjetividade como relação à existência do

homem e suas condições de vida, interrogando-a sobre como devolver o corpo a si mesmo.

A esse respeito, Deleuze diz (1997, p. 149-150): “Criar para si um corpo-sem-órgãos, encontrar seu corpo-sem-órgãos é a maneira de escapar ao juízo”. Sob o domínio do poder biopolítico¹⁷, isto é, à vida reduzida a formas de poderes disciplinares, de vigilância e controle, é preciso encontrar uma vida livre das formas, “(...) como acontecimento, impessoal, singular, neutro, para além do bem e do mal, uma espécie de beatitude”.

Então, devemos pensar as subjetividades e o esforço necessário para produzir a autonomia, uma vida autônoma. Por onde começar? Talvez seja o caso, tal como diz Foucault, de empreender uma arqueologia da subjetividade e ir além dela com o que ele iniciou com as técnicas e cuidados de si, e caminhar em direção a uma ética da subjetividade. E, junto com ele, retomar as contribuições de Espinosa, Tarde, Nietzsche, Deleuze, e todos aqueles pensadores que lançaram luzes nessa direção.

É preciso pensar as subjetividades como uma potência capaz de lutar e resistir ao investimento dos sistemas de poder para torná-las uma massa homogênea, compacta, unidirecional e única – assim como ocorreu na industrialização e cujos efeitos ainda se quer perpetuar, ainda que por outras vias. Faz-se necessário forçar a emergência da diferença acerca de si e das formas das relações sociais, abrir espaços para a invenção e a circulação da diferença. Ou, como dirá Deleuze (2006, p. 39): “é preciso mudar os óculos filosóficos (...). O pensamento faz a diferença, mas a diferença é o monstro... Arrancar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença”.

Acordar o monstro, forçar o pensamento, insistir na diferença e escapar da identidade, romper com a opinião, produzir desvios contra as formas de assujeitamento e de submissão da subjetividade, experimentar a passagem da identidade ao comum como diferença, diz-nos diz o filósofo da diferença. Mas esse comum só pode ser a composição de singularidades em relações de diferença, conexões de corpos e indivíduos em afetação, composições de velocidades e lentidões sobre um plano de imanência.

A subjetividade para além de um produto da máquina biopolítica, da política que torna a vida pertinente ou da vida pertinente politicamente, precisa autorizar-se a si mesma, produzir sua autonomia. Uma vontade ou desejo de subjetividade como força deve mobilizar outras forças, transformar o limite em um obstáculo a transpor, e propagar-se em

¹⁷ Conforme também Agamben (2002, p. 127): “... é o Estado (e as forças econômicas dizemos nós) tomando decisões sobre a vida, e confundindo um dado natural com uma tarefa política”.

infinitesimais engrenagens nos diversos espaços sociais.

A subjetividade como força viva surge como potência de vida do coletivo ou biopotência justamente porque as forças (como afeto) operam a vida social inteira, uma vez que é a partir das e nas relações que ocorrem a imitação e a invenção. Segundo Tarde:

Tudo se passa por imitação e invenção, todos imitam e inventam, imitam e impõem variações ao que imitam, e a vida social inteira poderia ser reconstruída à luz dessas duas constantes”. A invenção é uma novidade, um acontecimento jubiloso, uma combinação singular, um encontro, novo agenciamento das relações entre as forças. Inventar para Tarde é uma grande alegria social. Diz Ele: “[...] Quem diz sociedade diz alegria; a alegria é a flor natural da sociabilidade”. (TARDE *apud* PELBART, 2011, p.112-113)

O acontecimento como fruto de uma combinação singular é a introdução de uma pequena diferença, operação e movimento da potência.

Para compreender o que Gabriel Tarde designa como forças subjetivas é preciso ter claro o que Ele chama de imitação, e, em decorrência, o que é um fluxo e sua relação com a subjetividade. A imitação, segundo Tarde, ocorre pela propagação de um fluxo, à passagem de fluxos de um indivíduo a outro, e é a passagem desses fluxos pelos indivíduos que pode caracterizar um fenômeno de subjetivação. E o fluxo é um composto plural de crenças e desejos (forças) diferenciais em constante cruzamento. Portanto, a subjetividade é constituída por duas forças, a invenção e a imitação, os quais decorrem de afetações recíprocas entre o mundo social¹⁸ e o sujeito individual¹⁹.

A ontologia da diferença de Tarde se assenta na subjetividade, visto que constituída de memória e criação, onde a repetição e a diferenciação funcionam como vetores de articulação das relações na sociedade. Aprofundando a noção de subjetividade segundo esse autor, percebe-se que ela procede ao mesmo tempo de analogias entre o mundo social e o mundo natural, da ligação entre a matéria e o espírito. As sociedades se compõem de ações individuais, subjetividades concretas, pois que produção social é produção subjetiva. Estes mundos, apesar de ligados por leis, coincidências e analogias, não apresentam uma causalidade linear. Segundo Thelmudo:

O que acontece não é da ordem de uma irrestrita necessidade formal. O real não é uma série inteiramente previsível de acontecimentos, ordenados, mas um desdobramento de fluxos em constante remanejamento, de formas e fronteiras constantemente desfiguradas. (THELMUDO, 2001, p.22)

¹⁸ O Social como multiplicidade de indivíduos em constante interpenetração, em mútua constituição.

¹⁹ “O indivíduo para Tarde diz respeito a uma singularidade, e não a uma identidade”. (THELMUDO, 2002, p. 32).

Tarde opera uma total inversão da posição das subjetividades na constituição da sociedade e do real. De fato, as representações sociais não expressam um mundo ou estado natural; elas são inventadas pelas subjetividades. A multiplicidade de singularidades produz ideias que se expandem e sofrem mutações desencadeando dinâmicas de renovação e invenção. Mas as criações não provêm do nada, elas necessitam da memória e se distinguem desta pela potência de produzir algo novo, diferente, que precisa ser criado para existir.

Portanto, a fonte de riqueza da vida social são as pequenas novidades que surgem de forma difusa, dependentes das subjetividades e da cultura, porém perpassadas pelos fluxos de imitações. Mas as imitações não se restringem às semelhanças²⁰ e identidades²¹, pois há nelas sempre uma diferença irreduzível.

Dois aspectos da imitação merecem destaque: a imitação não se refere a uma semelhança prévia a qual se deseja identificar; mas a uma diferença que afeta e constitui o sujeito individual. Só é imitado pelo sujeito aquilo que o afeta, ou seja, as crenças e os desejos na ação de um indivíduo sobre o outro. A imitação é, no pensamento de Tarde, o acontecimento social elementar que possibilita a união dos sujeitos em uma tendência comum.

E à medida que os sujeitos são afetados por uma multiplicidade de imitações, elas dizem respeito à repetição de uma pluralidade de diferenças. As semelhanças e identidades só ocorrem em função de circunstancialidades, isto é, porque trafegam pelos mesmos fluxos e não por preexistirem às ações individuais.

As subjetividades não podem ser predeterminadas segundo uma sequência de desenvolvimento linear. Elas se relacionam a acontecimentos e eventos singulares no campo social. Portanto, o que existe são indivíduos que se relacionam de maneira específica, através de ações subjetivas e por suas interações.

As identidades não podem limitar a autonomia própria das subjetividades e sua potência de transformar o real. Isto porque as relações sociais são sempre da ordem da multiplicidade, e as subjetividades estão imersas em seu interior (espaços onde existem regras de reprodução, organização). As identidades constituem apenas o efeito e a atualização destas relações, e não a expressão de uma determinação dos indivíduos.

²⁰ “A semelhança, portanto, nunca é uma condição natural da subjetividade, mas um território produzido no interior das relações sociais; imitação é o processo que descreve esse processo”. (THELMUDO, 2002, p. 32).

²¹ “Se há uma identidade possível entre dois indivíduos, ela não pode nunca se colocar enquanto condição prévia da relação de semelhança, mas apenas enquanto efeito da relação”. (THELMUDO, 2002, p. 32).

Assim, a potência advém da reciprocidade das relações entre as subjetividades, ou entre as singularidades e pluralidades, criando a possibilidade do comum. Daí não ser difícil entender que a atividade criativa da multidão, como fluxos de crenças e desejos que vem de fora, é que constitui o comum.

As subjetividades entendidas a partir da diferença e da heterogeneidade são contrárias às figuras da homogeneidade e da identidade, e neste sentido afirmam a potência da invenção, da criação como uma propriedade imanente do real. A atualidade do real é constituída sempre de uma dentre várias possibilidades em um espaço social cheio de intensidades e velocidades.

No universo de Tarde a cooperação nada tem de homogeneizante, e opera contrariamente pela diferença:

Existir é diferir, a diferença, a bem dizer, num certo sentido é o lado substancial das coisas, o que elas têm de mais próprio e de mais comum... A diferença é o alfa e o ômega do universo; por ela tudo começa... Por toda parte uma exuberante riqueza de variações e modulações inauditas jorra [das] espécies vivas, sistemas estelares, ... e acaba por destruí-los e renová-los inteiramente... Se tudo vem da identidade e se tudo visa e vai à identidade, qual é a fonte desse rio de variedade que nos encanta? Estejamos certos, o fundo das coisas não é tão pobre, tão terno, tão descolorido quanto se supõe. Os tipos não passam de freios, as leis não são senão diques em vãos opostos ao transbordamento de diferenças revolucionárias, intestinas, em que se elaboram secretamente leis e tipos de amanhã[...] (PELBART, 2011, p. 113)

A cooperação e o agir conjuntamente designam o acontecimento, a invenção comum – portanto, a potência do acontecimento como atividade criadora do sujeito, da singularidade em relação com a pluralidade, a multiplicidade. Atividade criadora resultante da interação coletiva, da multidão, da construção do comum.

É o comum como ocupação de um espaço sem lugar, que tem como garantia a comunicatividade, uma singularidade qualquer que não reivindica uma identidade ou condição de pertinência, multiplicidade inconstante, fuga, negação e recusa do poder (à Espinosa) e de qualquer estrutura que possa ensejá-lo.

Há diversas figuras para descrever o comum pela multiplicidade de singularidades de que é constituído e pelas quais não se deixa aprisionar: não identitário, não fusional, não unitário, não totalizável, não filialista de comunidade etc.

O comum está dado em um plano de imanência, sempre pronto e aberto à construção, em oposição a qualquer tentativa de categorização e apreensão; é a própria diferença, pluralidade e multiplicidade em movimento, uma dinâmica qualquer sem sentido único, um

mistério indivisível em suas partes, cuja lógica é a soberania de um corpo-sem-órgãos. O corpo, não como uma unidade compacta em movimento, mas um composto energético singular de uma pluralidade de mônadas.

Neste sentido, não é possível pensar que há uma causalidade ou harmonia preestabelecida que determina e/ou rege o progresso da vida, pois a ordem e a harmonia só podem ser pensados como agenciamentos transitórios. A vida social, como irreduzível processualidade, é uma composição de complexidades e heterogeneidades provenientes do caos e sempre aberta às transformações e ao inusitado. E, da mesma forma, transbordamento de diversidade, expansão e diferenciação: “A verdade é que a diferença vai diferindo, que a mudança vai mudando, e que afirmando-se a si mesmas como fim, a mudança e a diferença atestam seu caráter necessário e absoluto”. (TARDE, 2002, p. 106).

Assim, as formações sociais e subjetivas constituem pontos de singularidades e de ordinários; uma invenção propagada por imitação. E o indivíduo social é um composto de multiplicidade de diferenciais em constante atividade e mutação; ou seja, por estas características, é a potência interna de diferenciação das subjetividades e motor das transformações da história. Portanto, a história configura-se como a propagação exponencial das ações e interações entre os indivíduos.

Aqui retomamos as conexões da subjetividade em sua dimensão política de transformação. Sendo a formação da subjetividade decorrente de imitação e invenção, como apresentado por Tarde, ela se relacionará posteriormente com a construção da identidade, como nos mostrará Foucault ao percorrer a história da subjetividade. Para Foucault, na história da subjetividade trata-se de interrogar

[...] os modos instituídos do conhecimento de si e sobre a sua história: como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável. (FOUCAULT, 1997, p.109)

Neste sentido, nos primórdios da filosofia, a subjetividade era concebida como cuidado de si e arte de governar; o cuidado de si era considerado ao mesmo tempo como um dever e como uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados. Mas, este cuidado de si, aponta Foucault (1997, p. 112), sofrerá progressivamente os efeitos do desenvolvimento das formas de governamentalidade²² e

²² “... como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer à técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas”. Foucault

passará a objeto das instituições pedagógicas, governo de si e salvação. E é através da observação das técnicas de si²³ que será possível entender como o “se governar” e a objetivação do sujeito em saberes foram se constituindo, e, junto com eles, os mecanismos de poder. Assim, a história do cuidado de si e das técnicas de si permite refazer o percurso das concepções, domínios e instrumentos que incidiram sobre o fenômeno da subjetivação.

A trajetória da subjetividade como fruto das transformações culturais, bem como das relações do sujeito consigo mesmo, para além de um modo de objetivação do sujeito em saberes, será perpassada por uma governamentalidade e seus efeitos de poder.

Então, a formação da subjetividade, como uma proposta de governo de si e governo dos outros, passa a ser objeto das instituições pedagógicas para fins de exercício de poder. Enquanto objeto das instituições pedagógicas, no cuidado de si transformado em governo de si, farão incidir instrumentos de controle, tais como a disciplina, a vigilância e a segurança, que vão operar na construção das identidades e fornecerão suporte à governamentalidade e, mais tarde, à biopolítica.

Assim, as instituições pedagógicas como mecanismos de poder e de exercício de governamentalidade designarão novas formas de construção da subjetividade, ou seja, pela via da identidade, criando e disseminando valores, crenças e desejos, que permitirão a regulação e assujeitamento ao mundo social.

A construção das subjetividades pela via da identidade permitirá o exercício das relações entre “si” homogêneas por um mesmo conjunto de valores, crenças e desejos, em oposição ao exercício das relações entre si pela diferença. Eis a chave para o controle dos indivíduos e seu assujeitamento às regras de conduta, passando necessariamente pelas instituições pedagógicas e propagados pela sociedade e vice-versa. A aplicação da formação aos indivíduos no caminho da governamentalidade terá a função primordial de formar cidadãos para a sociedade, e a educação será condição, garantia e direito da cidadania; é preciso dar aos futuros cidadãos valores e saberes que permitam o seu bom exercício e desempenho. Portanto, para ser um bom cidadão será necessário, antes, ser um bom aluno.

Serão, pois, necessários, valores que guiarão a construção da sua conduta, dentre os quais a obediência a normas e disciplinas escolares, saber ouvir e falar, tomar notas das

(1997, p. 110)

²³ “Técnicas de si, isto é, os procedimentos, que sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”. Foucault (1997, p. 109).

leituras, das conversas, respeitar a autoridade do professor e demais autoridades educacionais, memorizar o que foi aprendido, cumprir os horários estabelecidos, entregar as tarefas nos prazos estipulados etc. Enfim, atender a todo um conjunto de técnicas que permitirão identificá-lo e qualificá-lo com um bom cidadão. Desta forma não é difícil atestar a adequação do indivíduo em relação ao mundo exterior, ou seja, sua conformidade ao mundo social. Ao sair da Escola ele estará munido de princípios e práticas para viver em sociedade.

É interessante observar aqui, como ponto fundamental, a relação que se dará entre a formação da subjetividade, o saber e as instituições pedagógicas. Na verdade, o acesso ao saber será mediado ou garantido pelo respeito a um conjunto de regras e normas de conduta. Assim, modo de ser e modo de saber se encontrarão intimamente ligados nas instituições pedagógicas. O modo de ser não será objeto de questionamento, uma vez que está prescrito. Daí decorre interrogar qual será a motivação do sujeito do saber, daquele que é o objeto deste saber? Pode-se pensar em nulidade do sujeito ou em nulidade da vontade, motivação de saber do sujeito?

Parece-nos mais adequado pensar em uma conversão do sujeito a uma identidade prescritiva como ingresso no mundo dos saberes, mesmo que isso signifique a exclusão de suas motivações. Mas, o que significa uma motivação ao saber? Podemos pensar em um retorno do questionamento, pelo sujeito, da sua relação com o saber; ou, dito de outra forma, o que o sujeito deseja desse saber e o que fazer com ele. Evidentemente trata-se de uma interrogação filosófica, de examinar o acesso ao saber como acesso ao próprio ser. Mas, uma vez que essa questão não pode ser formulada (porque está prescrita, é anterior ao sujeito), o que lhe resta? A esta questão deve ser anteposta uma outra, da dimensão política desse tipo de formação: o não permitir ao sujeito ocupar-se de si no interior do processo, da sua motivação em relação ao saber, faz justamente com que não interroge sua motivação em e na relação com os outros. Estranhamente – ou inversamente – ao se ocupar de si simplesmente para si, ignora que o saber se faz em uma trama de relações com os outros, a partir de um comum.

O apagamento da motivação do sujeito na sua relação com o saber vai permitir cada vez mais o engendramento de uma circularidade comprometedora da invenção como capacidade transformadora advinda da relação entre os homens. Portanto, o imperativo da identidade ou dos processos de construção da identidade como mecanismos da formação nas instituições pedagógicas será antagônico à perspectiva da criação e do comum.

O “encerramento” do sujeito na estrutura ou na arquitetura das formas prescritas de saber *per se* impedem a produção de novas condutas e relações com o saber. Por outro lado,

garantem a propagação efetiva da governamentalidade por processos de pura repetição no cotidiano.

Mas, a formação das subjetividades pela via da construção de identidades terá um outro objetivo, a produção econômica. Os valores doravante incutidos na formação do alunocidadão serão igualmente aplicados às relações de trabalho, conforme pode-se observar no desenvolvimento histórico dos sistemas econômicos. Há, portanto, uma dupla função da desvinculação da motivação do saber do sujeito: política e econômica.

No sentido econômico é preciso que se produza uma conversão do trabalho como força viva em saber morto, para que a dominação seja exercida; ou seja, a expropriação do saber do sujeito. Essa conversão ocorre justamente em função de uma produção moral sobre o trabalho, ou em decorrência de um conjunto de valores e crenças acerca de seus objetivos – por exemplo, como essência da vida humana. É preciso fazer crer que o principal objetivo da vida humana é o trabalho, desvinculado de qualquer relação consigo e com os outros, e garantir que não se desvie desse propósito único.

Têm-se nesta dupla funcionalidade da construção das identidades – política e econômica – o esvaziamento da possibilidade de produção de uma subjetividade revolucionária. Os regimes político e de produção econômica se conjugam de forma a garantir uma formação subjetiva adequada aos seus fins e, portanto, excludente ao cuidado de si, à liberdade e autonomia como objetivo da vida humana.

Mas, sobre esta conjugação, podemos dizer, analogamente à história e análise da imagem do pião, efetuada por Festugière nos cursos dos Hautes Études que:

O pião gira sobre si, mas gira sobre si justamente como não convém que giremos sobre nós. O que é o pião? É alguma coisa que gira sobre si por solicitação e sob o impulso de um movimento exterior. [...] Ora, contrariamente ao movimento do pião, a sabedoria consistirá em não se deixar jamais ser induzido a um movimento involuntário por solicitação e impulso de um movimento exterior. (HAUTES ÉTUDES *apud* FOUCAULT, 2010, p.186)

É a partir deste quadro de encerramento de uma subjetividade identitária que passamos à análise do atual modelo de educação a distância, apontando para a urgência de inserção da diferença como pensamento e ação transformadora como perspectiva educacional. Ou seja, um retorno ao cuidado de si como fundamento da relação com o saber, saber de si, dos outros e com os outros.

Procederemos à análise do atual sistema de educação a distância questionando primeiramente as práticas identitárias em seu interior, com suas medidas de unidade, de todo e de interdependência, subjacentes à noção de sistema, como efeitos da relação poder-saber. E, em seguida, à análise da motivação ou das expectativas de saber como “possibilidade diferenciada” de constituição de singularidades autônomas e de reversão das relações poder-saber.

A ideia de sistema de educação a distância no atual cenário das Universidades Públicas no Brasil decorre da implantação de um sistema de universidade aberta que permitiria a expansão do acesso ao ensino superior.

Este objetivo é crucial para entender a ideia ou a noção de sistema que dela decorre; isto porque, nesta concepção, veem-se as Universidades como um todo, uma Unidade para o qual se pode aplicar os mesmos critérios e parâmetros de forma diferenciada. Eis o primeiro ponto e as questões que ele suscita: uma universidade aberta é igual em tudo para todos. Mas, quem são esses todos a que se deseja aplicar essa igualdade de critérios e parâmetros independentemente de suas expectativas, história, condições, só para citar alguns? Esses todos constituem uma massa indistinta, uniforme? Ou se quer torná-los todos indistintamente? Para situar a questão de um ponto de vista mais prático, perguntamos: uma Universidade na Amazônia deve ser conduzida da mesma forma que uma Universidade em São Paulo, isto é, ambas devem obedecer indistintamente aos mesmos critérios e parâmetros na sua concepção de Universidade e na operacionalização frente às demandas sociais, cultura local e regional, econômicas e políticas? Deste ponto de vista, onde situar a autonomia universitária na definição de uma agenda de saber? O sistema sabe e define o que é mais relevante socialmente, independentemente e acima dos sujeitos, das localidades?

Ainda do ponto de vista concreto e de forma situada, pode-se discutir, por exemplo, a prática de um Programa com um currículo de curso indiferenciado em Administração Pública para públicos distintos em diferentes localidades e realidades? Ou, ainda, ao pensar a formação dos professores que o ministrarão e os recursos de informação e tecnologia disponíveis para pesquisa, é possível aplicar a mesma proporcionalidade, os mesmos critérios para uma Universidade em Brasília e outra no Tocantis? Como avaliá-las segundo um mesmo propósito, com realidades e condições tão distintas?

É fato que as Universidades Públicas que compõem o sistema não apresentam a mesma história, tempo de existência, estrutura física, tecnológica, número de alunos, professores, técnicos-administrativos, o mesmo nível de desenvolvimento em pesquisa e

inovação, só para citar alguns.

Da mesma forma, não se pode pensar os núcleos de educação a distância nas Universidades com igual tamanho e características, apesar dos esforços de cada uma na busca por atender às exigências e se alinhar aos parâmetros estabelecidos. Nesse sentido, é preciso destacar alguns fatores relevantes do estágio de institucionalização precária da educação a distância no sistema universitário, a despeito dos esforços empreendidos: a) os recursos que a tornam possível, ou a sua sustentabilidade financeira, são oriundos de ações de fomento da CAPES, e não provenientes de uma matriz orçamentária, o que causa insegurança para as Instituições; b) o pagamento das atividades dos professores efetivos e não efetivos é realizado sob a forma de bolsas de pesquisa, o que ocasiona um funcionamento periférico à Universidade, já que não se insere nem se situa no atual regime horista; c) por não estar incluída na matriz orçamentária, os alunos dessa modalidade não têm acesso aos benefícios de assistência estudantil; d) os alunos dessa modalidade só participam da vida universitária, institucional, de forma marginal, isto é, não têm assento nos Conselhos ou no Diretório Central dos Estudantes, só para citar alguns; e) a CAPES, como órgão de fomento e mediadora do processo, interfere e impacta na gestão universitária, seja nos calendários, seja na destinação das verbas; f) como a expansão se dá através de polos localizados na região administrativa das Instituições de Ensino, mas tendo as prefeituras como mantenedoras, a gestão dos polos ainda carece de definições e adequações, pois sofrem a interferência de várias instâncias: CAPES, Prefeituras, e, em alguns casos, Consórcios educacionais, sendo a demanda principal apoiar as Universidades com infraestrutura física e tecnológica na localidade; g) sua vinculação ao cumprimento de metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, onde se percebe que mais de 60% delas dependem da resolução dos entes federativos, o que coloca as Universidades em um tipo de dependência que não pode solucionar; h) a oferta e a reoferta de cursos ainda concentrada nas Licenciaturas, objetivo principal da implantação do sistema de educação a distância.

Portanto, a ideia de sistema e os vetores da construção identitária encontra muitas dificuldades no plano real para se efetivar, e bem distante do pressuposto de igualdade que pressupõe e aplica.

Quanto à análise da motivação ou das expectativas de saber como “possibilidade diferenciada” de constituição de singularidades autônomas e de reversão das relações poder-saber, fica evidenciado, na pesquisa que empreendemos, que a formação a distância se apresenta como uma oportunidade de acesso ao ensino público e de inserção e permanência

no mercado de trabalho. Dentre as principais expectativas dos cursistas pode-se apontar o exercício da autonomia como desenvolvimento de capacidades de auto-estudo, autodisciplina e perseverança; a qualidade da educação identificada com a Universidade Pública, bem como o reconhecimento social, destacadamente pelo mercado, da igualdade do ensino a distância ao presencial. Mas, os estudantes solicitam também que haja uma oferta maior de cursos, pois que a maior concentração ainda se encontra nas Licenciaturas. É importante destacar, ainda, que os alunos se identificam e reproduzem os enunciados oficiais de expansão e interiorização da Universidade Pública, dando-se conta raras vezes de que a autonomia e a qualidade se estendem muito mais do que se lhes apresenta. Uma queixa constante, que deixa perceber essa situação, é a pouca infraestrutura física dos polos como mediadores do processo de educação universitária. Por exemplo: não apresentam bibliotecas e recursos disponíveis para ampliação dos conhecimentos, o que poderia ser apontado como condição da autonomia. Aqui é interessante observar que os alunos da educação a distância não se beneficiam dos recursos de ensino, pesquisa e extensão, bastando para isso olhar os números desta participação, que aponta para o zero, bem como o fato de que eles não têm, por exemplo, acesso ao portal de periódicos da CAPES para efetuar pesquisas. Também se pode apontar, do ponto de vista político, a exclusão de sua participação nos processos de discussão dos rumos da vida universitária – por exemplo, mudança estatutária, plano de desenvolvimento institucional, projetos pedagógicos dos cursos. No caso das Instituições que têm a mediação de Consórcios, esta situação se complica, porque embaralha a noção de pertencimento, identidade dos alunos com a Universidade à qual se vinculam. Isto é, a figura do Consórcio atua como limitadora da compreensão dos processos e dinâmicas da vida universitária, ou melhor, de como as lutas e reivindicações discentes ocorrem no interior da Universidade. Portanto, a questão identitária fica reduzida ao ambiente virtual, às normas que nele circulam e à comunicação que se produz em seu interior, barrando o seu contato com o “mundo exterior”. Essa é uma questão fundamental, que dificulta a reversão das relações poder-saber no âmbito da educação a distância, funcionando como um vetor de redução à constituição das singulares em relação às transformações necessárias ao desenvolvimento das potencialidades que as conexões podem ter como indutoras de transformações, de novos rumos e exercício das diferenças e multiplicidades de criação. Se pensarmos a comunicação como mecanismo de potencialização e aceleração do conhecimento, da criatividade para novas singularidades, o que significa essa restrição? De forma mais concreta, o que significa o estabelecimento de compartimentalizações na comunicação entre os alunos dos cursos, ou seja, a restrição da comunicação dos alunos com sua turma? Nesta direção não é difícil pensar que se trata de um

mecanismo de controle que reforça o isolamento dos alunos da dimensão política do saber.

Junto a essas questões, também é preciso destacar que o sistema desconhece o aluno que entra, já que faz parte de uma massa para a qual se aplicam as mesmas normas, regras e valores, não importando as suas particularidades, expectativas e necessidades. De igual forma não se conhecem os caminhos que o aluno percorre nessa trajetória e o seu destino na vida, de onde não é possível avaliar a contribuição real e a efetividade do processo educacional. Então, contrariamente ao que está posto, uma educação aberta deveria justamente contemplá-las, produzir um conhecimento a partir das singularidades em movimento a fim de se aperfeiçoar, de corrigir-se com as dinâmicas. Tal como atualmente desenhado, o sistema está distante de contemplar uma abertura suficiente para de fato captar e atender as expectativas individuais e sociais tanto quanto de viabilizar uma concepção de educação pautada pela autonomia e liberdade para a vida.

Para nós, longe de pensar um sistema ou modelo ideal, trata-se de chamar atenção para o assujeitamento que está em jogo de diferentes formas na atual arquitetura, pois que as manifestações de potência da vida estão direcionadas a uma ordem lógica do trabalho, e não à autonomia.

Na mesma direção, julgamos que é necessário repensar a educação em termos do cuidado de si, para a soberania da vida que basta por si mesma, gloriosa por não ser útil, não ter objetivo, ser arbitrária e dispersa. Pois que a vida existe independente de serventia, necessidade e finalidade.

Discutiremos e apresentaremos mais detalhadamente estas e outras questões na seção onde se encontram três estudos subdivididos em função das dimensões abordadas.

4 **CRISE DA UNIVERSIDADE E EDU-FACTORY**

A Universidade como instituição autônoma global é tributária da concepção de que “não há produção de conhecimento que não seja política, de que prática teórica é sempre prática política e prática política não é apenas prática teórica” (ROGGERO, 2012).

O conflito da e na Universidade, decorrente das contradições do novo paradigma – do capitalismo cognitivo, pós-industrial – que usou a difusão social do trabalho para globalizar suas redes e mobilizar o trabalho vivo dentro do processo de valorização do capital, é atravessado pelas contradições, lutas e inovações que o desenham e que ele desenha.

O debate em torno da crise da Universidade pode ser percebido a partir dos conflitos na produção dos saberes e na tentativa de captura pelo capital; dos processos de hierarquização e segmentação no mercado de formação; da empresarialização da universidade e do surgimento de uma Universidade Global.

As lutas e tensões no interior da Universidade emergem como forma de luta do trabalho vivo no capitalismo contemporâneo. São, ao mesmo tempo, resposta às mutações produtivas e sociais, ao conflito sobre a produção dos saberes e a construção do comum, à luta dos precários e a construção do comum.

Também as lutas não cessam de apontar o papel central e produtivo que a Universidade vem desempenhando no capitalismo contemporâneo, bem como sua tentativa de mensurar, organizar, disciplinar a produção dos saberes. Por outro lado, ela se constitui em formas de resistência e linhas de fuga à captura e ao controle pelo capital.

A universidade estatal está em ruínas, a universidade de massa está em ruínas, a universidade enquanto lugar privilegiado da cultura nacional, assim como o próprio conceito de cultura nacional, está em ruínas. A crise da Universidade foi determinada, sobretudo, pelos movimentos sociais. (READINGS, 1996. THE UNIVERSITY in Ruins *apud* COLETIVO EDU-FACTORY, 1997, p. 124).

Este pensamento expressa uma visão parcial da situação da Universidade, situando, talvez, sua incapacidade de promover mudanças. Mas, contrariamente, o que julgamos importante investigar são as brechas, as forças e as possibilidades de transformação que o atual processo de crise pode mobilizar em direção à produção do comum.

Ora, qual é a grande contradição que a Universidade enfrenta na passagem do

Fordismo ao Pós-fordismo (capitalismo cognitivo)? Tal como para todo o sistema capitalista, a força de trabalho se torna autônoma diante do próprio poder capitalista. Como diz Antonio Negri,

(...) a autonomia dos sujeitos dá-se, paradoxalmente, dentro da subsunção real da sociedade no capital que Marx tinha antecipado... O desenvolvimento capitalista é, pois, atravessado por essa dinâmica paradoxal da autonomia do trabalho vivo: sua potência aparece como algo independente do poder do capital e, ao mesmo tempo, não consegue atualizar, transformar-se em nova subjetividade, em organização política, em decisão democrática. Coloca-se então a questão de saber como essa autonomia potencial do trabalho vivo pode transformar-se politicamente em decisão radicalmente democrática e produtiva. (NEGRI, 2006, *apud* COCCO, 2011, p. 129).

Do ponto de vista do trabalho vivo, de seu potencial e suas dinâmicas, consolida-se a realidade de que, para manter a autonomia real ou potencial no capitalismo cognitivo, é necessário:

(...) trabalhar nas e pelas redes sem nunca travar suas dinâmicas horizontais, ou seja, de organizar sem hierarquizar, organizar de maneira que a rede conserve a totalidade de sua potência: não um organização em rede, mas uma rede organizada! (NEGRI, 2006, *apud* COCCO, 2011, p. 129).

E ainda:

Não os fragmentos agenciados pela rede (nas cadeias infinitas da terceirização e da terceirização da produção e do consumo), mas a rede das singularidades organizadas: um conjunto de singularidades que cooperam entre si, mantendo-se como tais, quer dizer, uma multidão. (NEGRI, 2005, *apud* COCCO, 2011, p. 129).

A propósito da autonomia do trabalho vivo, de construção de instituições autônomas, o conflito da Universidade está em que o trabalho vivo, para ser produtivo, precisa manter-se aberto, colaborativo, cooperativo.

Mas, o que a Universidade enfrenta é justamente a tentativa do capitalismo de manter esta autonomia sob o controle dos direitos de propriedade intelectual, das novas formas de fragmentação social, da lógica da empresarialização, dos investimentos e créditos. Diante disto ela se converte tanto em espaço de luta quanto em dispositivo de captura, mesmo quando assume que a produção de conhecimento está difusa no social.

Alguns exemplos da situação dos conflitos e da crise global da Universidade no capitalismo cognitivo – de empresarialização e de globalização da Universidade – podem ser apontados, tais como: o modelo anglo-saxão de *corporate university*, com o processo de

privatização; o processo de hierarquização e o mercado de formação ou reforma de Bologna, com tentativa de construir um espaço europeu de ensino superior; nos Estados Unidos, as lutas de estudantes e precários (*e-learning*, mobilização dos estudantes de pós-graduação da *New York University* (NYU – marca global do ensino superior) em função do conflito do estatuto do trabalho cognitivo, isto é, a partir do estágio de docência (*apprenticeship*) os pós-graduandos alegam ser trabalhadores porque sustentam o trabalho didático como produtores de saberes, de pesquisas e de formação); a inclusão diferencial na China, um sistema de creditação permanente do nível de qualificação da força de trabalho, onde as instituições frequentadas pelo estudante e a posição destas no mercado de ensino superior definem o nível de qualificação do estudante; a Universidade de Massa da Itália, para aumentar o acesso dos estudantes e equiparar-se quantitativamente às estatísticas europeias e internacionais.

Os exemplos acima apontam para o novo paradigma de organização do trabalho e da captura, de uma reorganização segundo o cálculo custo-benefício, de uma racionalidade gestora, competição de mercado; e, também, para a dissolução entre público e privado. Porém, ainda, em pauta, as lutas, a potência constituinte dos movimentos e do trabalho vivo.

Abre-se, então, uma série de questões e perspectivas acerca dos efeitos de poder dos dispositivos econômicos e sociais (práticas de trabalho, emprego, hierarquização, segmentação); dos efeitos de poder das práticas discursivas (do meio acadêmico, científico, dos peritos, *experts*, dos *media*); da complexidade das modalidades de sujeição das políticas neoliberais e dos processos de subjetivação dos conflitos; dos constrangimentos e liberdades que os governos das desigualdades incluem, e que aparecem na análise socioeconômica.

Tais evoluções implicam que as condições da formação e da reprodução do trabalho são agora diretamente produtivas, e sinalizam para o fato de que o desenvolvimento socioeconômico de um território se torna dependente da capacidade intelectual ‘instalada’ e de sua cooperação produtiva no trabalho.

Na forma contemporânea do capitalismo, a formação e sua relação com o trabalho apresenta-se como uma dinâmica de seleção e segmentação da qualificação da força de trabalho, uma vez que as Instituições de Ensino Superior passam a ocupar uma posição na hierarquia do mercado de formação.

A consequência desta inclusão diferencial é a desqualificação dos saberes, ou seja, a precarização da Universidade, que se transforma em um conjunto de passos através dos quais se podem obter as competências e qualificações indispensáveis ao mercado de trabalho.

O direito à educação, aos estudos na Universidade reduz-se e se converte em um novo dispositivo de hierarquização para entrada no mercado de trabalho, bem como em um processo de empresarialização.

Então, o conhecimento configura-se tanto como mercadoria peculiar quanto como instrumento de hierarquização e fragmentação; transforma-se ao mesmo tempo em recurso e instrumento produtivo no capitalismo, de um capitalismo cuja propriedade é a produção dos saberes, e cuja exploração advém do excedente de conhecimento produzido na cooperação social.

Para capturar esse excedente de produção de conhecimento e de saberes vivos, o capitalismo é obrigado a mudar as suas formas de valorização e de acumulação, o que faz – por exemplo, por meio da captura de conhecimento nas redes de cooperação social na *Internet*, das estratégias não proprietárias, dos processos de inovação, dentre outros.

Em face da realidade global enfrentada pela Universidade no contexto das transformações provocadas pelo capitalismo cognitivo, esta pesquisa pretende interrogar, a partir de uma perspectiva política, a situação da educação superior a distância no Brasil, como demanda social em expansão contínua; e procura fazê-lo não apenas como metodologia, concepção, modalidade, mas, como um novo e relevante conjunto de práticas sociais diferenciadas e significativas de cooperação social que mobilizam, afetam e produzem valor na forma trabalho. Ou, ainda, busca interrogar sobre a função política dos saberes e seu exercício na educação superior a distância das Universidades Federais no Estado do Rio de Janeiro, e como se conjugam flexibilidade e autonomia na produção do comum.

Do ponto de vista do território, a valorização dos recursos intelectuais, culturais e educacionais enseja novas formas de composição e controle do trabalho pelo rentismo, ou seja, a forma contemporânea de captura capitalista: o trabalho precário nas universidades para agregar valor ao território metropolitano como tecido das relações, da cooperação, onde a metrópole avança sobre a universidade transformando-a em território de captura de produção de saberes, difusa na cooperação social.

Uma vez que nada está fora da relação universidade-metrópole, e das transformações urbanas operadas pelos investimentos e finanças, como a educação a distância pode construir uma universidade-metrópole a partir da produção do comum?

Do ponto de vista do trabalho, o processo de inclusão vem acompanhado de uma desqualificação dos saberes, especialmente dos saberes formais; e a qualidade da inclusão e

da produção de saberes converte-se em linhas de precarização. Em relação a esses novos dispositivos de hierarquização, como a educação superior a distância da Universidade Pública Brasileira pode exercer papel ativo na desconstrução dos mecanismos de seleção e segmentação?

Como então a educação superior a distância da Universidade Pública Brasileira pode contribuir para a autonomia política, a produção do comum e organização de instituições autônomas?

Por outro lado, é importante investigar o papel da educação a distância (EAD) nos processos de autoformação e autovalorização, e sua relação com o trabalho no capitalismo cognitivo. Isto é, investigar como a Universidade Pública, a partir de sua inserção no contexto das políticas públicas educacionais, tem respondido ou se tem posicionado frente aos desafios e riscos da formação superior a distância, bem como a sua relação com o trabalho no contexto do capitalismo cognitivo.

4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: TRABALHO VIVO, TRABALHO INTELLECTUAL E TRABALHO COGNITIVO

Dentre as muitas transformações que assinalam a transição do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo, após a crise do fordismo, destacam-se as mudanças na relação capital/trabalho, tais como a relação de propriedade, o ritmo e as modalidades de inovação e a divisão internacional do trabalho.

No capitalismo industrial, a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual caracterizou-se por um processo de polarização do saber e de desqualificação do trabalho de execução. Essa cisão gerou uma tendência à expropriação dos saberes laborais, à incorporação no capital fixo e à organização das empresas, implicando em uma dinâmica que, sob muitos aspectos, desembocou no modelo fordista.

A dimensão cognitiva do trabalho (unidade do pensamento e da ação), essência do trabalho humano, foi transformada em atividade repetitiva, transformando o trabalho em trabalho abstrato na sua forma e conteúdo, esvaziado de todo interesse e de qualidade intelectual expansiva.

O capital constante no capitalismo industrial apresentava-se como trabalho morto, cristalizado nas máquinas, e impunha ao trabalho vivo o seu domínio. No entanto, é preciso notar que a crise do modelo fordista marca, além da saída do capitalismo industrial, a

reconquista da dimensão cognitiva na atividade produtiva, tanto material quanto imaterial.

No capitalismo cognitivo, o retorno da dimensão cognitiva e intelectual do trabalho tem, como expressão e principal fonte de criação de valor e competitividade das empresas, não mais o trabalho e o capital material, mas o saber e as atividades intangíveis.

A ascensão do trabalho cognitivo diz respeito às atividades produtivas e a toda a sociedade, como mostra a difusão das tarefas de produção de conhecimentos e de tratamento da informação em todos os setores econômicos, inclusive os de baixa intensidade tecnológica.

A evolução deste retorno ou tendência à dimensão cognitiva e intelectual do trabalho vem firmar-se como base de um saber vivo, capaz de mobilizar, inclusive, as tecnologias de informação e comunicação, nas quais é o conhecimento que governa o tratamento da informação. Ou seja, as tecnologias de informação e comunicação só podem funcionar e fazer funcionar a partir de um saber vivo capaz de mobilizá-las, já que é o conhecimento que governa o tratamento da informação, que, em caso inverso, é estéril.

O trabalho cognitivo se apresenta como a combinação complexa de um trabalho intelectual de reflexão, de acerto, de partilha e de elaboração dos saberes, que se efetua tanto em quantidade como no quadro imediato de produção.

Convém destacar, entretanto, o paradoxismo desempenhado pelo capital intelectual no capitalismo cognitivo, – para Mario Tronti, “o trabalho vivo como não capital”: ocupa um papel hegemônico em relação à ciência e aos saberes codificados, e é incorporado ao capital constante e a cada organização empresarial.

Esta evolução teve seu ponto de partida em um processo de difusão do saber gerado pelo desenvolvimento da escolarização de massa e pela alta do nível médio de formação. Tem-se, a partir daí, a constituição de uma intelectualidade difusa, cuja qualidade da força de trabalho impulsionou o retorno da dimensão cognitiva e intelectual do trabalho, e transformou a qualidade da cooperação entre os trabalhadores. Ou seja, de uma cooperação fordista, esvaziada de subjetividade, de conteúdo, sem expressividade intelectual, passou a uma cooperação comunicante, com saberes vivos, incorporados e mobilizados pelos trabalhadores.

A passagem ou mudança de um tipo de cooperação de base fordista a uma cooperação de base comunicacional, característica de uma divisão cognitiva do trabalho, repousa em uma economia fundada no conhecimento, onde as condições sociais, as instituições e produções coletivas (Educação, Saúde, Pesquisa Pública e Universitária) são os verdadeiros impulsionadores, tanto nos países do centro quanto nos da periferia.

Neste contexto, uma das funções essenciais é a satisfação das necessidades internas e a reprodução das condições sociais de uma sociedade, aliada a uma economia intensiva em conhecimentos ligados à formação de uma intelectualidade difusa. Um dos alicerces desta economia intensiva em conhecimento assenta-se sobre uma política de redução progressiva das desigualdades no acesso ao saber e na repartição do lucro, o que, por sua vez, pode mobilizar o desenvolvimento e o progresso social.

Como um dos fundamentos da economia fundada no conhecimento na nova divisão cognitiva do trabalho, a constituição de uma intelectualidade difusa é um fator determinante, de vantagem competitiva de um território, pois depende do “estoque” de trabalho intelectual mobilizável de maneira cooperativa; ou seja, o capital depende do trabalho intelectual.

O desenvolvimento de “estoques de trabalho intelectual”, ou a intelectualidade difusa, tem impacto crucial tanto sobre as especializações internacionais quanto sobre a localização das atividades, já que as atividades intensivas em conhecimento estão ancoradas territorialmente, ao contrário dos espaços *neo-tayloristas*.

Por outro lado, a mobilização do capital intelectual está ligada a uma forte tendência de polarização da geografia do desenvolvimento, que ameaça com uma verdadeira desconexão os territórios menos providos de trabalho.

Nesta divisão cognitiva do trabalho, a ‘deslocalização’ opera também substituições com o objetivo de redução dos custos de trabalho também nos setores mais intensivos do conhecimento. Por exemplo, a chamada migração de cérebros da Índia para os Estados Unidos na área de tecnologia.

Na nova dinâmica do capitalismo cognitivo, cujo sintoma é a captura do trabalho vivo, a tentativa de apropriação da intelectualidade difusa ou coletiva apresenta-se distorcida, pois, além de escapar a uma mensuração objetiva, sua valoração é fundamentalmente fictícia, já que não se pode considerar a força de trabalho ou a intelectualidade difusa como um ativo negociável – a menos que se tratasse de um regime de escravidão.

No entanto, as dificuldades do capital, na tentativa de submeter à lógica de mercantilização a economia imaterial e a *Internet*, residem em lidar com os princípios de auto-organização e autonomia.

Tais princípios vêm possibilitando a emergência, para uma intelectualidade difusa além da capacidade do capitalismo cognitivo, de integrar a economia imaterial e de conhecer uma dinâmica progressiva de crescimento e de valorização do capital, tanto em sua forma de

capital produtivo quanto de capital financeiro

Do interior do capitalismo cognitivo emergem contradições subjetivas e estruturais, como tentativas de estabelecer barreiras econômicas ao acesso e de reforçar os direitos de propriedade intelectual.

No sentido das motivações estruturais do capitalismo cognitivo encontram-se também as estratégias de precarização, cujo objetivo é o controle de uma força de trabalho cada vez mais autônoma no plano de organização da produção. E isso, a despeito da impossibilidade, da parte do capital, de integrar a economia do imaterial e do conhecimento em uma dinâmica de crescimento capaz de assegurar, numa nova base, a expansão das saídas mercadológicas.

Do ponto de vista das subjetividades, é possível reconhecer ainda, e com frequência, tanto a negação dos saberes construídos coletivamente no processo de acumulação de conhecimento – e conseqüente individualização da relação salarial – quanto uma desestabilização do trabalhador pela sua renúncia à propriedade do produto de seu trabalho em troca do salário.

A despeito de, no trabalho cognitivo produtor de conhecimentos, o produto do trabalho continuar incorporado no cérebro, na afetividade e nas relações do trabalhador, as empresas continuam reforçando sua pressão e controle para enclausurar os dispositivos sociais que permitem a circulação dos conhecimentos.

Em contrapartida, é possível reconhecer, na emergência de novas dinâmicas de expansão, oportunidades e legitimidades de organização da produção e da apropriação do conhecimento. Por exemplo: na *Internet*, os princípios da gratuidade e da auto-organização continuam predominando, bem como o modelo do *software* livre e do *Linux*, que se afirmam como princípios de coordenação e de produção de saberes alternativos tanto à empresa quanto ao mercado.

Nestes exemplos, a tentativa de submeter a economia do imaterial e da *Internet* à lógica comercial e do lucro encontra resistências muito ativas.

Do ponto de vista da economia fundada no conhecimento e suas emergências, é preciso questionar, refletir e investigar – não só as mudanças decorrentes da constituição de uma intelectualidade difusa ou de massa – mas identificar os dispositivos que sobre ela incidem, que a influenciam e determinam sua constituição, tais como os exemplos acima, ou seja, como influem sobre o caráter/tendência social frente aos apelos de produtividade e à inovação do capital.

O retorno com força da dimensão intelectual e cognitiva do trabalho, resultado dos conflitos dos anos 60 e 70, determinou a aceleração do processo de escolarização e, em consequência, o surgimento de uma intelectualidade difusa ou da massificação dos processos de formação.

É esta intelectualidade difusa que vai provocar a crise da lei do valor em dois níveis distintos: do valor e da riqueza. Duas instituições do capitalismo cognitivo acirram esta crise: as finanças e o direito de propriedade intelectual. Elas jogam o desenvolvimento das forças produtivas não como forma de luta contra a escassez, como meio de passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, mas como um meio para criar, cada vez mais, uma escassez de recursos, com o objetivo de fazer sobreviver artificialmente a primazia do valor de troca contra a riqueza; riqueza que depende do valor de uso, da abundância e da gratuidade.

O desafio está em verificar como situar em um único quadro, e ao mesmo tempo, dinâmicas em constante movimento de transformação, tais como: autonomia, trabalho cognitivo, formação de mão-de-obra, criação de formas de cooperação não-mercantis; e, sobretudo, em compreender como se dá a formação da intelectualidade difusa no campo da educação superior a distância no conjunto de atividades e tempos sociais, de forma a torná-la independente e autônoma em relação ao capitalismo cognitivo.

Esta pesquisa e a tentativa de esclarecimento das questões suscitadas serão norteadas pelo pressuposto de que a crise da lei do valor no capitalismo cognitivo não se reconcilia com as condições sociais que estão na base do desenvolvimento de uma economia fundada no conhecimento.

Tentaremos elucidar os dispositivos que podem cooperar ou impedir a captura do conhecimento e das dinâmicas de cooperação social. Para tanto, empreenderemos uma construção ancorada nos conceitos de autoformação e autovalorização, e sua relação com a autonomia.

Busca-se compreender como a dimensão cognitiva e intelectual se reflete, de um lado, nas contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção no capitalismo; e, de outro, na afirmação de uma intelectualidade difusa em relação aos saberes formalizados incorporados no capital fixo na educação superior a distância, na Universidade Pública Brasileira.

No processo de 'inclusão e ampliação universitária' identificam-se vários problemas:

o processo de inclusão vem acompanhado de uma desqualificação dos saberes, de precarização da Universidade e do trabalho acadêmico.

A relevância da educação superior a distância neste contexto está em que, ao mesmo tempo, pode ser analisada como dispositivo de massificação pelo uso da Rede e de processos de produção intelectual empregada para a captura da cooperação social, e como mobilizadora para a autoformação e a autovalorização.

É preciso identificar se as dinâmicas da educação superior a distância como forças de trabalho vivo, intelectualidade difusa ou coletiva, podem se auto-organizar coletivamente para empreender as lutas e contribuir para a autonomia.

Neste sentido é necessário compreender a educação superior a distância praticada pela Universidade Pública, elucidar os elementos e as dinâmicas das micro e macropolíticas que cooperam com a autonomia política e a organização coletiva ou que as impedem.

Portanto, é fundamental destacar os elementos constituintes da EAD no sistema UAB, entre os quais: **a produção e apropriação do conhecimento**; a operação das determinantes econômicas: o mercado, a otimização de recursos e o tempo; **a composição social do trabalho na EAD**: a hierarquização e a segmentação – precários, assalariados, sem emprego ou voluntários, terceirizados, bolsistas e temporários; **a potência constituinte**: o conhecimento vivo, as dinâmicas e relações entre os docentes, discentes, técnico educacionais e administrativo, apoio administrativo, possibilidade de agenda própria de conhecimento (mobilidade e flexibilidade); **os dispositivos de assujeitamento**: os discursos do profissionalismo, da meritocracia, a arquitetura curricular não praticada; **o exercício do biopoder pelas instituições governamentais**, que imprimem na educação as práticas de organização dos processos com vistas à racionalidade econômica e a lógica da empregabilidade.

Todos estes elementos e dinâmicas afetam os processos de subjetivação na educação superior a distância na Universidade Pública.

5 DIMENSÃO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA EAD: MARCOS NORMATIVOS, PLANOS E ANÁLISES²⁴

A história da educação a distância remonta ao início do século XX (1904), com as chamadas escolas internacionais, instituições privadas que ofereciam cursos por correspondência. Apesar de o primeiro projeto de lei no Congresso Nacional para a criação de uma Universidade Aberta datar dos anos 70 (ou da década de 70), a consolidação de sua utilização, em especial na educação superior, de forma mais ampla, é recente – 1990 – quando passa a configurar nas políticas educacionais. Em 1995 é criada, na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), apontada à época como “uma estratégia para dar um salto de qualidade e para enfrentar os problemas de equidade do ensino em um país de acentuadas desigualdades, múltiplas culturas e vasta extensão territorial” (Brasil, MEC e SEED, 1995). A partir de então, a modalidade entra no âmbito das políticas educativas; e ações subsequentes, de definição conceitual, marcos jurídicos e de regulação, avanço das tecnologias de informação e comunicação, a criação e expansão de canais de televisão e rádio educativas permitem a sua expansão e disseminação no país.

A modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação, em 20 de dezembro de 2005.

Entende-se por Educação a Distância²⁵ a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. Entre os tópicos relevantes do Decreto, têm destaque:

²⁴ Texto extraído do documento Avaliação do PNE 2001-2008 do INEP. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 16 abr.2012.

²⁵ Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

- a) a caracterização de EAD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- f) previsão do atendimento a pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância.

Não há um modelo único de educação à distância, diz o documento. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano, e as necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso (quando for o caso), tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: “(...) a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA”.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte

compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão²⁶.

Este contexto explicita as diretrizes e os referenciais de qualidade da educação a distância praticados pelo Ministério de Educação, e também a realidade de que não há um modelo único a ser aplicado, o que permite às instituições o exercício da necessária flexibilidade e autonomia para os ajustes.

Por outro lado, põe em evidência o papel da função avaliativa em um panorama de realidades universitárias diversas no país, fazendo retornar a questão de como aplicar os mesmos parâmetros para desiguais, ou, de forma simplificada, avaliar os desiguais como iguais.

Pode-se registrar que a educação superior a distância desenvolveu-se intensamente no Brasil nos últimos 20 anos, tanto no que se refere aos marcos jurídicos e legais quanto ao aspecto tecnológico, destacando-se ainda políticas, programas e ações do governo federal. A década de 90 pode ser caracterizada como um período de estabelecimento das bases da EAD, infraestrutura legal e tecnológica, e a 1ª década de 2000, como período de consolidação e aperfeiçoamento de instrumentos de regulação, expansão tecnológica e fortalecimento de políticas, programas e ações provenientes do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011).

5.1 MARCOS NORMATIVOS DA EAD NO BRASIL

Para compor os estudos, procedemos a um levantamento do marco normativo da educação a distância no contexto da política educacional brasileira, a partir do PNE 2001-2011²⁷ e sua implantação, contemplando os programas, planos e ações desenhadas pelos principais atores políticos na educação superior, como a Secretaria Executiva Adjunta do MEC, a CAPES, o INEP e as avaliações disponíveis sobre eles.

²⁶ Texto extraído do portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 16 abr.2012.

²⁷ A Avaliação do PNE 2001-2001: desafios e perspectivas realizada pelo INEP, compõe-se de três volumes, os quais encontram-se disponíveis nos endereços eletrônicos: volume 1: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>; volume 2: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>; volume 3: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>. Publicado em 2009, apresenta resultados do processo avaliativo do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2008 sob a coordenação e supervisão da Secretaria Executiva Adjunta (SEA), por designação do Ministro de Estado da Educação, com o expressivo apoio do INEP. Registra-se ainda a participação dos órgãos gestores do MEC e a colaboração de pesquisadores(as) da área de educação, reunidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Construção, ajustes e atualização dos indicadores educacionais para monitoramento das metas, bem como o desempenho desses indicadores ao longo do período de avaliação foram feitos pela equipe da Coordenação geral de Informações e indicadores educacionais da DTDIE/INEP, sob a coordenação de Carlos Eduardo Moreno Sampaio e com o apoio efetivo de Vanessa Nespoli.

Aqui o objetivo é analisar alguns dos principais instrumentos de formulação e avaliação da política educacional brasileira, vigentes no período de 2001 a 2011, articulando os seus objetivos, metas e diretrizes estabelecidas como macropolítica ao conjunto de elementos e resultados encontrados na pesquisa sobre as expectativas, contribuições dos cursos, avaliação do desempenho institucional, aos estudos 1 e 2. Ou seja, examinar a relação entre as propostas dos instrumentos de macropolítica educacional e suas consequências nas práticas micropolíticas educacionais, entendidas, respectivamente, como planos, propostas e programas, e seus impactos no cotidiano institucional, tomados aqui na avaliação do público a que se destina.

O estudo tentará compor uma pré-cartografia da dimensão política, juntando e sistematizando elementos de macro e micropolítica encontrados em documentos oficiais e norteadores de ações, bem como nos enunciados, respostas dos estudos 1 e 2 dessa pesquisa.

Não se pretendeu avaliar aqui a execução dos planos, programas e ações propostas, nem mesmo verificar o seu andamento: buscou-se identificar em que pontos eles tocam e afetam as relações e práticas educativas no nível micro, no cotidiano da vida dos alunos. Portanto, não se trata de um estudo extensivo e profundo acerca dos sucessos e fracassos de tal ou qual formulação política. Antes, a pretensão desse estudo está em apontar a verticalidade da política educacional brasileira de forma geral e, em particular, na educação a distância; e levantar questões que contribuam para a composição de uma cartografia da educação a distância, de urgências de revisão e correções que ela pode suscitar no âmbito de uma política educacional voltada para o exercício da autonomia individual e coletiva.

Foram tomados para análise os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação 2001-2011, a Universidade Aberta do Brasil²⁸ e os documentos da CAPES, Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007²⁹, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais de 2007 (REUNI)³⁰, Avaliação INEP do Plano Nacional de Educação 2001-2008, Censos da Educação Superior de 2005, 2007, 2010 e 2011. A seguir descrevemos as características principais de cada documento e sua relação com a implantação da educação a distância.

5.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2011

²⁸Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 16 abr.2012.

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 abr.2012.

³⁰ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 16 abr.2012. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 instituído pela Lei no. 10.127, de 9 de janeiro de 2001, composto de políticas, programas e ações do governo federal, estabeleceu um série de diretrizes e metas para enfrentar os problemas estruturais da Educação brasileira. O Plano incluiu educação básica e ensino superior: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior; modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e indígena; magistério da educação básica: formação dos professores e valorização do magistério; financiamento e gestão educacional.

É importante destacar que o PNE de 2001-2011 concentrou 22 metas para a EAD e as tecnologias educacionais, a fim de tornar a sua expansão e qualidade uma realidade no país. Apesar dos esforços políticos empreendidos pelas Universidades Públicas para o seu cumprimento, pode-se dizer que aproximadamente 60% das metas não foram alcançadas, em função de dificuldades próprias da União, que não conseguiu articular e integrar as ações planejadas e os recursos entre os diversos entes federativos.

Na segunda fase de desenvolvimento da EAD, em 2005, surgiu o projeto Universidade Aberta do Brasil. Ele foi criado para enfrentar a concentração da oferta da modalidade nas regiões mais desenvolvidas, com melhor infraestrutura educacional. Este quadro apontava para a realidade de que a EAD não estava alcançando o seu principal objetivo – a democratização das oportunidades educacionais. Os indicadores revelavam dois pontos preocupantes: a necessidade de se estabelecerem políticas direcionadas à expansão consequente, e a urgência de expansão da rede pública de ensino superior, uma vez que a oferta maciça de cursos concentrava-se na rede de ensino privado. Em decorrência desta realidade nasce em 2006 o Sistema UAB voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior (BRASIL. MEC, 2006).

5.3 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800, de junho de 2006, caracteriza-se como um sistema, integrado por universidades públicas, que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e

do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância, e tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no País; financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

O Sistema UAB tem como meta fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos, e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Parte-se da premissa de que a presença da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, pretende-se funcionar como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

O Sistema UAB³¹ funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em determinado município ou certa microrregião, por meio dos polos de apoio presencial. Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações, de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos.

Os documentos produzidos pela CAPES para o Sistema UAB incluíram: indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância (MEC 2000); referenciais de qualidade para os cursos de Graduação a Distância (SEED 1998, revisão em 2002); documento de recomendações: ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional (2005); referenciais para a produção de Programas Educacionais Multimeios (MEC/SEED 2005); Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006; Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; Portaria nº 1, de 10 de janeiro de 2007; Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007; Portaria Normativa nº 40, de 10 de dezembro de 2007; instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância; instrumento de credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância; instrumento de reconhecimento de cursos superiores na modalidade de EAD.

5.4 O DECRETO Nº 6.096 E O PROGRAMA REUNI

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 da Presidência da República, como consequência da ação do Plano de Desenvolvimento Educacional de 2001³², instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tal plano tinha como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais. O Programa REUNI foi implantado nas Universidades a partir de planos elaborados e pactuados com o governo federal, e incluiu ações e recursos para a educação a distância, acrescentando alocação de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal.

Todos esses planos foram acompanhados de avaliações parciais realizadas pelo INEP

³¹ Texto extraído do portal da CAPES. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2012.

³² Ação do Plano de Desenvolvimento Educacional: Lei no.10.172/2001 – provimento de oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos até 2010.

nos respectivos Censos da Educação Superior a Distância de 2005, 2007, 2010 e 2011³³; e, mais especificamente, a Avaliação INEP do Plano Nacional de Educação de 2001-2008, destacada na pesquisa por avaliar o cumprimento das metas, identifica os principais problemas na implantação e dá orientações para possíveis correções.

5.5 AVALIAÇÃO INEP DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2008: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS³⁴

A avaliação do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) dedicada ao Plano Nacional de Educação, compreendendo o período de 2001-2008, publicada em três volumes (v. 1, v. 2 e v. 3) foi realizada com a participação de representantes do MEC e de Universidades Públicas e teve, como objetivo, avaliar a evolução das metas e indicadores estabelecidos no PNE 2001-2011 em consonância com as políticas, programas e ações do governo federal, como também fazer observações e recomendações.

Destacamos, neste capítulo, a avaliação, feita pelo INEP, da situação da Educação a Distância e tecnologias educacionais, referentes ao período de 2001-2008, com o objetivo de apontar a sua relação com a expansão da educação superior para a universalização e democratização do ensino no país, e interiorização da oferta de cursos e programas previstos no Plano Nacional de Educação 2001-2011.

Apesar dos avanços da década de 90 representarem um marco da EAD no Brasil – quando foram registrados avanços nos dispositivos legais e regulatórios da modalidade, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (Lei Nº 9.394/96), Decretos nºs 2.494 e 2.561, de 1998, que possibilitaram a oferta de cursos na modalidade, bem como a inclusão nas políticas educativas do Ministério da Educação, e a criação em 1995 da Secretaria de Educação a Distância na estrutura do MEC – é somente na década seguinte que se podem verificar alguns resultados dessa pavimentação, como a sua inclusão no PNE 2001-2011.

Nesse momento, a criação da Secretaria de Educação a Distância do MEC foi apontada como estratégia para enfrentar os desafios de equidade e qualidade do ensino em um país com diversidade territorial e cultural, acentuadas desigualdades sociais e econômicas, e para promover, junto com o MEC, atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas a distância para a educação superior.

³³ Os Censos publicados pelo INEP encontram-se disponíveis na íntegra e resumo técnico no endereço eletrônico: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281#>. Acesso em: 26 mar.2012.

³⁴Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 26 mar.2012.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE) considerou a educação a distância como elemento fundamental à democratização das oportunidades educacionais nos diferentes níveis, e à melhoria da qualidade de ensino, fixando um conjunto de diretrizes e metas para a sua implantação; e situou a EAD, e as novas tecnologias e sua articulação com todas as temáticas do Plano.

Os objetivos e metas para a EAD no PNE foram os seguintes: estabelecimento de prazos para a normatização da modalidade, credenciamento das instituições ofertantes dos cursos na modalidade, estabelecimento de padrões de avaliação, desenvolvimento de pesquisas na área, formação de profissionais, acesso das escolas às tecnologias de informação e comunicação por meio de instalação de laboratórios de informática, formação de professores para trabalhar com informática educativa nas escolas de educação básica.

Mesmo com esforços, por toda uma década (1995-2005), em legislação educacional³⁵, tecnologias de informação e comunicação, disseminação e acesso da população aos novos meios e canais, os dados demonstravam que as metas não tinham sido alcançadas em sua totalidade, e o mapa da EAD no Brasil em 2006 apresentava a seguinte configuração: do total de 778.458 mil alunos matriculados, 575.709 mil estavam em cursos de graduação e tecnológicos, sequenciais e de pós-graduação; e 202.749 mil, em educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. Do total de cada nível, a distribuição regional concentrava-se em 33,20% na região Sul; 31,20% na região Sudeste; 17,50% na região Nordeste; 11,50% na região Centro-Oeste e 6,50% na região Norte. E, mais, do total de ofertas de vagas oferecidas naquele ano (96% ou 786.854) foram de Instituições Privadas.

Os números indicados acima, do Censo do Ensino Superior de 2007, apresentavam a realidade da EAD: concentração de vagas e matrículas na rede privada de ensino superior, concentração de vagas nas regiões sul e sudeste, concentração de oferta de cursos em cidades em que as Instituições de Ensino Superior ofereciam cursos presenciais (72%). Portanto, a concentração da oferta da modalidade se dava em regiões que apresentavam melhor infraestrutura; repetia-se a realidade que se pretendia transformar e não se contribuía para a

³⁵ Na década seguinte foram produzidas as seguintes normativas: Indicadores de Qualidade para cursos de graduação a distância (MEC 2000); Referenciais de Qualidade para os Cursos de Graduação a Distância (SEED 1998, revisão em 2002); Documento de Recomendações: ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional (2005); Referenciais para a produção de Programas Educacionais Multimeios (MEC/SEED 2005); decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005; decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006; decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007; portaria nº 1 de 10 de janeiro de 2007; portaria normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007; portaria normativa nº 40 de 10 de dezembro de 2007; Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância; Instrumento de credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância; Instrumento de reconhecimento de cursos superiores na modalidade de EAD.

democratização das oportunidades educacionais.

Em face desta realidade, foi criado pelo MEC, em 2005, o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). E, em 2006, o Decreto nº 5.800 do mês de junho instituiu-se o Sistema UAB para o desenvolvimento da modalidade de EAD, com os seguintes objetivos: expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, com enfoque prioritário em: cursos de Licenciatura e de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica; cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios; cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliação do acesso à educação superior pública; redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; estabelecimento de amplo sistema nacional de educação superior a distância; fomento ao desenvolvimento institucional para a modalidade de EAD; pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. Em abril de 2009, a portaria MEC nº 318 transferiu a operacionalização da UAB para a CAPES.

A situação da EAD no momento inicial do Sistema UAB contava com a oferta de cursos de educação superior a distância em 49 instituições federais de ensino superior, sendo 39 universidades e 10 centros federais de educação tecnológica (CEFET), com 289 polos de apoio presencial em municípios e estados; 128 cursos de graduação, dentre os quais 91 cursos de Licenciatura, 05 cursos de Aperfeiçoamento e 45 cursos de Especialização.

No período de 2007 a 2008, em função de demandas por melhoria no uso das tecnologias na educação, foram criados programas e iniciativas de incremento à instalação de equipamentos tecnológicos nas escolas, capacitação de profissionais da educação para uso dos equipamentos – dentre eles, como mais destacado, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado, Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007) da SEED do MEC; Inclusão Digital, com financiamento da educação pelo Fundo da Educação Básica (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007) integrada ao Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007); Programa Banda Larga nas Escolas; Projeto DVD Escola. Esses programas foram criados para apoiar o cumprimento da meta do PNE, que estabelecia a instalação de computadores com conexão à *Internet* para aproximadamente 75 mil escolas de ensino fundamental e médio com mais de 100 alunos em 2008; e tinha o projeto de, decorridos três anos de seu início, dar às escolas públicas, com mais de 50 alunos, laboratórios de informática com *Internet* banda larga. A previsão era de que a execução de iniciativas integradas como, por exemplo, Programa Banda Larga nas Escolas e PROINFO

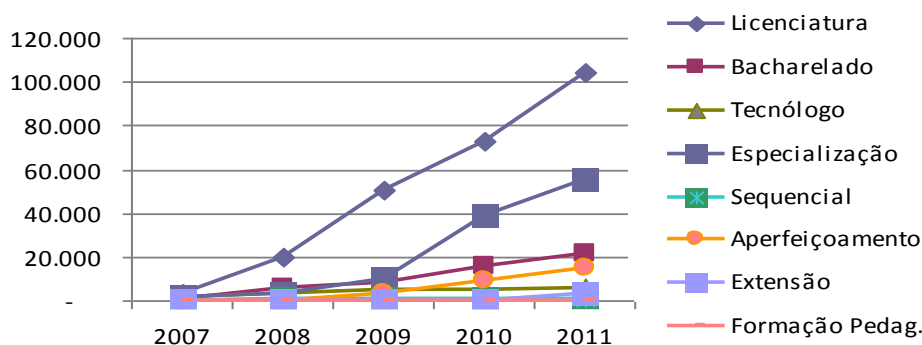
Integrado, desenvolvido em três frentes concomitantemente – instalação de laboratórios, banda larga e capacitação de professores – permitiria que, ainda em 2008, 40% das escolas públicas de educação básica tivessem laboratórios de informática com *Internet* banda larga, mais 40% em 2009 e as 20% restantes em 2010. Essa meta beneficiaria 37,1 milhões de alunos.

Os dados de avaliação do INEP (2001-2008), sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010, apontavam os seguintes resultados em relação às iniciativas: 25,3% de professores e 41,2% técnicos receberam formação em informática educativa; em 2005, apenas 33,35% das escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos tinham acesso à *Internet*; 65,28% das escolas de nível médio tinham acesso à *Internet*. Mas, desses quantitativos, apenas 26,9% das escolas de ensino fundamental e 53,9% delas faziam uso pedagógico da informática educativa. Em 2006, o projeto DVD Escola havia adquirido e enviado, a 50 mil escolas públicas de educação básica, um aparelho de reprodução de DVD e uma caixa com 50 mídias DVD.

Cabe ressaltar que, das 22 metas voltadas para avaliação da educação a distância e das tecnologias educacionais pelo INEP, 13 dependiam da colaboração da União para sua realização, ou seja, 59,09% não podiam ser cumpridas sem que a União delas participasse de alguma forma. Nesta direção, a meta 22, sobre o desenvolvimento de programas, políticas e ações pelos Ministérios, especialmente o Ministério da Educação e suas secretarias, indica a necessidade de que nestas Instituições se pense de forma orgânica e articulada para o cumprimento do que propõe o PNE. E recomenda, como fundamental, a forte articulação entre os órgãos, secretarias e/ou setores, no âmbito de cada ente federado, para que não haja duplicação de ações que, em vez de contribuir, atrapalhe o cumprimento do que estabelece o PNE. E, ainda, que diferentes capítulos do PNE já apontam metas que se complementam e requerem um trabalho conjunto para que sejam cumpridas.

Por fim, a expansão da EAD pelo sistema UAB de 2007 a 2011, segundo os dados da Diretoria da CAPES, ocorreu da seguinte forma:

Evolução Alunos Matriculados



Fonte: DED/CAPES 2012.

Destaca-se, na avaliação do INEP, a permanência de problemas nas condições de infraestrutura tecnológica e de rede: capacitação de profissionais na educação para fazer uso dos equipamentos e integração operacional dos atores políticos na execução de programas e ações nas diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal).

5.6 ANÁLISE DO PROGRAMA REUNI³⁶

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, da Presidência da República, como consequência da ação do Plano de Desenvolvimento Educacional de 2001³⁷, instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O objetivo do decreto era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais.

O Programa REUNI tinha, como meta global³⁸, a elevação (que seria gradual) da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%), e o estabelecimento, em cursos de graduação presenciais, da relação de dezoito alunos por professor, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano proposto pela Universidade. Essa meta, no que se refere à carga horária dos professores, estimava salas de aula com 45 alunos e uma carga horária discente de aproximadamente 20 horas semanais.

Segundo estabelecido no artigo 2º do Decreto nº 6.096, o Programa tinha seis diretrizes principais:

³⁶ O Programa REUNI foi precedido do Programa de Expansão Fase I das Universidades Federais, iniciado em 2003.

³⁷ Ação do Plano de Desenvolvimento Educacional: Lei nº 10.172/2001 – provimento de oferta da educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos até 2010.

³⁸ Meta estabelecida segundo artigo 57 da Lei nº 9.394 de 1996, lei de diretrizes e bases da educação.

“I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente aquelas não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica”.

E no artigo 3º do Decreto nº 6.096 encontram-se as responsabilidades do MEC quanto ao programa. O texto diz:

“O Ministério da Educação destinará, ao Programa, recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da

execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Apesar de as metas estabelecidas nos artigos do referido Decreto, e também no documento do Programa REUNI, capítulo sobre a Meta Global REUNI, p. 12, tratarem mais de aspectos quantitativos e de recursos financeiros para a sua implementação, os aspectos qualitativos não estão desconsiderados.

Ocorre que o programa REUNI para a adesão das Universidades não considerou que seriam necessários ajustes, encaminhamentos e mesmo liberação de recursos em uma etapa anterior, de caráter qualitativo (por exemplo, as metas definidas nos parágrafos II, III e IV do artigo 2º do Decreto) para que se viabilizassem as transformações requeridas para o cumprimento dos objetivos e metas quantitativas da expansão. Ou seja, a mudança qualitativa era um fator condicionante para a expansão, já que, a partir do dimensionamento das mudanças qualitativas, seria possível dimensionar o tempo e os recursos efetivos para a sua realização. Portanto, as mudanças curriculares, a adaptação de novas modalidades não foram planejadas previamente.

No documento do Programa REUNI, a necessidade de mudanças qualitativas é mencionada, como se pode ver abaixo:

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas Instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação[...] . (REUNI, 2007, p. 5).

A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também para formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública. (REUNI, 2007, p. 5).

E, ainda:

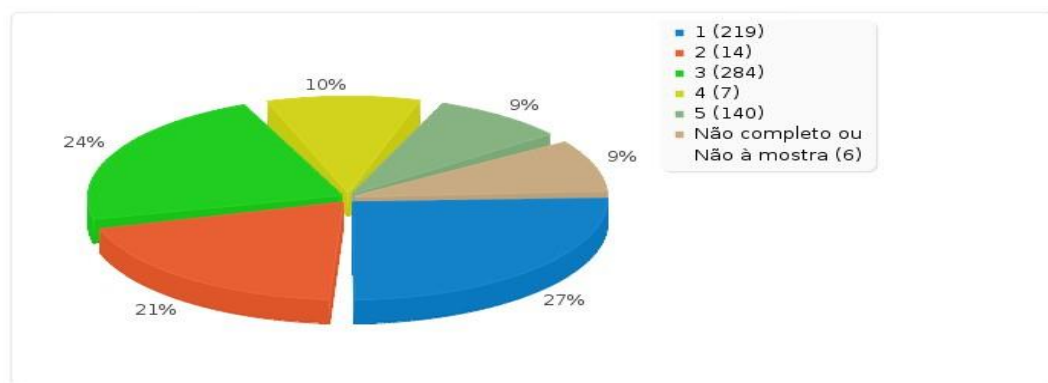
O sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e precisa passar por profundas transformações. Na verdade, prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. (REUNI,

2007, p. 7).

Destacamos esses parágrafos a fim de compará-los com o que foi encontrado nos estudos 1 e 2, nas avaliações realizadas pelos alunos dos cursos presenciais e a distância da UNIRIO, universo desta pesquisa.

Em relação às condições físicas das instalações e equipamentos, na autoavaliação institucional os alunos, docentes, técnicos-administrativos registraram que 48% do corpo institucional está insatisfeito, e 24% razoavelmente insatisfeito com o ambiente de trabalho e estudo.

Gráfico 1 - Condições da estrutura física do local de trabalho



Legenda: 1= insatisfeito, 2 = pouco satisfeito, 3 = razoavelmente, 4= satisfeito e 5 = plenamente satisfeito.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

É fato que as mudanças curriculares não foram efetuadas de forma que a comunidade acadêmica pudesse perceber ou participar, e, ainda, na profundidade e extensão adequadas às demandas contemporâneas. Os alunos dos cursos presenciais, por exemplo, desconheciam o projeto político pedagógico do seu curso e as novas disciplinas e atividades inseridas no currículo.

Os alunos dos cursos de Licenciatura a distância (seção 7.4.4) apontaram problemas de infraestrutura física nos polos e nos equipamentos disponíveis, qualificando-os como fragilidades institucionais. Solicitam mais espaço nos polos para tutoria, estudos, melhorias das instalações, espaço próprio para a EAD e equipamentos mais modernos e ágeis. Ou seja, a garantia de condições das instalações físicas e recursos previstos no Programa ainda não alcançou os alunos de alguns polos da modalidade de EAD.

Os alunos apontam também (seções 7.3.1 e 7.3.2) a sua carência do ponto de vista da

implantação de regimes curriculares diferenciados, do aumento e diversificação de oferta de cursos, da reorganização e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, assinalando a necessidade de novas práticas avaliativas e diversidade de oferta de cursos.

A mobilidade estudantil, apesar de não ter sido contemplada na avaliação dos cursos presenciais e a distância, está em processo de ampliação lenta, pois são necessários ajustamentos institucionais no regime acadêmico e administrativo da Universidade e nos procedimentos específicos que possibilitem a sua efetivação.

As condições para a expansão não foram dimensionadas para os cursos de pós-graduação.

O Programa REUNI aborda as questões problemáticas e os desafios para a sua operacionalização, dentre os quais a compartimentação do saber, a disciplinarização, a lógica da precocidade profissional (que encontra amparo na lei nº 10.172), um passivo histórico de reformas educacionais que não foram bem sucedidas, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho, e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento – problemas para cuja superação requerem-se modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores.

No capítulo sobre as 06 (seis) diretrizes para a apresentação de propostas do Programa apresenta-se, além das metas quantitativas dispostas no Decreto nº 6.096/2007, o seguinte entendimento sobre o papel das Universidades no processo:

[...] as universidades precisam assegurar que a reestruturação e expansão programada seja realizada com garantia de qualidade acadêmica (...) há aspectos dispostos no mesmo diploma legal, que são altamente oportunos para o atual momento da educação superior brasileira e que devem ser tratados prioritariamente pelas universidades. (REUNI, 2007, p. 10).

Dentre os aspectos que devem ser tratados prioritariamente ressaltamos, em função de sua amplitude: “A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem”. (REUNI, 2007, p. 10).

É inegável a relevância da revisão das práticas educacionais e pedagógicas e de sua relação com os recursos tecnológicos de nosso tempo, bem como a da função que desempenham no contexto de produção social.

Mas a realização dessa meta pressupõe o apoio às Universidades, que, contudo, não

foi viabilizado para que os docentes pudessem efetivar as mudanças. Além disso, houve concomitância da expansão e da reestruturação acadêmico-curricular. Para que a reestruturação acadêmico-curricular pudesse ocorrer com menos entraves, era fundamental a participação das Universidades na construção do Programa, mas com planejamento prévio, e não simplesmente adesão a ele. E também, para garantir a efetividade das mudanças, uma parte dos recursos poderia ter sido liberada para fins de contratação de recursos humanos com oferta de formação disponibilizada ao mesmo tempo, como elementos de uma primeira fase do Programa.

Por último, ainda quanto às diretrizes e nesta mesma linha de reflexão, o Programa destaca a responsabilidade dos dirigentes da IFES de conduzir a reestruturação acadêmico-curricular, mas não disponibilizou instrumentos e mecanismos gerenciais específicos para tal. E, sobretudo, não interrogou sobre as capacidades e competências instaladas para a sua execução. Restou às Universidades aderir ao Programa e subordinar-se às diretrizes e planos concebidos de forma vertical e centralizada.

Parece-nos que a expansão restringiu-se à realização de metas quantitativas, explicitadas nos indicadores (p. 15 e 16 do documento do Programa REUNI): taxas de conclusão dos cursos de graduação; relação dos alunos de graduação presencial por professor; matrícula projetada em cursos de graduação presencial; docentes com equivalência de Dedicção Exclusiva; dedução da Pós-graduação – número de professores vindos da Pós-graduação – critério complementar de ajuste, a título de incentivo à qualificação do corpo docente, e expansão da pós-graduação nas Universidades com oferta de vagas em programas de pós-graduação inferior à média nacional³⁹; relação de alunos de graduação por professor.

Os indicadores aplicados restringiram-se à aferição quantitativa, de caráter funcional⁴⁰, como relação custo-benefício⁴¹; e foram ajustados a um propósito⁴², a expansão.

³⁹ A média nacional na pós-graduação é de 1,5 aluno por professor (REUNI, 2007, p. 15).

⁴⁰ Os conceitos de qualidade aqui descritos constam da proposta de classificação de qualidade em ensino superior de Lee Harvey e Diana Green (1993) publicados no artigo *Defining Quality*, da *Revista Assessment & Evaluation in Higher Education*.

⁴¹ A ideia de eficiência está na base da concepção de qualidade como relação custo-benefício. Ou seja, a ideia de *accountability* (prestação de contas) dos custos (investimentos e custeio) para os financiadores (governos e contribuintes) é central. Os chamados “indicadores de realização ou rendimento” (*performance indicators*) são utilizados para medição nesta concepção de qualidade.

⁴² Qualidade como ajuste às especificações e *standards* no ensino superior tem sua origem ligada à noção de controle de qualidade na produção industrial. A especificação de um produto ou serviço compreende um conjunto de *standards*, e a qualidade é medida em termos de conformidade com as especificações. Esse enfoque de qualidade tem vantagem sobre o conceito tradicional de qualidade (oferta de um produto ou serviço muito especial e distinto, de tal forma a conferir *status* a seus usuários – exclusividade, altos padrões) na aplicação na educação superior, visto que proporciona a todas as Instituições uma oportunidade para aspirar à qualidade. Por

A seleção desses indicadores chamou, particularmente, a nossa atenção, por reduzir a avaliação do Programa à dimensão quantitativa e não considerar a qualidade de transformação ⁴³ por exemplo, a reestruturação acadêmico-curricular a cargo das Universidades e seus dirigentes.

Ainda em relação aos indicadores, é interessante notar a sua semelhança com os critérios definidos em 1998 e 2003 pelo Banco Mundial para a educação superior, dentre os quais “expansão de matrículas e das instituições; redução custo/aluno; utilização de novas tecnologias; sustentabilidade financeira” (*Financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms*, 1998) e “redução custo/aluno; uniformidade cultural” (*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafios para la educación terciária*).

Outra questão que merece destaque é o sistema de acompanhamento da execução das metas, que se vale de muitos instrumentos de controle, indicando uma racionalidade mais regulatória do que acadêmica e pedagógica. A seguir, indicamos os instrumentos de acompanhamento do Programa REUNI (p. 19 e 20):

- Plataforma PinGIFES – dados utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das IFES, a partir de critérios acordados com órgãos de representação das Universidades.
- Dados coletados pelo INEP e pela CAPES, no contexto de avaliação do SINAES (avaliação dos cursos de graduação, exame nacional de desempenho dos estudantes e avaliação institucional).
- Avaliação *in loco* – A Universidade participante do Programa terá uma avaliação efetuada por pares, cuja análise será focada nos aspectos previstos no REUNI e consolidados na proposta da Universidade.

Como se pode constatar, as Universidades são monitoradas concomitantemente por muitos sistemas de informação e necessitam atender a eles de forma a acatar suas exigências, pois a liberação de recursos está vinculada à prestação de contas por meio dos Sistemas. As Universidades ficam assim, submetidas a uma lógica de operação que consome parte da sua autonomia, a sua flexibilidade, demandando um padrão de operação de cunho empresarial

outro lado, geralmente os critérios utilizados para fixar os *standards* não são expostos nem possuem a concordância de todos para designar a qualidade dos serviços prestados.

⁴³ A concepção de qualidade como transformação está fortemente ligada à noção de mudança quantitativa. No caso da educação, o provedor (professor ou instituição) não faz algo para o cliente, mas faz algo ao cliente, transforma-o. Dessa forma, a qualidade está, por um lado, no desenvolvimento das capacidades do consumidor (aluno) e, por outro, em possibilitar-lhe influir na sua própria transformação. A qualidade é tanto o “valor agregado” ao aluno, em termos de incremento de conhecimento, habilidades e destrezas como, também, a capacidade de incrementar no aluno a lucidez, a autoconfiança e o pensamento crítico.

com padrões, critérios e metas voltados a resultados quantitativos. Com esta constatação, não se pretende desprezar a relevância da prestação de contas ou de instrumentos de acompanhamento e controle, mas questionar a quantidade de instrumentos e a dispersão de esforços, retrabalho, alimentação e resposta a vários instrumentos que ela provoca para as Universidades e para a própria gestão do processo. Seria possível pensar em Sistemas mais integrados, com redução de duplicidade de função das Instituições – acompanhamento e controle?

Assim, compete a nós interrogar a relação entre os propósitos estabelecidos e a efetividade da lógica operacional adotada, e o impacto que isto tem provocado no comprometimento das possibilidades de otimizar esforços para a realização das metas, bem como a observância de diretrizes qualitativas em curto período de tempo (cinco anos, aproximadamente), tudo limitado por um imenso conjunto de fatores estruturais e conjunturais – históricos, culturais, sociais, econômicos – incluindo-se os entraves administrativos, legais, financeiros e orçamentários. E, ainda, questionar os rumos de implantação de um modelo educacional que se pretende dinâmico e flexível, em oposição a modelo rígido e incapaz de atender às demandas da sociedade vigente(?) até então. Seria uma perspectiva enviesada de uma política neoliberal, que demanda apenas um modelo educacional mais econômico, eficaz e eficiente em seus resultados? Ou a atual situação seria contingência de uma reforma educacional apressada, emergencial, e que comporta correções e ajustes? Uma educação superior democrática, voltada para o exercício da cidadania, da autonomia individual e coletiva (institucional), para o bem comum, poderia ser este o norteador para a reformulação curricular, interdisciplinaridade dos saberes, flexibilidade e mobilidade estudantil?

Por outro lado, seria possível acrescentar a eles a demanda por uma formação voltada também ao desenvolvimento de habilidades e recursos humanos para o mundo do trabalho, que pudesse contribuir para solução de problemas da sociedade com exercício de um pensamento crítico?

Destacamos, por fim, que a verticalidade das atuais formulações das políticas educacionais tem dificultado a dinâmica de transformação dos processos complexos do sistema educacional; mas isto não desqualifica as iniciativas de inclusão social e as mudanças históricas em curso no campo educacional. Os dados da expansão (abaixo) confirmam estas perspectivas.

Inicialmente o Programa foi implantado por 53 Universidades Federais, e representou um aumento de 49% das vagas desde 2007. Foram criadas 65.306 vagas, e o número de cursos passou de 2.190 em 2006 para 3.225 em 2010. Os cursos noturnos tiveram ampliação de vagas de 645, em 2006, para 1.129 em 2010.

No relatório de avaliação plurianual, de 2008-2011, divulgado pelo MEC, as metas do REUNI ganharam novos contornos, apontando para uma nova ampliação de vagas. Segundo relatório, as metas para 2012 eram expandir os cursos em 53%, aumentar as vagas em 70%, reduzir em 38% o custo aluno/graduação, passando de R\$15 milhões de reais em 2007 para R\$ 9,4 milhões em 2012. Neste contexto é oportuno atentar para o clamor recente da comunidade acadêmica sobre o aumento de 10% do PIB para a educação e que desafios estão em curso para a política de expansão com qualidade da Universidade Pública Brasileira.

O impasse da proposta REUNI parece residir em como transformar uma Universidade Pública historicamente elitizada em uma Universidade Pública Democrática que atenda as demandas de um novo tempo e da sociedade.

5.7 ANÁLISE E RESULTADOS – DIMENSÃO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Dentre os problemas e desafios da política educacional brasileira pode-se identificar a verticalização dos programas, dos planos e das ações, acrescida da pulverização de execução, controle e acompanhamento de grande parte de sua implementação por meio de vários Sistemas Automatizados de Informação. Esse tipo de acompanhamento permite cristalizar os conflitos e tensões sociais que ocorrem no *locus* de implementação. Assim surgem os problemas de gestão ocasionados pela verticalidade dos planos, inerente à burocracia, e as dificuldades de integração advindas de realidades complexas e em movimento. É o que é relatado tanto na avaliação do Programa REUNI (2001-2008) quanto na avaliação da execução do PNE (2001-2011).

É importante destacar a carência de interlocução com as bases para uma gestão educacional democrática, o que possibilitaria maior eficácia ou eficiência dos processos decorrentes dos programas, planos, ações etc.

É notória a tentativa de centralização e controle dos fatores de desempenho desses programas, planos e ações pelos agentes governamentais, bem como sua centralidade (suposta, evidentemente) na condução dos processos de mudanças, melhorias, desconsiderando-se as diferenças e diversidades existentes no sistema educacional brasileiro,

reduzindo-as a uma uniformidade que não encontra aderência na realidade.

De outra forma, os diversos e precários gigantes de mensuração – os vários Sistemas Automatizados de Informação⁴⁴ – têm sido muito pouco utilizados para subsidiar e fornecer elementos indicativos das dinâmicas da situação real e das necessidades de ajustes, pois captam sempre um mesmo conjunto de dados sobre a realidade, sob uma mesma perspectiva. Esta perspectiva, quantitativa, faz sobrar números, duplicar trabalho e esforços, sem possibilitar uma dimensão próxima do que se ganha e do que se perde com a sua existência.

A repetição pulverizada das mesmas práticas em nada contribui para que o desejo de transformação do real, do social, ocorra, pois a homogeneidade e a continuidade das formulações políticas educacionais pelos diferentes atores políticos apresentam as mesmas características, seja da modalidade presencial, seja daquela distância (mundo virtual).

É possível confirmar/constatar que a verticalidade praticada nas formulações das políticas educacionais é de natureza histórico-social no Brasil, por meio da multiplicidade de programas e ações de mesma orientação ou natureza, ou mesmo por sua descontinuidade ao longo dos tempos. Essa prática, de um lado facilita a reprodução social de um mesmo real, um mesmo mundo possível, e de outro, dificulta a invenção, a criação de novos mundos.

De forma análoga se dá a aplicação dos indicadores quantitativos para a mensuração dos objetivos, das metas e dos resultados dos programas, pois todos empregam basicamente a mesma perspectiva e matriz de avaliação. Daí que tal verticalidade e a uniformidade das políticas educacionais reforçam o padrão dominante de avaliação de práticas educacionais e as práticas educacionais reforçam o padrão dominante de avaliação, de caráter quantitativo; e eliminam a possibilidade de ocorrência da diferença, por exemplo, por meio de avaliações qualitativas.

Examinando o padrão dominante/vigente de avaliação do sistema educacional percebe-se, ao longo dos tempos, sejam governos mais à direita, sejam à esquerda, a perpetuação dos mesmos conteúdos e práticas reprodutivistas ao estilo do Banco Mundial, os quais reforçam uma perspectiva de formação de singularidades capitalistas, já que a qualidade como possibilidade diferencial sequer pode circular, apresentando-se como letra morta, perdida nas quantidades. A qualidade como intensidade, ou sua possibilidade, comparece, reprimida, ao longo dos documentos, de forma que não chega a constituir-se como uma

⁴⁴ PingIFES, E-MEC, SIMEC (Módulo REUNI), SAPIENS, SiedSUP, SINAES, CONAES, Cadastro Nacional de Docentes, Cadastro da CPA, Acompanhamento do ENADE, Indicadores TCU, entre outros.

formulação concreta.

Comparando-se políticas, programas e ações no nível macropolítico, pode-se avaliar que há um paradoxo entre as formulações ditas estratégicas por parte dos órgãos centrais de planejamento e gestão do sistema educacional, e a execução grandemente setorializada e subsetorializada dos objetivos/metastas que respondem às óticas específicas de cada programa, resultando, na prática, em pulverização de ações, dispersão de recursos e uma dificuldade efetiva crescente de integração. Essa problemática já foi indicada pelo INEP (2009, v. 2, p. 429).

Em síntese, está bastante claro que a questão “estratégica” presente nos enunciados e nas políticas produzidas nos sistemas centrais está longe de ser convertida em ação estratégica voltada para a eficácia das operações, principalmente pelas seguintes razões: a) reduzida participação das instâncias de execução na formulação das políticas; b) total dependência da execução das iniciativas da União (recursos, regulações, articulações intra e intergovernamental etc.) cuja execução não raro ocorre desvinculada dos requisitos operacionais; c) repactuação de metas para satisfazer os objetivos centrais independente das possibilidades reais das unidades de execução; d) deficiências de gestão e dificuldades efetivas de integração que tendem a ser tratadas pelo recorrência; e aumento de mecanismos de controles burocráticos, que na prática afeta as capacidades e competências de execução das próprias políticas.

6 A DIMENSÃO POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E SEUS EFEITOS PRÁTICOS NOS CURSOS DA UNIRIO

É no contexto da expansão universitária e da educação a distância que se destaca no Estado do Rio de Janeiro o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ). O CEDERJ é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro– UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação CECIERJ, com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial, para todo o Estado.

Esse consórcio foi elaborado em 1999, por meio de documento gerado por uma comissão formada por dois membros de cada universidade, juntamente com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT do Estado do Rio de Janeiro. Esse documento foi assinado pelo governador do Rio de Janeiro à época e pelos então reitores das universidades consorciadas no dia 26 de janeiro de 2000.

Dentre os princípios básicos do Consórcio CEDERJ está a manutenção da qualidade de seus cursos, a formação de indivíduos competentes e autônomos, atuantes segundo princípios éticos, construtores de uma sociedade democrática e solidária. Tem como propósito adotar o mesmo rigor acadêmico dos cursos oferecidos de forma presencial nos *campi* das universidades consorciadas, inclusive no que diz respeito ao processo de avaliação de aprendizagem.

O CEDERJ tem como objetivo principal contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; por isso, a competência acadêmica dos cursos está a cargo dos docentes das universidades consorciadas. São os docentes dessas Universidades Públicas que preparam o projeto político e pedagógico dos cursos, o conteúdo do material didático, cuidam da tutoria e da avaliação, cabendo à Fundação CECIERJ a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos polos regionais. Às prefeituras municipais, sedes destes polos, cabem a adaptação física do espaço

destinado ao polo, o suprimento de material de consumo, bem como o pagamento de pessoal administrativo.

Esta perspectiva se articula, como política pública de EAD no Brasil, com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério de Educação Superior.

Destaca-se, particularmente no caso da EAD no Estado do Rio de Janeiro, que a formação do Consórcio CEDERJ, anterior à formação da UAB, funciona como mediadora entre as Instituições Públicas (Federais e Estaduais) no processo de formação e qualificação no nível de graduação. Esta particularidade torna mais complexo o desenho político da EAD no Estado do Rio de Janeiro, porque envolve atores e interesses políticos locais, os quais, muitas vezes, além de não se coadunarem com os objetivos institucionais das Universidades Públicas, interferem na autonomia universitária, no desenvolvimento e crescimento no âmbito de infraestrutura física, da logística e de possibilidades dinâmicas e diferenciadas de educação de cada Instituição. Ou seja, para se tornar viável, o Consórcio e suas práticas necessitam estruturar-se de forma homogênea, tanto no que se refere à concepção dos projetos pedagógicos quanto nos marcos regulatórios (legislação acadêmica das universidades).

Para elucidar um pouco as práticas decorrentes desta política pública e de cada ator nesse desenho, apresentamos os seus objetivos e o histórico institucional resumidos, recortados das fontes oficiais de informação da Educação a Distância que orientam as IPES do Estado do Rio de Janeiro: a Universidade Aberta do Brasil (UAB-CAPES), e o Consórcio CEDERJ.

O quadro que apresentamos é um resumo das dinâmicas da EAD que se articulam às lutas, à produção do comum no território, neste caso na relação universidade-metrópole.

Essas dinâmicas se materializam de diferentes formas: na relação direta do CEDERJ com os polos; na relação com os precários que exercem as funções de professor-tutor e tutor de apoio administrativo (apenas com vínculo de bolsista), contratados tanto pelo CEDERJ quanto pela UAB; na debilitada e muitas vezes invisível representação estudantil; na participação marginal dos discentes na vida universitária: os discentes são excluídos do acesso universal ao conhecimento (geralmente não têm acesso a bibliotecas, não contam com mecanismos de empréstimo nas bibliotecas universitárias, não têm acesso ao portal da CAPES, e os polos não têm bibliotecas universitárias) e não são contemplados pelos programas de assistência estudantil das Universidades.

Estas questões relevantes configuram um quadro de desafios e fragilidades da EAD, ainda que uma possível comparação histórica com o ensino superior presencial possa demonstrar, em nível diferenciado, as mesmas restrições.

No entanto, é deste quadro de lutas e conflitos políticos da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais no Estado do Rio de Janeiro que emergem os conflitos e resistências, os quais convém apontar como dinâmicas potentes, capazes de atravessar e oportunizar as restrições por meio da aposta na auto-organização de outras redes; ou seja, de dispositivos que, sendo destinados à captura, podem converter-se em potência instituinte da autonomia.

Privilegiaremos adiante, como elemento de articulação e dispositivo político, a constituição da autonomia na EAD em face do exame dos processos de subjetivação, ou seja, as motivações e expectativas dos alunos em relação à educação superior a distância, no nível micropolítico, e às possibilidades ampliadas e difusas de acesso ao conhecimento, isto é, as demandas de expansão e interiorização da Universidade Pública Brasileira, no nível macropolítico.

Apesar de reconhecer a relevância das análises e contribuições do campo educacional, ou seja, do exame dos processos de ensino-aprendizagem com seus aportes teórico-metodológicos, das ferramentas tecnológicas e de comunicação, dos ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outras, priorizamos a análise sociopolítica da educação superior a distância no âmbito da Universidade Pública Brasileira.

Corroboram também, para a relevância do exame da função política da EAD na Universidade Pública e sua relação com o Estado brasileiro, a emergência de novas variáveis como mobilidade e flexibilidade – termos recentes na legislação educacional do país – das quais seria útil indagar, em outro momento, se podem estimular a auto-organização de forças em busca do comum no amplo e diferenciado território brasileiro.

6.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIRIO – CASE EMPÍRICO

A UNIRIO, fundação de direito público integrante do sistema federal de ensino superior, é originária da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), e foi criada em 1969. Foram reunidos estabelecimentos isolados de ensino superior, vinculados, anteriormente, a três ministérios: Ministério do Trabalho, Comércio e Indústria (Escola Central de Nutrição); Ministério da Saúde (Escola de Enfermagem Alfredo Pinto); Ministério da Educação e Cultura (Conservatório Nacional de Teatro); Instituto

Villa-Lobos; Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional. Em 1975, com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, passou a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ).

Em 1977, foram incorporados à Federação o Curso Permanente de Arquivo, do Arquivo Nacional, e o Curso de Museus, do Museu Histórico Nacional. Somente em 1979, surge a UNIRIO, sendo seu primeiro Reitor o então Presidente da FEFIERJ, Professor Guilherme de Oliveira Figueiredo, que exerceu este cargo por dois mandatos, até 1988. Consolidavam-se, neste período, as associações docentes e de servidores nas universidades. Assim, a UNIRIO nasceu em um momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, porém mantendo a fragmentação de sua origem e a autoridade imposta, vigente no país. Desta fragmentação originam-se os seus *campi*, na cidade do Rio de Janeiro, geograficamente, hoje, localizados da seguinte forma: Administração Superior, na Praia Vermelha: Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH (Escolas de Arquivologia, Turismologia, Serviço Social, Biblioteconomia, Educação, História, Museologia e Faculdade de Filosofia), Centro de Letras e Artes – CLA (Instituto Villa-Lobos, Escolas de Letras e de Teatro), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CCET (Escola de Informática Aplicada, de Engenharia de Produção e de Matemática) e parte do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS (Instituto de Biociências, Escolas de Enfermagem e de Nutrição). No bairro de Botafogo está localizado o Centro de Ciências Jurídicas e Políticas – CCJP (Escolas de Ciências Jurídicas, Administração Pública e de Ciência Política). No centro da cidade, instalou-se o Instituto Biomédico; e no bairro da Tijuca localizam-se a Escola de Medicina e Cirurgia e o Hospital Universitário Gaffrée e Guinle.

As mudanças ocorridas, especialmente nas últimas décadas, têm levado à reflexão sobre o papel das instituições de ensino e sua capacidade de enfrentar desafios e contribuir para as transformações sociais, nas relações profissionais ou nas pessoais.

Por esta razão, as universidades, e, em especial, a UNIRIO, necessitaram definir um modelo de autoavaliação que lhes permitisse cumprir tanto o preceito legal instituído pela Lei do SINAES quanto exercer seu papel de geradoras, sistematizadoras e socializadoras do saber.

Visando a condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, a Comissão Própria de

Autoavaliação da UNIRIO apresenta relatórios de consolidação das informações captadas através de instrumental avaliativo. Este tem como objetivo levar aos seus gestores o estado da arte do ensino – na modalidade a distância – em todos os níveis decisórios; e a adoção de procedimentos relativos à melhoria das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

A UNIRIO, desde os anos 90 vem desenvolvendo a metodologia de ensino na modalidade a distância. Na gestão 2004-2008, a Coordenação de Ensino a Distância – CEAD – passou por um efetivo processo de institucionalização a partir da transferência organizacional e de suas instalações físicas, do Centro de Ciências Humanas e Sociais para a Reitoria.

A UNIRIO, com a CEAD, passa a ser uma comunidade acadêmica de aprendizagem aberta, com o compromisso de promover o diálogo de saberes e a discussão argumentada em torno da formação profissional de nível superior, em uma perspectiva autônoma, crítica, reflexiva, criativa e que está direcionada para a produção e a difusão de conhecimentos compreendidos como prática social. A experiência da CEAD/UNIRIO é fruto do esforço institucional de garantir que se construa um modelo de educação a distância que esteja pautado no mesmo tripé que sustenta a modalidade presencial: ensino, pesquisa e extensão (UNIRIO, 2012).

7 METODOLOGIA E ESTUDO DE CASOS

Essa pesquisa pode ser caracterizada como de natureza descritivo-analítica, com dados exemplares dos alunos; e de caráter empírico, uma vez que se pretendeu identificar um quadro de características relacionadas à autonomia no contexto da educação a distância e desta com as dinâmicas de autoformação e autovalorização, como fenômeno qualitativo. Tomamos este sentido para apontar a autonomia como qualidade política, tal como apontada por Demo:

[...] se definimos fenômenos qualitativos como fenômenos específicos, não como não-quantidade (definição pela exclusão), rapidamente chegamos a reconhecer que os mais típicos são os participativos, aí incluída a cidadania (qualidade política). (DEMO, 1992, p.11)

Para corroborar a hipótese, procedemos a uma análise minimalista (pequena amostra experimental) da ordem discursiva dos alunos dos cursos de formação superior na modalidade a distância, incluindo também alguns exemplares de dados da graduação e da pós-graduação, que ajudassem a indicar o lugar ocupado pela dimensão autonomia nas motivações e expectativas do usuário de educação a distância, no atual sistema educacional praticado na Universidade Pública Brasileira.

A prática discursiva foi tomada na perspectiva de análise foucaultiana de ser o centro de uma espécie de poder autônomo, a fonte do poder; não de uma descrição de tipo fenomenológico ou qualquer outro método interpretativo, mas uma tentativa de encontrar, a partir do discurso, as intencionalidades do sujeito falante, um pensamento em via de se fazer. Nas palavras de Foucault:

“O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para qual o poder funciona. Portanto, poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.” E, ainda, “o poder não é o sentido do discurso. O discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral de poder. Consequentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (FOUCAULT, 2012, p. 247-248).

Tentou-se nessa pesquisa adotar a perspectiva de Foucault ao se tomar os enunciados do sujeito como pistas para encontrar as intencionalidades em relação à autonomia na educação a distância; teve-se como centro as expectativas e motivações enunciadas, bem como a busca, nelas, de pistas de poder do capitalismo contemporâneo operando nas práticas

do saber universitário, que estão sendo incorporadas ou (con)formadas nas subjetividades em vias de se fazer nos processos de educação a distância.

A tentativa de identificar elementos constituintes de uma pré-cartografia da autonomia no contexto da educação superior a distância da UNIRIO foi se desenhando a partir do exame de enunciados registrados em instrumentos de avaliação institucional, os quais contemplam o sistema de pensamento e de práticas micropolíticas do cotidiano da EAD, e outras macropolíticas, no âmbito das políticas públicas da educação.

Dessa dinâmica decorreu a ideia de sistematizar os enunciados e conjugá-los a alguns exemplares de dados distribuídos em três dimensões, onde fosse possível demonstrar as diferentes maneiras de relação da autonomia com o saber-poder. Isto é, desde a perspectiva do sistema produtivo capitalista atravessando a estrutura de Estado até seu enraizamento nas subjetividades, todas imbricadas funcionalmente em relações de poder, uma vez que só podem funcionar bem como pequenas táticas locais e individuais, como uma espécie de grande estratégia, tal como apontado por Foucault (2012, p. 226).

A fim de facilitar a compreensão teórica de alguns conceitos adotados na pesquisa, os quais encontram-se em construção por autores pós-operaístas, elaboramos um glossário conceitual, que apresenta algumas das definições em uso.

De outro ângulo, a sistematização da pesquisa em estudos de caso permitiria destacar a questão da autonomia em diferentes práticas discursivas e os seus efeitos de poder sobre o aluno, na Universidade e no Estado.

Tal escolha metodológica determinou, também para fins de análise, a seleção de exemplares de dados extraídos de processos de avaliação institucional, de caráter mais objetivo, ainda que o fenômeno mais relevante da pesquisa – a autonomia – apresente uma face mais qualitativa. Isso, porém, não implicou que os dados quantitativos fossem desconsiderados na análise. Procurou-se organizar os dados de natureza mais quantitativa em conjunção com as expectativas e motivações em relação a todo o conjunto de componentes da educação a distância no contexto da educação pública, ou melhor, de um tipo do sistema que orienta o *modus faciendi* neste modelo/modalidade de educação.

Por se tratar de um campo de pesquisa empírico, novo ainda, e em expansão, os elementos identificados para a caracterização do objeto de estudo da tese não apresentam caráter conclusivo: têm indicativo de questões que necessitam ser aprofundadas. Isto ocorre principalmente porque a educação a distância, como nova modalidade de formação, apresenta

desafios e complexidades postas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, as quais estão sendo identificadas ao longo das dinâmicas. Também os estudos constituídos para fins desta pesquisa tiveram como objetivo contribuir para elucidar não somente o lugar que a questão da autonomia, como fenômeno político, pode apresentar no contexto de práticas de formação superior a distância. Portanto, todas as ligações foram tomadas entre as expectativas, a autonomia e o saber-poder, e não se pretendeu chegar a uma concepção geral, global ou apontar um modelo. Diferentemente, procurou-se selecionar um conjunto de elementos que caracterizassem as dinâmicas da autonomia.

Para tanto, efetuamos um levantamento de caráter quanti-qualitativo, a partir de dados específicos e disponíveis em relatórios institucionais da UNIRIO, no período de 2011 e 2012 respectivamente. Tais dados foram agrupados e analisados no capítulo sobre os marcos normativos, programas, planos e ações do Governo Federal e em dois estudos de caso. Para cada estudo sintetizamos os dados em quadros e gráficos, a fim de facilitar a compreensão da situação descrita.

O estudo 1, denominado Motivação dos Alunos, constituiu-se de levantamento de dados, efetuado por meio de um questionário, com perguntas semi-estruturadas e respostas abertas aplicado em processo de autoavaliação institucional da UNIRIO, no ano de 2011, aos alunos dos cursos a distância de Licenciatura nas áreas de História, Matemática e Pedagogia. O levantamento de dados de avaliação dos cursos de pós-graduação seguiu uma dinâmica diferenciada, que convém esclarecer. Desde o ano de 2009, a Coordenação de Educação a Distância da UNIRIO (CEAD-UNIRIO) iniciou um trabalho de construção de instrumentos para a avaliação dos cursos de pós-graduação oferecidos a distância, ministrados por decisão institucional das áreas competentes por meio de todo um processo de credenciamento junto à CAPES⁴⁵. Isto porque, apesar de os cursos serem pré-formatados por grupo de especialistas da área do curso⁴⁶, e com participação interna destacada da Coordenação Geral de Articulação Institucional da CAPES (denominada CGAC – a CAPES à época), até a presente data,

⁴⁵ A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, de Instituições Públicas de Ensino, a partir de fomento para pesquisa, obedece a uma chamada pública da CAPES que se realiza através de editais. As Instituições Públicas de Ensino credenciadas que estiverem aptas, segundo as condições regulamentares, e sem pendências, participam do processo de seleção submetendo suas propostas em período préestabelecido. Após a submissão de propostas, ocorre a etapa de avaliação delas por uma Comissão da CAPES e, em seguida, os resultados são publicados. Cumprida esta etapa, a Instituição apta/aprovada recebe os recursos orçamentários para execução dos cursos de acordo com o cronograma de desembolso.

⁴⁶ Comissão composta por *pareceristas* da CAPES para construção de propostas e avaliação de projetos por área. Existem também Fóruns específicos para as Áreas dos Cursos. Cada Fórum de Área é composto pelos Coordenadores de Cursos das respectivas áreas das Instituições Públicas de Ensino Superior, integrantes do Sistema UAB.

qualquer avaliação pelo alunado não foi realizada. A avaliação que a CAPES efetua tem caráter de controle gerencial, e destina-se ao cumprimento de objetivos e de prestação de contas do projeto. A constatação dessa carência mobilizou a CEAD para empreender estudos, e realizar um seminário interno de caráter preparatório para a construção dos instrumentos de avaliação, com a participação dos coordenadores dos cursos à época, e uma consultoria externa⁴⁷. A partir dos elementos identificados nos estudos e discussões no Seminário, a equipe de desenvolvimento da CEAD iniciou a implantação de um banco de dados para avaliação sistemática dos cursos ofertados pela Instituição nesta modalidade. Após a implementação do banco, realizou-se um encontro interno, na CEAD, com os coordenadores dos cursos, para avaliação e correções antes da aplicação ao alunado. As críticas e sugestões foram acolhidas, as alterações efetuadas para realização de um pré-teste pelos coordenadores dos cursos e dois professores externos – um especialista em avaliação educacional e um especialista em informação – além da própria equipe da CEAD. Em seguida novos ajustes foram realizados e, a seguir, aplicação junto ao alunado dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública Municipal e Gestão de Organização Pública de Saúde do Programa Nacional de Administração Pública (CAPES).

A partir destes levantamentos, identificou-se o perfil dos alunos de Licenciatura e Pós-Graduação da UNIRIO, sua motivação para fazer o curso, o que encontraram nos cursos e as contribuições desses cursos para a aprendizagem e prática profissional.

No estudo 2, denominado Dimensão Institucional, procurou-se identificar e examinar os elementos dessa e possíveis impactos na motivação e na qualidade da oferta de educação a distância da UNIRIO, tais como as condições de infraestrutura física e tecnológica, ou seja, os meios e tecnologias empregados, as potencialidades e fragilidades institucionais da educação a distância, tanto nos cursos de Licenciatura quanto nos de Pós-graduação.

Adotou-se também, na composição dos estudos e para uma análise conjuntural dos resultados, o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin, a fim de identificar, através das ocorrências dos enunciados, tanto as similaridades quanto as distinções que configuram a produção social dos atores políticos sobre a educação a distância no Brasil.

7.1 MÉTODO E MATERIAIS

⁴⁷ O Professor externo convidado para o Seminário foi o Prof. Pedro Demo, à época Titular do Departamento de Sociologia da UnB, e pesquisador em avaliação no campo educacional.

O método empregado na realização dos estudos foi a análise de conteúdo, tal como proposta por Laurence Bardin (2009). A escolha do método de análise se deu em função de a natureza do fenômeno pesquisado estar remetido, mais amiúde, aos campos da psicologia social e sociologia. Outro fator decisivo foi o material de análise ser registrado na forma escrita, já que, segundo Henry e Moscovici (1968), “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

O domínio da aplicação da análise de conteúdo nessa pesquisa consistiu de 02 momentos: a) análise das formulações das políticas educacionais na educação superior, registradas nos documentos oficiais das agências do Estado, a fim de identificar e compreender os seus impactos nas práticas universitárias das Instituições Públicas; b) categorização e análise das respostas a questionários de avaliação institucional da UNIRIO, respondidos, na forma escrita, por docentes, técnico-administrativos e, principalmente, dos discentes dos cursos de graduação e pós-graduação, a cujas respostas se deu maior ênfase, visto que foram transformados em estudos de caso.

Os materiais submetidos à análise de conteúdo foram os documentos oficiais das agências dos Estados responsáveis pela formulação e implantação das políticas públicas no campo da educação, principalmente o MEC, a CAPES e o INEP, no período de 2001 a 2011; e também as respostas a questionários de avaliação institucional elaborados e aplicados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UNIRIO, os quais vinculam-se às exigências e critérios do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), criado em 2004 pelo INEP.

É importante destacar que da CPA-UNIRIO participam docentes, discentes e técnicos-administrativos como representantes institucionais.

Portanto, não houve qualquer intervenção nossa na elaboração e aplicação dos questionários de avaliação institucional da UNIRIO, nem mesmo na triagem das respostas recebidas. Coube-nos a realização de sistematização das respostas/enunciados segundo a sua ocorrência, e posterior análise desse material.

Foram apuradas as descrições subjetivas individuais; o tratamento descritivo das respostas foi efetuado segundo a frequência temática dos enunciados e posterior indicação de categorias pertinentes. Nessa etapa, a técnica de investigação permitiu identificar, por meio de descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das respostas, a sua interpretação e a categorização dos enunciados. As regras adotadas para a categorização foram: ocorrência/frequência, homogeneidade, exclusividade, adequação ou pertinência, segundo as perguntas dos questionário. A delimitação das unidades temáticas surgiu em decorrência,

sobretudo, da pertinência e da significação das respostas/enunciados aos fenômenos investigados na pesquisa, com destaque para a categoria autonomia.

Apesar de indicada em alguns gráficos e tabelas a categorização/classificação empregada não privilegiou a situação sócio-econômico-cultural dos respondentes, a fim de que não se efetuasse uma distinção dos alunos dos cursos de EAD como alunos de nível sócio-econômico-cultural inferior.

Foram utilizados os dados disponíveis, respeitando-se a sua confidencialidade, uma vez que não foi pleiteado qualquer acesso privilegiado em função de a observadora ser membro da comunidade acadêmica da UNIRIO.

Na categorização, privilegiou-se o conteúdo/significado dos enunciados na sua relação com o fenômeno de constituição da subjetividade, a autonomia, na educação a distância, sem implicação, *a priori*, da questão sócio-econômico-cultural como causalidade, apesar de incluí-la como contingência, sobretudo para preservar a análise/interpretação (significação).

As unidades temáticas foram convertidas em quantitativos como consequência da objetivação das respostas/enunciados em gráficos e tabelas.

A análise concedida aos enunciados categorizados, transformados em indicadores de caráter mais conceitual, permitiu elucidar as conexões do fenômeno da subjetividade (alusão teórica) com a autonomia e a qualidade (alusão aos respondentes/respostas).

O estudo a partir desse universo de respondentes teve como objetivo recolher elementos de uma micropolítica da subjetividade no plano da educação superior a distância.

Os documentos oficiais de políticas educacionais foram selecionados em função da sua periodicidade, uma vez que um novo conjunto de práticas educacionais foi ‘demandado’ às Universidades Públicas para implantação dessas políticas. Ou seja, a partir do PNE 2001-2011, uma série de programas e ações foi colocada em marcha, exigindo das IPES reprogramações e práticas que se coadunassem com as novas formulações políticas.

Selecionou-se, do conjunto dos documentos oficiais produzidos no período de 2001 a 2011, aqueles que apresentavam implicação direta com o ensino superior e, mais especificamente, com a modalidade a distância. Pretendeu-se identificar manifestações do fenômeno da subjetividade à luz da macropolítica posta em marcha pelo Estado brasileiro. Aqui, diferentemente da análise do estudo de caso da avaliação institucional da UNIRIO, foi realizada uma leitura minuciosa das formulações, diretrizes e metas estabelecidas, bem como dos compromissos assumidos pela União para a sua implementação.

A perspectiva de análise adotada consistiu em avaliar o cumprimento das diretrizes traçadas pelo próprio Estado e indicar em que medida o seu grau de implementação impactou

ou inviabilizou a concretização das políticas e práticas educacionais no plano micropolítico. Dito de outra forma, pretendeu-se identificar os estados de tensão entre os planos micro e macropolítico decorrentes de impasses legais, normativos, sobretudo jurídicos, que obstaculizaram a gestão dos processos necessários à consolidação das respectivas formulações.

A interpretação e análise realizada sobre os planos, as ações e os programas teve como objetivo realçar as inconsistências dos enunciados das formulações políticas quando confrontadas no ‘território’ Universidade Pública. Ou seja, indicar as tensões e distorções provocadas pela desterritorialização/reterritorialização das formulações macropolíticas nos ambientes da vida universitária (micropolítica).

Os documentos/textos que apresentaram indicações mais pontuais para o emprego dessa abordagem/avaliação no nível macropolítico foram, além do PNE 2001-2011, o Decreto nº 6.096, o Programa REUNI e a Avaliação INEP do PNE para o período de 2001-2008. Outros documentos – por exemplo os da CAPES – apesar de relevantes do ponto de vista dos impactos nas práticas educacionais e nas gestões locais (nível micropolítico) e da homogeneização que provocam nos “tecidos do saber”, não evocam efeitos significativos quando confrontados com as “expectativas” do nível macropolítico, ainda que seja importante sinalizar que o conjunto de abordagens adotadas pela CAPES interfere significativamente na autonomia da Universidade e no conceito de qualidade como possibilidade diferencial.

Coube-nos, na análise documental e interpretação dos conteúdos, ressaltar as condições de produção e a recepção das “mensagens” (formulações políticas) no contexto universitário por meio de inferência nas diretrizes, metas, programas, planos e ações propostas/ programadas. Ou seja, a análise tentou captar e compreender a “fala” do Estado e sua interação com as dinâmicas e o ambiente universitário, uma vez que se tratava de realidades distintas, mesmo que, em tese, pudessem visar o mesmo objeto, ou objetivos.

De forma mais contundente, pretendeu-se indicar o lugar que a Universidade ocupava nas proposições do Estado.

7.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

A fundamentação teórica e conceitual para a compreensão das expectativas como dinâmica subjetiva, e elementar na produção social e dos processos de autoformação e autovalorização teve, como base principal, em todos os estudos, as concepções de Gabriel Tarde, Michel Foucault, Antonio Negri, Michael Hardt e Giuseppe Cocco, Gilles Deleuze e

Felix Guattari que também embasaram a elucidação da função da autonomia na formação ou composição das subjetividades e singularidades e suas relações com o saber e o poder em movimento, no campo da educação superior a distância, no Brasil, no período de 2005 a 2011.

Convém destacar também a forte presença tardiana e deleuziana para conceituação e compreensão da produção das subjetividades e singularidades, de Foucault para poder, de Negri e Hardt para a potência e constituição do comum, e de Guattari para a cartografia. Todos os empréstimos conceituais nos apoiaram na visualização de desafios, impasses e possibilidades da autonomia como potência criativa e fenômeno político fundamental no campo das práticas e dos saberes educacionais.

7.3 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO 1: PERFIL DO ALUNADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIRIO

Para a autoavaliação institucional⁴⁸ coordenada e realizada pela Comissão Própria de Avaliação da UNIRIO (CPA-UNIRIO) no ano de 2011, todos os alunos dos cursos de graduação das modalidades presencial e a distância foram convidados a participar. Neste processo, coube à Universidade definir um modelo de autoavaliação que possibilitasse cumprir tanto uma exigência legal quanto examinar o seu exercício como produtora e mediadora de conhecimento junto à sociedade.

Segundo o relatório de autoavaliação da UNIRIO de 2011, e dos dados do Departamento de Avaliação e Informações Institucionais – DAINF – em 2010, a Universidade contava 7.586 estudantes dos cursos de graduação presencial e 5.489 alunos dos cursos de licenciatura, modalidade a distância. Participaram da autoavaliação: servidores docentes ativos e em exercício, integrantes do quadro permanente; servidores técnico-administrativos em efetivo exercício, integrantes do quadro permanente ou anistiados em exercício na Universidade; discentes dos cursos de graduação, regularmente inscritos na modalidade presencial; discentes dos cursos de graduação, regularmente matriculados na modalidade a distância; e discentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. (tabela Universo de participantes e de respondentes por segmento da Universidade, seção 7.4.1).

A pesquisa contou com a participação de todos os Centros Acadêmicos (05) e Escolas,

⁴⁸ Autoavaliação institucional é uma etapa da avaliação institucional. A avaliação institucional é norteada por 10 dimensões estabelecidas em lei, e ocorre em dois momentos: a autoavaliação institucional e a avaliação externa. Para a realização desses processos avaliativos a instituição deve ter instituída uma Comissão Própria de Avaliação – CPA, responsável pela coordenação dos procedimentos avaliativos internos, enquanto a avaliação externa é determinada pelo MEC/INEP, através de comissões de docentes atuantes, cadastrados e capacitados, da educação superior.

Institutos e Faculdades (22), e respectivos alunos dos cursos de graduação da modalidade presencial e dos cursos de Licenciatura na modalidade a distância. (tabelas de: Participação dos docentes por Centro Acadêmico; Participação dos docentes por Escola/Instituto/Faculdade; Participação dos Alunos dos Cursos de Graduação Presencial; participação dos Alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância, seção 7.4.1).

Toda a comunidade acadêmica foi convidada, pela *Internet*, a participar do processo, e a participação não foi obrigatória. Para a pesquisa foram formulados dois instrumentos de avaliação, considerando-se as particularidades das modalidades presencial e a distância. Isto porque alguns elementos e critérios aplicados à modalidade presencial não encontravam aderência na modalidade a distância e vice-versa. Um exemplo que convém destacar é a participação institucional pela via da representação universitária, porque, à época, os alunos de EAD não possuíam representação ou eram contemplados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Tendo em vista as especificidades das questões apresentadas no instrumento elaborado para os alunos dos cursos de Licenciatura, modalidade a distância, conforme projeto de autoavaliação institucional apresentado à CEAD em outubro de 2010, foi definido um instrumento próprio com posterior envio ao DAINF e à CEAD.

Então, a CPA-UNIRIO optou por aplicar um questionário, estruturado com respostas fechadas, aos alunos dos cursos presenciais; e um questionário semi-estruturado com 04 perguntas abertas, de caráter mais qualitativo, para os alunos dos cursos a distância. Convém destacar também que, pelo fato de a institucionalização e implantação da EAD nas Instituições Federais de Ensino Superior ter se iniciado em 2006, os processos de avaliação institucional ainda se encontram em fase de experimentação e consolidação.

A pesquisa de autoavaliação institucional contemplou os alunos de 1º a 8º períodos de ambas as modalidades, dos 33 cursos ofertados pelas 22 Escolas, Institutos, Faculdades, incluídos os 03 cursos a distância de Licenciatura em Pedagogia, História, Matemática. Nesta avaliação não foram contemplados os alunos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, os quais participaram de outra avaliação e em outro momento, ao término dos cursos, uma vez que eles seguem o calendário da CAPES e não o calendário acadêmico dos cursos presenciais da Universidade. Já as Licenciaturas a distância seguem o calendário do Consórcio CEDERJ.

No primeiro semestre de 2012 – ano em que os questionários foram aplicados – o total

de alunos em formação na graduação presencial e na licenciatura a distância era de 13.075, sendo 7.586 da modalidade presencial e 5.489 da modalidade a distância, distribuídos em 23 polos de apoio presencial no Estado do Rio de Janeiro. O retorno alcançado na modalidade presencial foi de apenas 11 respondentes, considerando-se o formulário preenchido completamente em um universo de 832 participantes, o que representou 1,3% de respostas significativas. Na modalidade a distância obteve-se um total de 60 a 62 respondentes, também considerando-se apenas os questionários completos, com percentual de, respectivamente, 53,3%, 33,3% e 13,3% de respostas dos alunos dos Cursos de Licenciatura em História, Pedagogia e Matemática.

Para a composição do estudo de autoavaliação institucional da modalidade presencial foram construídos pela CPA-UNIRIO instrumentos que contemplassem a realidade institucional, dentre os quais: (a) questionário semi estruturado *on-line*; (b) questionário com perguntas abertas enviado por *e-mail*; (c) questionário com perguntas abertas, impresso, e (d) roteiro para análise documental. O questionário/formulário compreendeu 17 questões distribuídas em 10 dimensões: 1) Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2) Política para o Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, 3) Responsabilidade Social da Instituição, 4) Comunicação com a Sociedade, 5) Políticas de Pessoal, 6) Organização e Gestão da Instituição, 7) Infraestrutura física, 8) Planejamento e Autoavaliação Institucional, 9) Políticas de Atendimento aos Estudantes, 10) Sustentabilidade Financeira.

A coleta de dados foi realizada pela equipe da CPA-UNIRIO entre fevereiro e março de 2012, e ocorreu da seguinte forma: os alunos acessavam os questionários na *Internet* por meio do registro de CPF, o qual gerava *login* e senha para participação na avaliação. Salientamos a ocorrência da seguinte distinção no processo de estímulo à participação dos alunos da modalidade a distância na avaliação institucional: no caso dos cursos de Licenciatura, o convite foi mediado pelo Consórcio CEDERJ, o qual também realiza uma avaliação dos cursos, externa ao ambiente educacional e à plataforma virtual de aprendizagem da UNIRIO (Plataforma E-Uni), e sem a participação direta e/ou envolvimento dos Coordenadores dos Cursos, da equipe da CEAD-UNIRIO. Esta distinção é importante para tentar esclarecer as razões do baixo índice de respostas, pois pode ter implicado no equivocado entendimento, por parte dos alunos, de que se realizavam duas avaliações sobre as mesmas questões. A possibilidade de repetição pode ter ocasionado rejeição e/ou desmotivação na participação, descontextualização dos objetivos institucionais, além de uma falta de identidade institucional, e uma indiferença em relação ao pertencimento à

comunidade UNIRIO. Diferentemente, na avaliação dos cursos de pós-graduação, a participação e o envolvimento da Coordenação Geral e da equipe de EAD, de uma pesquisadora e professora do CEDERJ⁴⁹ e dos Coordenadores dos Cursos no envio das mensagens, e o envolvimento da equipe da CEAD-UNIRIO junto ao alunado representaram um estímulo, motivação para criticar, esclarecer, sugerir novas perspectivas, bem como para reivindicar melhorias nos processos e dinâmicas da EAD para os próximos cursos.

O questionário da modalidade a distância dos cursos de Licenciatura apresentava quatro perguntas em torno dos seguintes eixos temáticos: expectativas e motivações em relação aos cursos, pontos fortes e fracos dos cursos, contribuição dos cursos, infraestrutura tecnológica e recursos institucionais da EAD. Como as respostas foram abertas, os alunos tiveram a oportunidade de expressar opiniões e apontar novas questões, resultados que nos permitiram, por exemplo, perceber a emergência do contorno das subjetividades.

Considerando a amplitude das informações foram construídos instrumentos que conjugassem medidas qualitativas e quantitativas. Em janeiro de 2012, três especialistas, realizaram a validação dos instrumentos, tendo em vista a necessidade de os indicadores preliminares serem submetidos à análise dos participantes do estudo. O método empregado para o tratamento dos dados foi analítico-descritivo, sendo os resultados apresentados sob a forma de quadros, tabelas e gráficos.

O questionário da modalidade a distância dos cursos de pós-graduação *lato sensu* se fez de cinquenta e uma perguntas, as quais foram distribuídas em 05 eixos/dimensões: Plataforma E-Uni, Polo, Aprendizagem e Prática Profissional, Avaliação *on-line*, Avaliação Geral do Curso. (Apêndice 2).

Quanto à avaliação dos cursos de Pós-graduação, realizada em outro momento (nos meses de abril e maio de 2012), o processo ocorreu de forma similar, abordando as mesmas temáticas e usando a *Internet* como canal de comunicação. No entanto, optou-se por ampliar para 07 os eixos temáticos, considerando-se relevante a inclusão dos eixos Polo e TCC⁵⁰, e, também, conjugar 24 questões objetivas com 16 questões abertas, totalizando 40 questões. A avaliação da pós-graduação a distância envolveu 379 alunos dos cursos de Especialização em Gestão Pública Municipal e Gestão de Organização Pública da Saúde: respectivamente, 73 respondentes em um universo de 220 alunos, 33,1%, e 49 respondentes em um universo de

⁴⁹ Professora Dra. Cristina Pfeiffer, articuladora acadêmica e Coordenadora dos Programas de Pós-graduação *Lato Sensu* do Consórcio CEDERJ.

⁵⁰ A avaliação do eixo Trabalho de Conclusão do Curso foi feita posteriormente aos demais eixos, isto é, após a sua apresentação e defesa pelos alunos. Este fato pode ter ocasionado alguma distinção na avaliação.

159 alunos, 30,8%, ambos os grupos vinculados ao Programa Nacional de Administração Pública.

Também é interessante registrar que foram empregados, para ambas as modalidades a mesma ferramenta e o mesmo *software* na elaboração dos bancos de dados com o uso do *LineSurvey*⁵¹, um instrumento simples para o manuseio do usuário e que permite, ao gerente da pesquisa, customizar e combinar as perguntas e organizar séries futuras de forma bastante flexível (questionário no Apêndice 1).

Para estimular a participação na avaliação dos cursos de pós-graduação, foram enviados *e-mails* e mensagens aos alunos, através das ferramentas Estante de ideias e Mensagens dentro da Plataforma E-UNI, a qual é administrada pela CEAD-UNIRIO.

7.3.1 Motivação e Expectativas dos Alunos

7.3.1.1 O que os alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância esperavam

Esse tópico teve como propósito identificar as motivações e expectativas dos alunos dos cursos de Licenciatura a Distância em Pedagogia, Matemática e História da UNIRIO. Os cursos são oferecidos em parceria com o Consórcio CEDERJ, o qual realiza o processo de seleção discente de forma unificada, isto é, de todas as IPES do Estado do Rio de Janeiro⁵², integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Além disso, gerencia os processos de avaliação nos polos de apoio presencial, a seleção de professores-tutores do CEDERJ para exercício das atividades para o Consórcio, obedecendo à legislação estadual, e à reprodução de material didático impresso.

As instituições participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil recebem prioritariamente os recursos orçamentários e bolsas de fomento da CAPES para a realização dos cursos de Licenciatura, sem os quais não seria possível realizá-los, uma vez que os custos com EAD não foram incorporados na matriz orçamentária das Universidades (esta possibilidade encontra-se em estudo pelo MEC e pela ANDIFES junto ao Congresso). Os

⁵¹ *LineSurvey* é um *software* livre para aplicação de questionários *on-line*, escrito em PHP, podendo utilizar bancos de dados *My SQL*, *PostgreSQL* ou *Microsoft SQL Server* para persistência de dados. Ele permite que usuários sem conhecimento sobre desenvolvimento de *software* possam publicar e coletar respostas de questionários. As pesquisas podem incluir ramificações, *layout* e projeto personalizados (utilizando um sistema de modelos para *web*). O sistema oferece análise estatística com base nos resultados do questionário. As pesquisas podem ser acessíveis ao público ou terem acesso controlado, através do uso de chaves para cada participante do questionário.

⁵² As IPES do estado do Rio de Janeiro que participam do Sistema UAB/CAPES são: UFRJ, UFRRJ, UNIRIO, UFF, UERJ, UENF, CEFET-RJ.

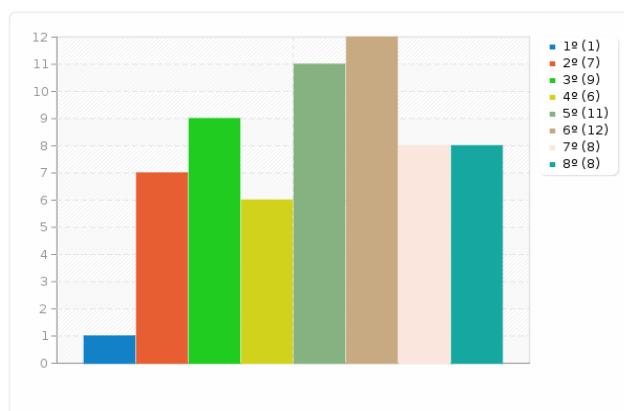
cursos são gratuitos, e a seleção dos alunos ocorre por meio de editais de seleção pública realizada pelo Consórcio CEDERJ. Após o resultado do processo seletivo, os alunos são matriculados pelas respectivas Escolas das IPES, às quais os cursos se vinculam.

Conforme já apontamos, o instrumento empregado para a coleta de dados dos cursos de Licenciatura da modalidade a distância foi um questionário semi-estruturado/formulário *on-line* que apresentava quatro perguntas distribuídas em torno dos seguintes eixos temáticos: expectativas e motivações em relação aos cursos; pontos fortes e fracos dos cursos, contribuição dos cursos, infraestrutura tecnológica e recursos institucionais da EAD.

A UNIRIO contava com 23 polos de apoio presencial em 2012, distribuídos pelos seus 05 cursos de Licenciatura: História, Matemática, Pedagogia, Pedagogia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Turismo. Os polos de apoio presencial são mantidos pelas Prefeituras Municipais e Estados com apoio do Sistema UAB/CAPES. A CAPES avalia e monitora constantemente a situação, condição de infraestrutura física e tecnológica dos polos para a oferta dos cursos das IPES, classificando-os como aptos, aptos com pendências e inaptos.

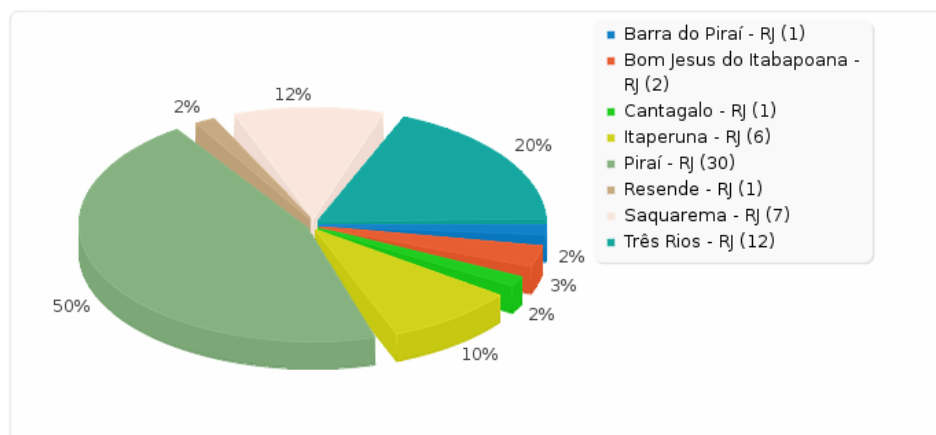
Foram respondentes os alunos de 1º a 8º período, conforme distribuição quantitativa nos gráficos 2 (respondentes por período dos cursos) e 3 (respondentes concentrados em 08 polos). Entretanto, é preciso registrar que a UNIRIO oferecia 05 cursos de Licenciatura para 23 polos de apoio presencial em 23 municípios do Estado do Rio de Janeiro (quadro 1).

Gráfico 2 - Participação dos Alunos por período nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 3 - Participação dos Alunos por Polo/RJ nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Pode-se observar no gráfico um índice de participação significativa dos alunos do município de Pirai, seguido daqueles de Três Rios e de Saquarema. Comparando-se esse dado com os dados do Gráfico C1, pode-se dizer que os alunos que mais participaram da avaliação foram aqueles de 5º e 6º períodos dos Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, ofertados nestes municípios. Pode-se explicar a prevalência desses indicadores por se tratar dos cursos com maior número de alunos – Pedagogia e História – que são, também, os mais consolidados, uma vez que o curso de Pedagogia completa 13 anos em 2013, e o de História, implantado em 2006, tem mais de 6 anos.

Ressalte-se, além disso, que no 1º semestre de 2012, a UNIRIO contava com 22 polos de apoio presencial para os cursos de Licenciatura em História, Matemática e Pedagogia em todo o Estado do Rio de Janeiro conforme Quadro 1, abaixo. Não foram contemplados no universo amostral os cursos de Licenciatura em Pedagogia das séries iniciais do Ensino Fundamental e de Licenciatura em Turismo, o primeiro em via de extinção e o outro recém-iniciado. A inclusão desses cursos implicaria em mais um polo de apoio presencial, no município de Campo Grande, passando o número total para 23.

Quadro 1 – Distribuição dos Cursos de Licenciatura por Polos nos municípios do RJ

Nº do Curso de Licenciatura - Nº de Polos	Municípios dos Polos de Apoio Presencial
História – 05	Cantagalo, Duque de Caxias, Miguel Pereira, Pirai, Resende.
Matemática – 05	Magé, Miguel Pereira, Petropolis, São Gonçalo, Três Rios.
Pedagogia – 19	Bom Jesus de Itabapoana, Barra do Pirai, Cantagalo, Itaperuna, Itaocara, Macaé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Pirai, Rio Bonito, Rio das Flores, Saquarema, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, Santa Maria Madalena, Três Rios, Volta Redonda.
Total de Cursos – 03	Total de Municípios/Polos = 23

* Situação registrada no primeiro semestre de 2012.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

A seguir, o Quadro 2 apresenta a relação das perguntas semi-estruturadas do questionário, cujas respostas eram de cunho aberto para possibilitar ao aluno expressar sua opinião livremente, inclusive sobre qualquer outro aspecto da modalidade EAD que ele considerasse relevante.

Quadro 2 – Descrição das perguntas semiestruturadas da avaliação institucional dos Cursos de Licenciatura a Distância

Cursos de Licenciatura	Perguntas semi-estruturadas	Nº Total de Respostas
História, Matemática e Pedagogia	1) Quais são as suas expectativas em relação ao curso?; 2) Indique pontos fortes e fracos do curso e seu grau de satisfação; 3) Como você avalia as condições das instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no polo?; 4) Como o curso a distância contribui para a autoaprendizagem e/ou realização de oportunidades educativas?	60-62

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

A leitura das respostas do alunado sobre as motivações e expectativas em relação aos cursos e sua contribuição para a autoaprendizagem e realização constituiu um marco para a identificação e análise da questão da autonomia em relação aos cursos de educação a distância.

Por se tratar de um conjunto de respostas abertas, efetuou-se primeiramente o

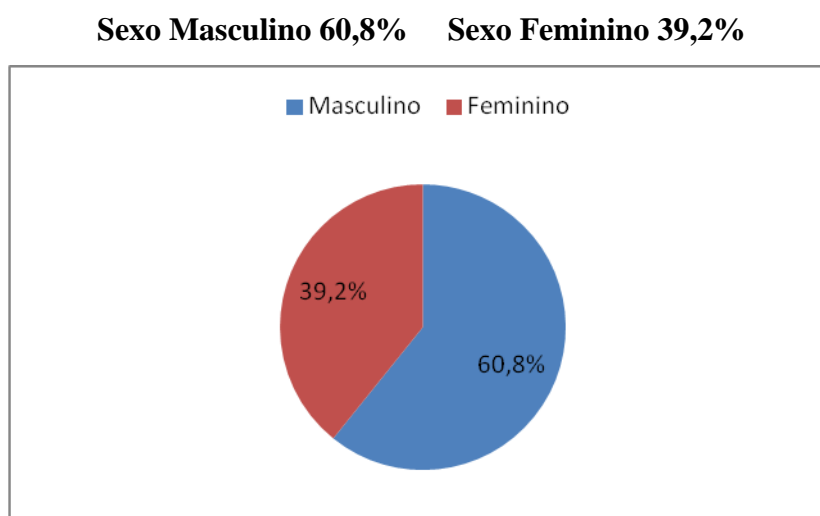
delineamento do perfil socioeconômico do alunado dos Cursos de Licenciatura a Distância (Gráficos 4 a 10); em seguida, fez-se a categorização das respostas em 06 classes principais, segundo a ocorrência das respostas (Quadro 3):

- 1) Facilidades da EAD;
- 2) qualificação para o exercício profissional;
- 3) formação Continuada;
- 4) ascensão social;
- 5) contribuição à sociedade;
- 6) qualidade do curso.

Cada categoria incluiu um conjunto de atributos, apontados como os mais motivantes para a escolha de uma formação superior a distância, os quais relacionamos nos quadros 3 e 4.

A seguir, gráficos com o perfil socioeconômico do alunado (idade e sexo) dos Cursos de Licenciatura a Distância em História, Pedagogia e Matemática. A renda não foi declarada porque os bancos de dados informam a situação econômica do alunado somente no momento do vestibular, e não após a matrícula na Universidade.

Gráfico 4: Sexo - Curso de Licenciatura em História – Alunos do 1º Ao 8º Período – Percentual

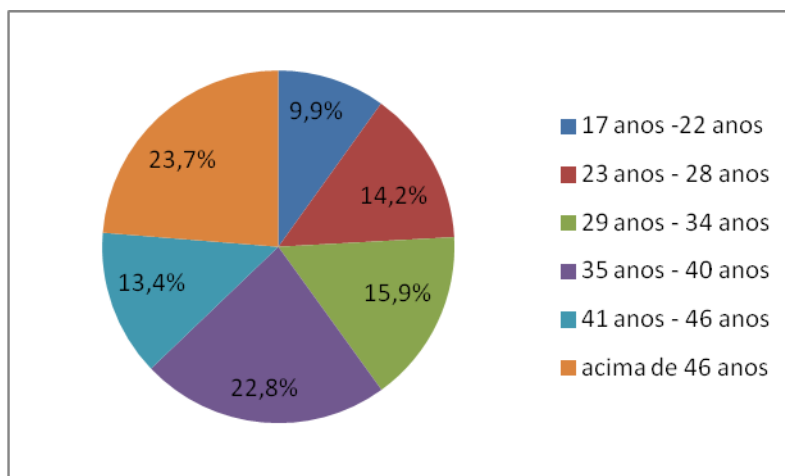


Fonte: SISTACAD – CEDERJ – 1º Semestre de 2012.

Gráfico 5: Idade - Curso de Licenciatura em História – Alunos do 1º Ao 8º Período – Percentual

Faixa etária – Anos - Percentual

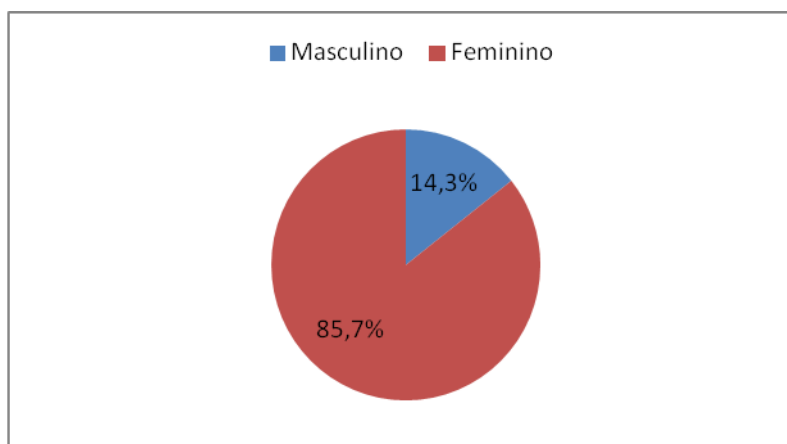
**17 a 22 anos - 9,9%,
23 a 28 anos – 14,2%
29 a 34 anos – 15,9%
35 a 40 anos – 22,8%
41 a 46 anos – 13,4%
Acima de 46 anos – 23,7%**



Fonte: SISTACAD – CEDERJ – 1º Semestre de 2012

Gráfico 6: Sexo - Curso de Licenciatura em Pedagogia – Alunos do 1º Ao 8º Período- Percentual

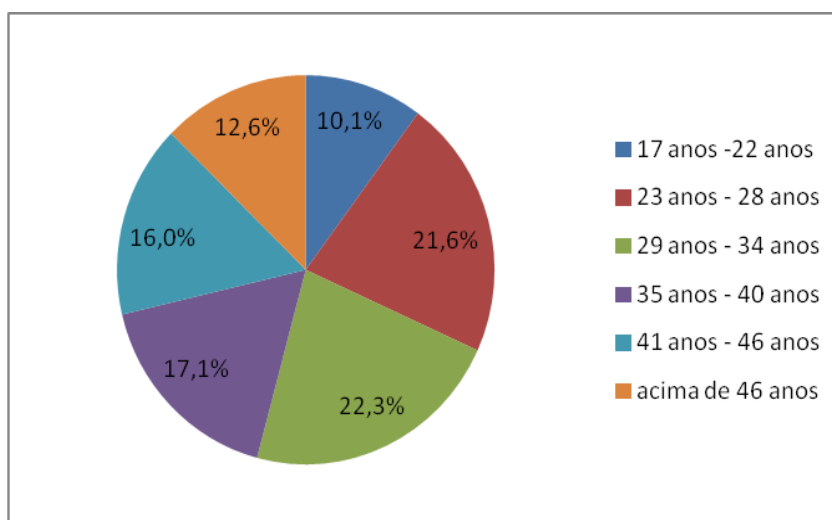
Sexo Masculino 14,3% Sexo Feminino 85,7%



Fonte: SISTACAD – CEDERJ – 1º Semestre de 2012

Gráfico 7: Idade - Curso de Licenciatura em Pedagogia – Alunos do 1º ao 8º Período - Percentual

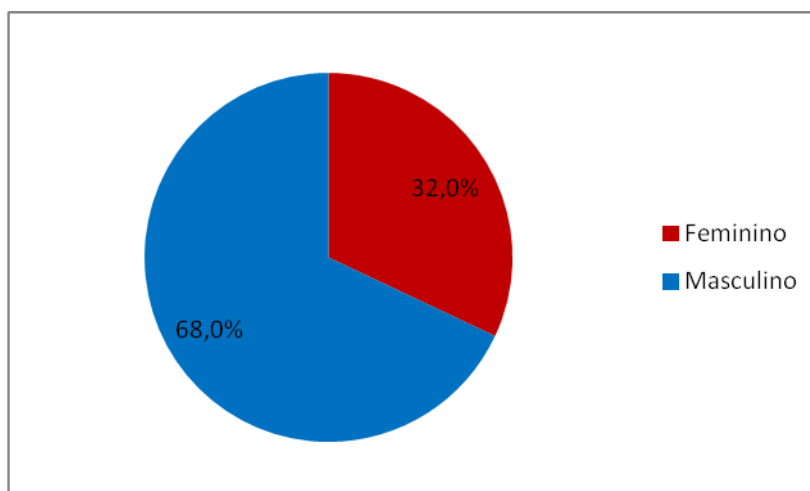
Faixa etária – Anos -	Percentual
17 a 22 anos –	10,1%
23 a 28 anos –	21,6%
29 a 34 anos –	22,3%
35 a 40 anos –	17,1%
41 a 46 anos –	16 %
Acima de 46 anos –	12,6%



Fonte: SISTACAD – CEDERJ – 1º Semestre de 2012

Gráfico 8: Sexo - Curso de Licenciatura em Matemática – Alunos do 1º Ao 8º Período- Percentual

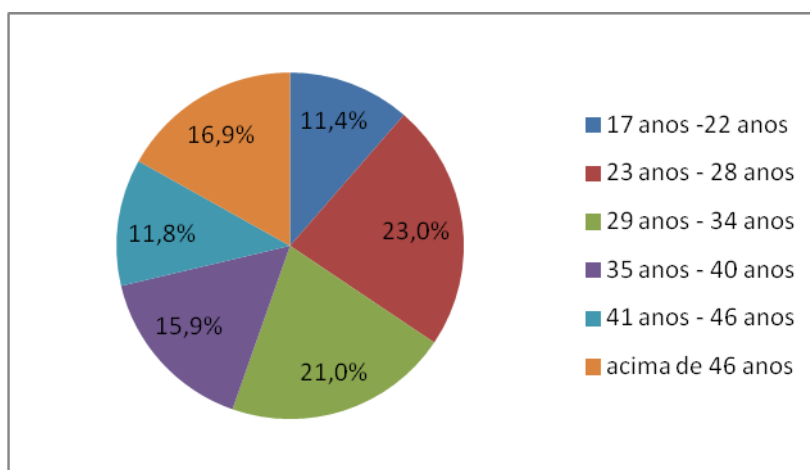
Sexo Masculino 68% Sexo Feminino 32%



Fonte: SISTACAD – CEDERJ – 1º Semestre de 2012

Gráfico 9: Idade - Curso de Licenciatura em Matemática – Alunos do 1º Ao 8º Período - Percentual

Faixa etária – Anos -	Percentual
17 a 22 anos –	11,4%
23 a 28 anos –	23%
29 a 34 anos –	21%
35 a 40 anos –	15,4%
41 a 46 anos –	11,8%
Acima de 46 anos –	16,9%



Fonte: SISTACAD – CEDERJ – 1º Semestre de 2012

Quadro 3 – Categorização das respostas – Motivações e expectativas dos alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância

Categoria	Nº de respostas
1 - Facilidades da EAD	40
2 - Qualificação para o exercício profissional	16
3 – Formação Continuada	10
4 – Ascensão Social	4
5 – Contribuição à sociedade	2
6 – Qualidade do curso	34

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012

Quadro 4 – Categorização das Motivações e expectativas dos alunos/atributos

Categoria	Conjunto de atributos (sistematização das respostas)
1	Flexibilidade de horário para estudo; mobilidade: polo perto, proximidade da residência, não necessitar sair de casa; disponibilidade: baixo custo, boa logística, menos dificuldades para estudar; gratuidade.
2	Crescimento profissional; aprimoramento; atualização profissional, especialização; nova carreira profissional; mais qualidade para o exercício docente; carreira acadêmica.
3	Autonomia; autoestudo; busca de conhecimentos; continuidade dos estudos em outras modalidades; necessidades pessoais.
4	Emprego; melhoria de vida; diploma de nível superior em uma Universidade Pública; conclusão do curso.
5	Contribuir para o desenvolvimento da educação.
6	Educação de bom nível; reconhecimento igual àquele dado ao presencial; formação de qualidade por se tratar de Universidade Pública; suporte igual ao do aluno presencial; tutores qualificados; apoio administrativo sem diferenciação; qualidade do CEDERJ; bons conteúdos; estudo mais forte, curso diferenciado, material diferenciado; a mesma excelência de um curso presencial; curso bem ministrado; material didático para auxiliar os estudos; boa estrutura.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012

A categoria *Facilidades da EAD* apresentou o maior índice de respostas, seguida das categorias *Qualidade do Curso e Qualificação* para o exercício profissional. É possível afirmar que a categoria *Facilidades da EAD* se destacou, porque a maior parte dos alunos já exerce atividades profissionais, e necessita de maior flexibilidade de tempo e mobilidade para estudar. A disponibilidade de cursos gratuitos oferecidos pelas Universidades Públicas e o baixo investimento do aluno para realizar seus estudos também são fatores que merecem destaque.

A realidade dos respondentes aponta a relevância da atualização profissional e da formação continuada, bem como destaca a percepção da qualidade do curso como elemento fundamental e diferencial na expectativa de formação e qualificação para o exercício profissional, os quais podem possibilitar tanto a ascensão social quanto a permanência no posto de trabalho.

Do ponto de vista da qualidade do curso, a expectativa é que o curso a distância apresente as mesmas características e *status* de um curso presencial na Universidade Pública, tais como educação de bom nível; reconhecimento igual àquele dado ao presencial; a mesma excelência de um curso presencial; formação de qualidade por se tratar de Universidade Pública; suporte igual àquele dado ao aluno presencial; tutores qualificados; apoio administrativo sem diferenciação; bons conteúdos. No entanto, também desejam um estudo mais forte, curso diferenciado, material diferenciado; curso bem ministrado; material didático

para auxiliar os estudos e boa estrutura. Ressalte-se que não há diferença entre os currículos dos cursos presencial e a distância, pois há um dispositivo na legislação educacional que garante a igualdade dos currículos, apesar de autorizar a flexibilidade da grade curricular em função de alocação nos períodos. Também é preciso destacar que, em relação à estrutura necessária para que um curso funcione bem, a Universidade atua de forma indireta, já que as entidades mantenedoras dos polos são responsáveis pela infraestrutura local. Em relação a este aspecto, pode-se dizer que há co-responsabilidade de UNIRIO, CEDERJ, CAPES, da Prefeitura Municipal e do Estado. A CAPES visita e avalia os polos anualmente, a fim de que apresentem boas condições para a oferta dos cursos. As Universidades recebem essas avaliações da CAPES para que incluam – ou não – os polos na oferta de seus cursos.

Longe de esgotar as questões que as expectativas e motivações trazem, é possível afirmar que a realização de uma formação superior, universitária, como conquista individual, interpela as subjetividades e se apresenta também como um enunciado produtivo, além dos benefícios que também proporciona.

7.3.1.2 Contribuição dos Cursos de Licenciatura a Distância: o que os alunos encontraram

Essa questão teve o mesmo número de respondentes, bem como o mesmo quantitativo de respostas que a questão das motivações e expectativas dos alunos sobre o curso: 60 alunos. Com esta questão pretendeu-se saber o que os alunos encontraram nos cursos e em que aspectos os cursos contribuem, em que medida atendem ou consideram as expectativas, motivações e/ou demandas.

Por se tratar de um conjunto de respostas abertas, tal como na identificação das expectativas e motivações sobre o curso, efetuou-se a categorização das respostas em 7 classes principais, segundo a ocorrência das respostas (Quadro 12):

- 1) Autonomia;
- 2) disciplina e auto-organização;
- 3) política de Inclusão Social;
- 4) disciplina para o exercício profissional;
- 5) pesquisa;
- 6) qualidade do curso;
- 7) cooperação mútua.

Cada categoria incluiu um conjunto de atributos apontados como os que mais contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, os quais relacionamos no Quadro 12.

A categoria *Disciplina e auto-organização* apresentou o maior índice de respostas, seguida de apenas um ponto de diferença da categoria *Autonomia*: em terceiro lugar, a categoria *Política de inclusão social*. É possível perceber que os alunos atribuem a mesma relevância às categorias *Disciplina e auto-organização* e *Autonomia*, bem como parecem identificá-las como componentes fundamentais para o estudo a distância e com impacto na disciplina para o exercício profissional, já que esta é identificada como comprometimento. Essas categorias, ao mesmo tempo em que são contribuições da modalidade, também são requisitos essenciais para a permanência na modalidade de curso. Também merecem destaque as categorias *Política de inclusão social* e *Pesquisa*. A categoria *Política de inclusão social* indica que a maior parte dos alunos percebe a educação a distância como uma oportunidade de acesso a um ensino superior de qualidade, o qual é identificado com a Universidade Pública, bem como a democratização e a melhoria da educação brasileira. Já a categoria *Pesquisa* apresenta-se como um indicativo interessante se conjugada à qualidade do curso, pois a carga ampliada de leituras selecionadas e o estímulo à pesquisa podem mesmo constituir elementos diferenciais nas dinâmicas de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Isto porque, por meio de fóruns, *chats* e diversos canais disponíveis em AVAS, é possível acompanhar o grau e a intensidade de envolvimento dos alunos com os estudos.

A realidade dos respondentes indica a relevância atribuída às funções disciplinar e de auto-organização no processo de aprendizagem e exercício profissional. Apesar de serem apontadas como diferenciais da modalidade, pode-se facilmente apreender que essas funções foram e ainda são consideradas fundamentais nos regimes de práticas e saberes educacionais. Aqui cabe-nos retomar o mestre Foucault em sua análise do papel da disciplina nos sistemas sociais, pois, como herança secular e tradicional, ela continua a desempenhar um papel relevante no século atual. Apesar de mais distante da engrenagem tradicional da fábrica e do sistema produtivo industrial, onde era preciso disciplinar os corpos dos trabalhadores e conformar as subjetividades para a prevalência do corpo mecanizado, hoje a disciplina é interior, interna ao processo cognitivo, conecta-se à mente do estudante regulando-a, disciplinarizando-a internamente como um dispositivo que regula e organiza o tempo e o conhecimento, enfim molda a sua subjetividade e construção de conhecimentos. Então, disciplina e auto-organização, atributos internos, contribuem para a busca de novos conhecimentos, alargamento de leituras e desempenho profissional. Tem-se aqui dois mecanismos de internalização da lógica do capitalismo contemporâneo, que permitem absorver o cérebro das pessoas nas dinâmicas da formação superior. É interessante destacar

que criatividade e inovação não comparecem em qualquer enunciado, e a colaboração mútua é apontada apenas duas vezes.

Quadro 5 – Categorização das respostas – Contribuição dos Cursos

Categoria	Nº de respostas
1) Autonomia	25
2) Disciplina e auto-organização	26
3) Política de Inclusão	17
4) Disciplina para o exercício profissional	7
5) Pesquisa	15
6) Qualidade do curso	10
7) Cooperação mutual	2

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 6 – Categorização da Contribuição dos Cursos

Categoria	Conjunto de atributos (sistematização das respostas)
1	Autonomia na aprendizagem; autodidatismo; autoaprendizagem, crescimento intelectual; desenvolvimento psíquico e emocional.
2	Tempo de estudo; tempo livre para a família, tempo para lazer; autodisciplina; comprometimento; formação em serviço.
3	Igualdade de oportunidades; acesso e democratização do ensino; avanço social; melhoria da educação; interiorização das universidades e do ensino superior público.
4	Comprometimento; integração teoria-prática.
5	Busca e seleção de informações; conhecimento; muita leitura.
6	Qualidade do material didático; nível de exigência; assistência pedagógica a distância.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012

7.3.1.3 O que os alunos dos Cursos de Pós-graduação esperavam

Foi objeto desse estudo a avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública Municipal e Gestão de Organização Pública da Saúde do Programa Nacional de Administração Pública da CAPES (PNAP/CAPES), realizada pelos alunos durante os meses de abril e maio de 2012.

O Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) foi criado para a oferta dos cursos de Gestão Pública Municipal e Gestão de Organização Pública da Saúde em todas as regiões do país. Os cursos foram oferecidos inicialmente por meio da chamada PNAP I, no ano de 2011, em 34 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), existentes em todas as regiões do país⁵³. As instituições participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil

⁵³ Fonte Sistema ATUAB/CAPES. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12. Acesso em: 26 mar.2012.

recebem recursos orçamentários e bolsas de fomento para a realização dos cursos. Estes são gratuitos, e a seleção dos alunos ocorre por meio de editais de seleção pública realizados pelas IPES.

Como descrito na metodologia, o instrumento empregado para a coleta de dados da avaliação dos cursos de pós-graduação em Gestão Pública Municipal (GM) e Gestão da Organização Pública da Saúde (GS) foi um questionário de 40 itens, divididos em 24 questões objetivas e 16 questões abertas. O questionário foi aplicado a um público total de 359 alunos, dos quais 220 eram do curso de GM, sendo 73 respondentes, e 159 do curso de GS, sendo 49 respondentes. Para ambos os cursos foram consideradas válidas apenas aquelas avaliações em que os questionários apresentavam respostas para todas as questões. A seguir apresentamos o perfil socioeconômico do alunado da pós-graduação segundo idade, sexo e caracterização do exercício de atividades profissionais remuneradas (natureza e ramo da atividade, ocupação), renda individual e renda familiar. A faixa etária dos alunos dos dois cursos é bem diversificada, variando entre 22 anos e 67 anos, com idade média de 29 a 40 anos.

Para mais de 80% dos estudantes, o ano de término da graduação é anterior a 2000, ou seja, há mais de 10 anos. Em relação à instituição onde realizaram o curso de graduação, 73% o fizeram na rede privada, e 21% na rede pública; e desses, mais de 60% em universidade estadual.

Quadro 7: Sexo Feminino – Percentual - Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Estado Civil	Amostra	Percentual
Casada	34	47,2
Solteira	30	42,7
Separada/Divorciada	5	6,8
Viúva	2	3,3
Total	71	100%

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 8: Idade – Sexo Feminino – Percentual – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Idade	Amostra	Percentual %
22 – 30	20	16,3
31 – 36	52	42,6
37 – 50	33	27,1
51 – 67	17	14

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 9: Sexo Masculino – Percentual - Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Estado Civil	Amostra	Percentual %
Casado	28	54,9
Solteiro	18	35,4
Separado/Divorciado	4	7,8
Viúvo	1	9,9
Total	51	100%

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 10: Idade – Sexo Masculino - Percentual – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Idade	Amostra	Percentual %
22-28 anos	9	17,7
29-34 anos	13	26,2
35-40 anos	10	20
41-67 anos	19	36,1
Total	51	100%

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

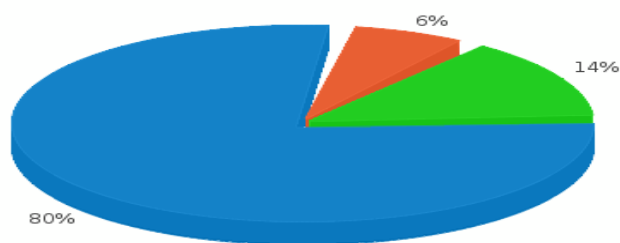
Quadro 11 – Exercício de atividade remunerada/Percentual total de respostas– Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Pergunta: Exerce atividade remunerada?	% Percentual total (GME GS)
SIM	80
NÃO	6
SEM RESPOSTA	0,00
NÃO COMPLETO	14

Legenda: GM Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 10 – Exercício de atividade remunerada/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)



Sim (80%)
 Não (6%)
 Sem resposta (0,0%)
 Não completo (14%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

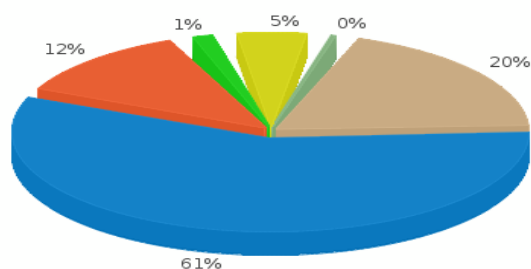
Quadro 12 – Natureza da Atividade Remunerada/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Natureza da Atividade	% Percentagem (GM E GS)
Pública	61
Privada	12
Terceiro Setor	1
Outros	5
Sem resposta	0
Não complete	20

Legenda: GM - Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 11 – Natureza da Atividade Remunerada/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)



Pública (61%)
 Privada (12%)
 Terceiro Setor (1%)
 Outros (5%)
 Sem resposta (0%)
 Não completo (20%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

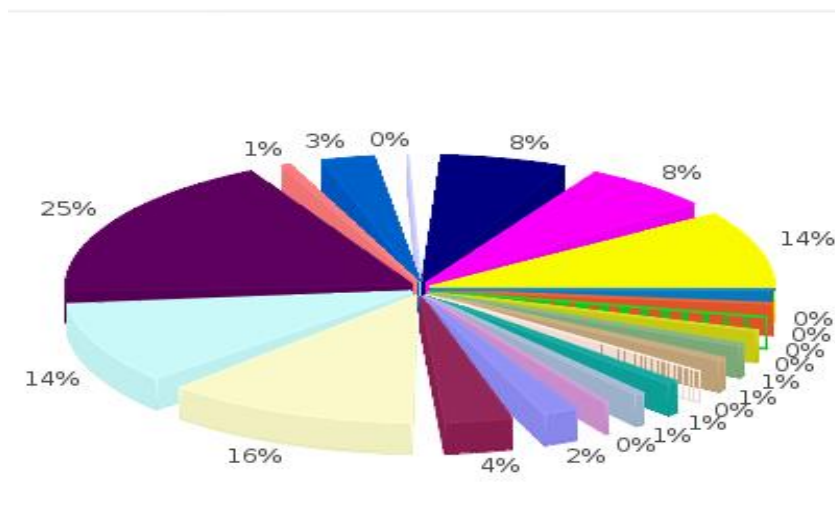
Quadro 13 – Ramo de Atividade Econômica/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Ramo de Atividade Econômica	%Percentagem (GM e GS)
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	0,31
Indústrias Extrativas	0,21
Indústrias de transformação	0,21
Eletricidade e gás	0,21
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	0,73
Construção	0,63
Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas	0,10
Transporte, armazenagem e correio	0
Alojamento e alimentação	0
Informação e comunicação	0,84
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	0,63
Atividades imobiliárias	0,31
Atividades profissionais, científicas e técnicas	2,30
Atividades administrativas e serviços complementares	4,39
Administração pública, defesa e seguridade social	16,21
Educação	14,02
Saúde humana e serviços sociais	24,58
Artes, Cultura, Esporte e Recreação	0,63
Outras atividades de serviços	3,35
Serviços domésticos	0,10
Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais	0
Outros	8,16
Sem resposta	8,37
Não completo	13,70

Legenda: GM - Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 12 – Ramo de Atividade Econômica/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)



Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura (0,31%)
 Industrias Extrativas (0,21%)
 Indústrias de transformação (0,21%)
 Eletricidade e gás (0,21%)
 Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação (0,73%)
 Construção (0,63%)
 Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas (0,10%)
 Transporte, armazenagem e correio (0%)
 Alojamento e alimentação (0%)
 Informação e comunicação (0,84%)
 Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados (0,63%)
 Atividades imobiliárias (0,31%)
 Atividades profissionais, científicas e técnicas (2,30%)
 Atividades administrativas e serviços complementares (4,39%)
 Administração pública, defesa e seguridade social (16,21%)
 Educação (14,02%)
 Saúde humana e serviços sociais (24,58%)
 Artes, Cultura, Esporte e Recreação (0,63%)
 Outras atividades de serviços (3,35%)
 Serviços domésticos (0,10%)
 Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais (0%)
 Outros (8,16%)
 Sem resposta (8,37%)
 Não completo (13,70%)

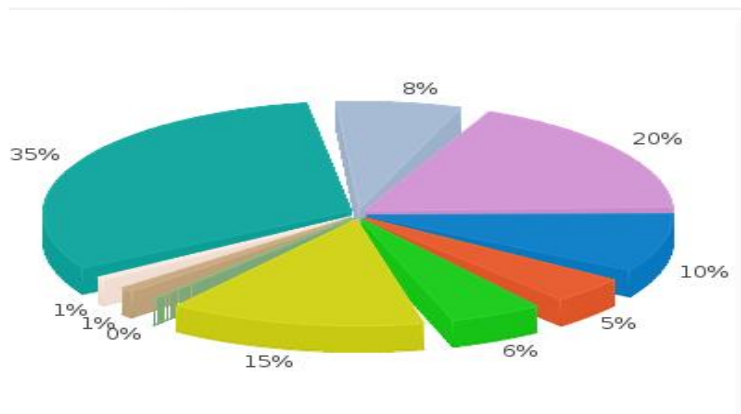
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 14 – Ocupação (Cargo ou Função)/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Ocupação	% (GM e GS)
Membros superiores do Poder Público, dirigentes e gerentes de organizações e empresas	9,94
Profissionais das ciências e das artes	4,60
Técnico de nível médio	5,54
Trabalhadores de serviços administrativos	15,27
Trabalhadores agropecuários, florestais, caça e pesca	0
Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	0,10
Trabalhadores de reparação e manutenção	0
Membro das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	0,94
Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	0,52
Outros	35,46
Sem resposta	7,53
Não completo ou Não à mostra	20,08

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 13 – Ocupação (Cargo ou Função)/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS



Membros superiores do Poder Público, dirigentes e gerentes de organizações e empresas (9,94%)
 Profissionais das ciências e das artes (4,60%)
 Técnico de nível médio (5,54%)
 Trabalhadores de serviços administrativos (15,27%)
 Trabalhadores agropecuários, florestais, caça e pesca (0%)
 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (0,10%)
 Trabalhadores de reparação e manutenção (0%)
 Membro das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares (0,94%)
 Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (0,52%)
 Outros (35,46%)
 Sem resposta (7,53%)
 Não completo ou Não à mostra (20,08%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

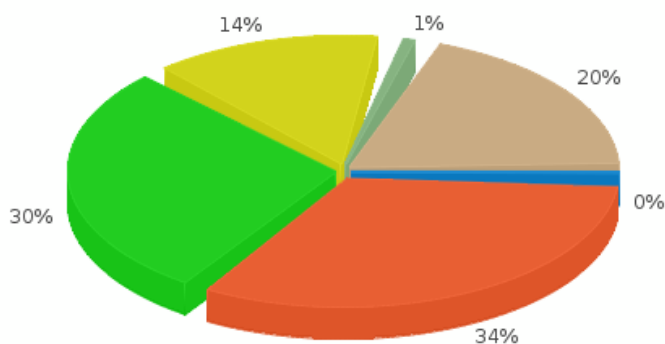
Quadro 15 – Renda Individual/Percentual total de respostas – Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)

Renda Individual	%Percentagem (GM e GS)
Menos que 01 salário mínimo	0,31
01 a 03 salário mínimos	34,31
03 a 05 salários mínimos	30,02
Outros	14,44
Sem resposta	0,84
Não completo	20,08

Legenda: GM - Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 14 – Renda Individual/Percentual de respostas Cursos GM e GS (abril/maio de 2012)



Menos que 01 salário mínimo (0,31%)
 01 a 03 salário mínimos (34,31%)
 03 a 05 salários mínimos (30,02%)
 Outros (14,44%)
 Sem resposta (0,84%)
 Não completo (20,08%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

7.3.1.4 Questões Objetivas

Quadro 16 – Participação dos alunos na avaliação da Pós-Graduação (abril/maio de 2012)

Nº ordem	Curso	Total de alunos	Respostas completas/válidas	Respostas incompletas /inválidas	%
1	GM	220	73	19	33,18
2	GS	159	49	7	30,81

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

A organização das questões objetivas/fechadas para fins de análise foi realizada com auxílio da ferramenta *Excel*; os dados quantitativos foram organizados seguindo a ordem das perguntas de cada um dos 06 eixos temáticos, uma vez que o sétimo eixo – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - foi suprimido da avaliação em função de os alunos ainda se encontrarem, à época em fase de elaboração do TCC. Cada eixo temático contemplou de 4 a 6 questões, distribuídas da seguinte forma: Eixo Plataforma E-Uni com 4 questões; Eixo Tutoria com 5 questões; Eixo Polo com 5 questões; Eixo Avaliação Presencial com 4 questões; Eixo Prática Profissional com 5 questões; Avaliação Geral do Curso, 1 questão.

Quadro 17 – Distribuição dos Eixos Temáticos/Nº de Questões Objetivas da avaliação da Pós-Graduação (abril/maio de 2012)

Nº de ordem	Cursos	Eixos temáticos	Nº de questões objetivas/fechadas
1	GM e GS	Plataforma E-Uni	4
2	GM e GS	Tutoria	5
3	GM e GS	Polo	5
4	GM e GS	Avaliação Presencial	4
5	GM e GS	Prática Profissional	5
6	GM e GS	Avaliação Geral do Curso	1
Total	GM e GS	06	24

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 18 – Distribuição dos Eixos Temáticos/Perguntas da avaliação da Pós-Graduação (abril/maio de 2012)

Nº de ordem	Cursos	Eixos temáticos	Perguntas
1	GM e GS	Plataforma E-Uni	1) Em que grau a plataforma facilita a interatividade entre os estudantes e o professor-tutor? 2) Em que grau a plataforma facilita a comunicação entre os estudantes e o professor-tutor? 3) Em que grau foi a sua participação na Estante de ideias? 4) Em que grau o debate nos fóruns fortaleceu a sua habilidade de comunicação?
2	GM e GS	Tutoria	1) O que você achou da dinâmica pedagógica do curso? 2) Qual é a sua opinião com relação à quantidade das intervenções dos tutores em relação a interesse e atenção no atendimento? 3) Qual é a sua opinião com relação à qualidade das intervenções dos tutores em relação ao esclarecimento das dúvidas? 4) Qual é a sua opinião com relação à contribuição da mediação do professor-tutor para o seu aprendizado?
3	GM e GS	Polo	1) Nome do polo; 2) Com relação ao seu polo, como você avalia a atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso, a atuação do coordenador do polo nas questões administrativas do curso? 3) Infraestrutura do seu polo em relação à disponibilidade de computadores no laboratório de informática, ao atendimento no laboratório de informática, ao acesso à <i>Internet</i> ; 4) Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados no polo.
4	GM e GS	Avaliação Presencial	1) Qual é a sua avaliação em relação ao sistema de agendamento na plataforma? 2) Qual é a sua avaliação em relação à clareza da linguagem dos enunciados das questões? 3) Qual é a sua avaliação em relação à adequação das questões aos conteúdos trabalhados nas disciplinas? 4) Qual é a sua avaliação em relação à importância das avaliações para a construção de seu conhecimento?
5	GM e GS	Prática Profissional	1) Como você avalia o seu aprendizado com relação à compreensão dos conceitos básicos e às terminologias empregadas nas organizações/instituições? 2) Como você avalia o seu aprendizado com relação à habilidade de realizar a integração das áreas funcionais para permitir tomadas de decisão? 3) Como você avalia o seu aprendizado com relação ao desenvolvimento do pensamento crítico? 4) Como você avalia o seu aprendizado com relação à compreensão das variáveis do ambiente do trabalho que afetam o desempenho organizacional? 5) Escolha no máximo duas habilidades-chave adquiridas durante o curso que mais o/a auxiliaram na sua prática profissional.
6	GM e GS	Avaliação Geral do Curso	1) Qual foi o nível alcançado de sua expectativa em relação ao curso.
Total	GM e GS	06	24

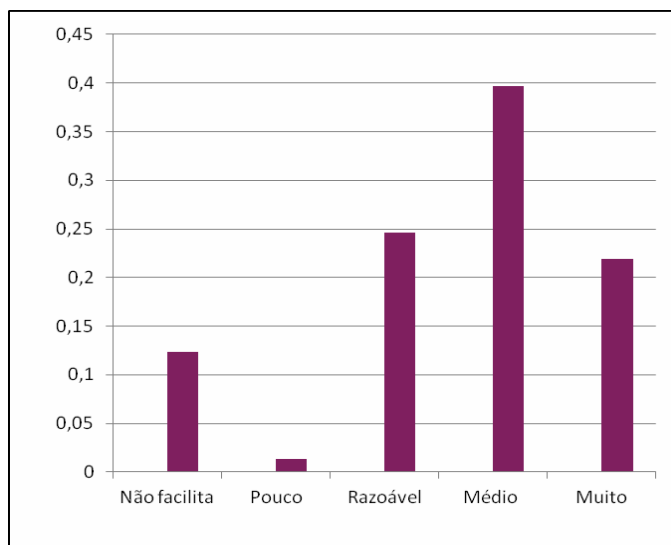
Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

GRÁFICOS A – PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS EIXOS TEMÁTICOS – CURSO GM

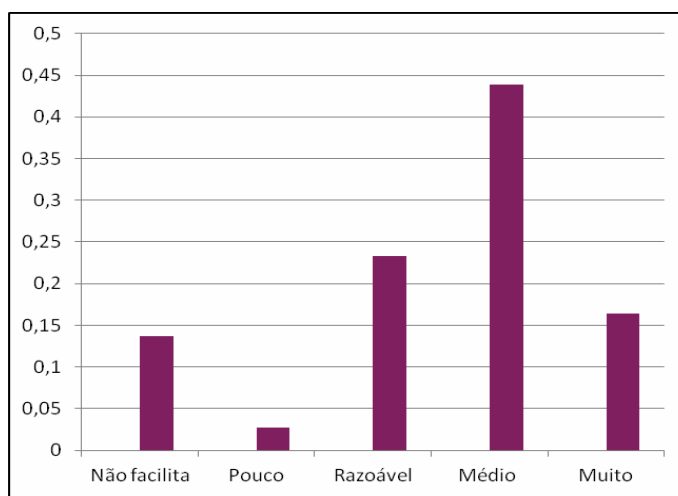
Gráfico A1 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 1 – Plataforma E-Uni

Em que grau (a plataforma eUni) facilita a interatividade entre os estudantes e o professor-tutor?



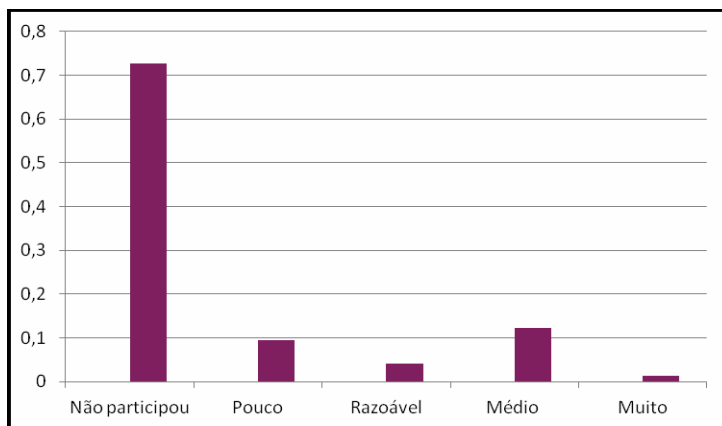
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Em que grau (a plataforma eUni) facilita a comunicação entre os estudantes e o professor-tutor?



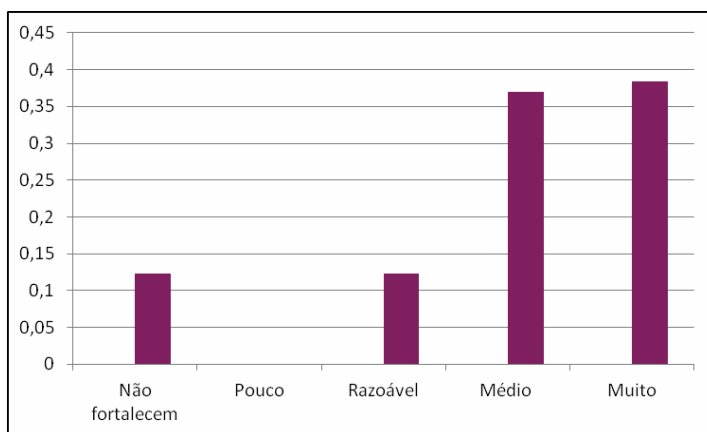
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Em que grau foi a sua participação na Estante de ideias?



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

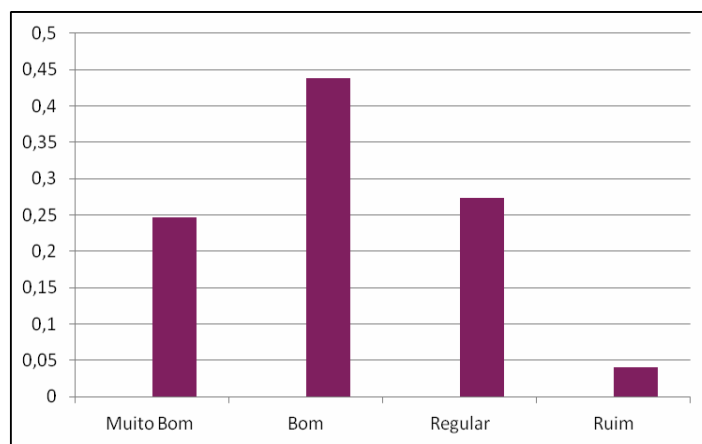
Em que grau o debate nos fóruns fortaleceu a sua habilidade de comunicação?



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

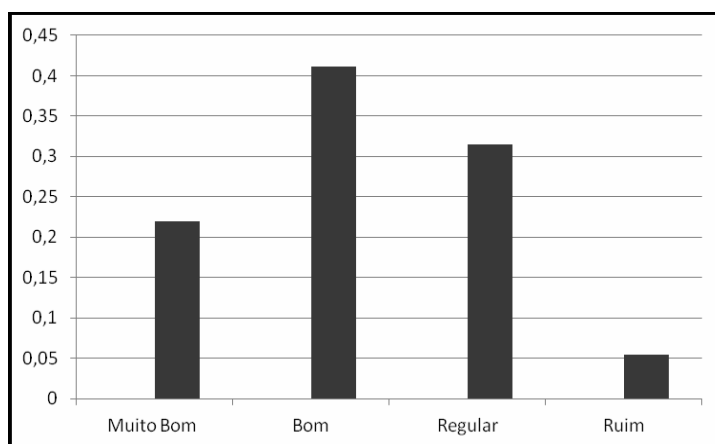
Gráfico A2 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 2 – Tutoria

O que você achou da dinâmica pedagógica do curso?



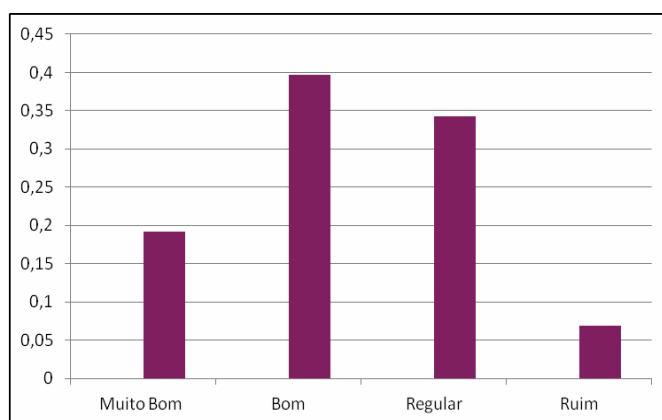
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação à qualidade das intervenções dos tutores em relação ao interesse e atenção no atendimento?



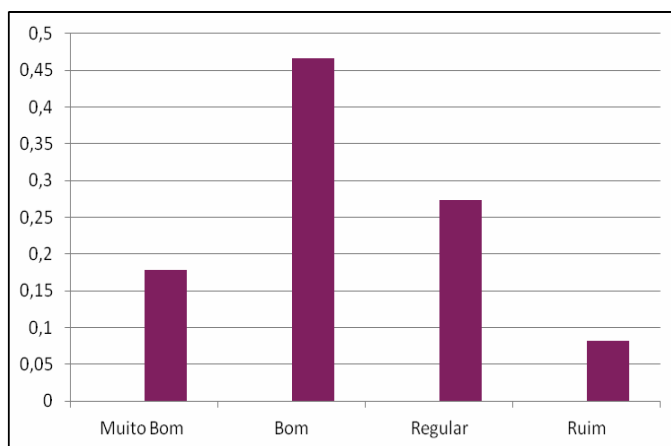
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação à qualidade das intervenções dos tutores em relação ao esclarecimento das dúvidas?



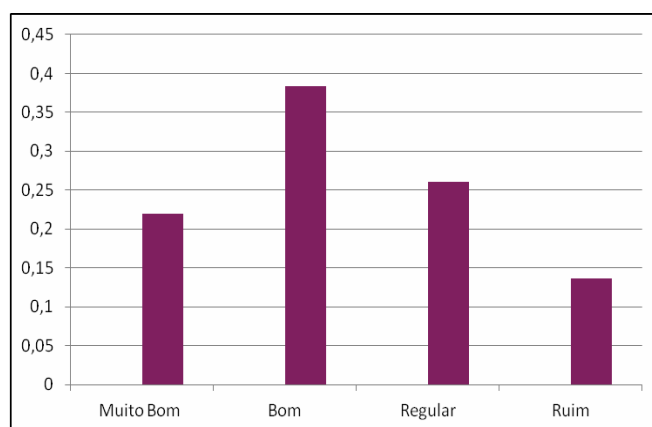
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação à contribuição da mediação do professor- tutor para o seu aprendizado?



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação ao retorno do professor-tutor às suas demandas postadas na plataforma?



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico A3 – Respostas do Eixo Temático 3 – Polo – Curso GM

Nome do Polo – Município/Estado	Nº de respondentes
Franca (SP)	15
São Francisco de Itabapoana (RJ)	2
Cubatão (SP)	8
Votorantim (SP)	6
Porto Feliz (SP)	1
Miguel Pereira (RJ)	2
São Gonçalo (RJ)	9
Itaperuna (RJ)	2
Embu das Artes (SP)	5
Resende (RJ)	5
Araras (SP)	7
Iguaba (RJ)	1
Total de polos/Municípios:	12
	Total: 61

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

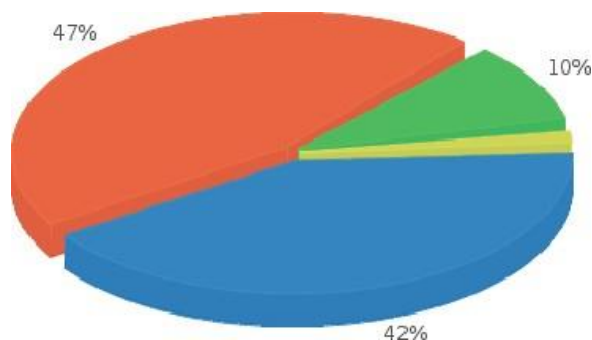
Quadro 19: Respostas /Atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso Curso GM

Respostas	Percentagem
Muito Bom	42,47%
Bom	46,58%
Regular	9,59%
Ruim	1,37%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 15: Percentual de atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso de GM



Muito Bom (42%)
 Bom (47%)
 Regular (7%)
 Ruim (1%)

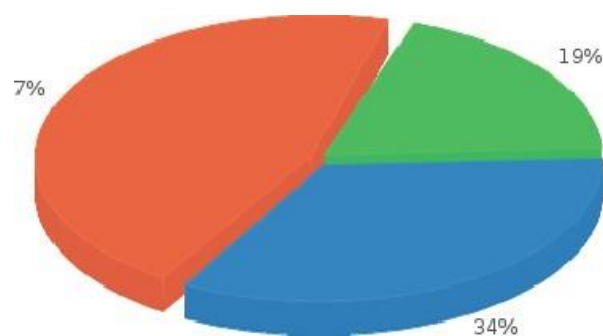
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 20: Respostas da atuação do Coordenador nas questões administrativas do curso

Respostas	Percentagem
Muito Bom	34,25%
Bom	46,58%
Regular	19,18%
Ruim	0,00%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
 Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 16: Percentual de atuação do Coordenador nas questões administrativas do curso de GM



Muito Bom (34,25%)
 Bom (46,58%)
 Regular (19,18%)
 Ruim (0,00%)

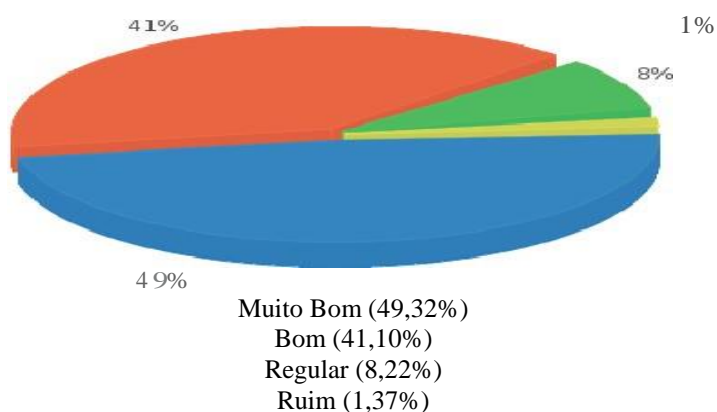
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 21: Respostas/Disponibilidade de computadores no laboratório de informática – Curso GM

Respostas	Percentagem
Muito Bom	49,32%
Bom	41,10%
Regular	8,22%
Ruim	1,37%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 17: Percentual de disponibilidade de computadores no laboratório de informática do curso de GM



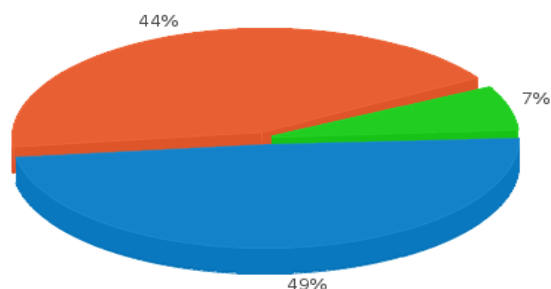
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 22: Respostas/Atendimento no laboratório de informática do curso de GM

Respostas	Percentagem
Muito Bom	49,32%
Bom	43,84%
Regular	6,85%
Ruim	0,00%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 18 - Percentual de atendimento no laboratório de informática do curso de GM



Muito Bom (49,32%)
 Bom (43,84%)
 Regular (6,85%)
 Ruim (0,0%)

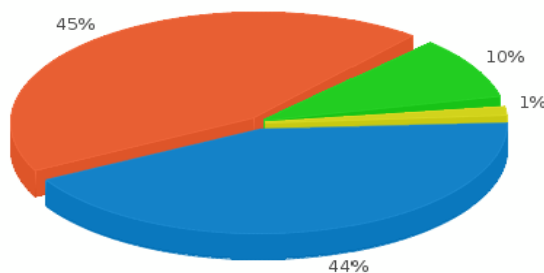
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 23: Respostas/Acesso à Internet do curso de GM

Respostas	Percentagem
Muito Bom	43,84%
Bom	45,21%
Regular	9,59%
Ruim	1,37%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
 Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 19 - Percentual de Acesso à Internet do curso de GM



Muito bom (43,84%)
 B Bom (45,21%)
 Regular (9,59%)
 Ruim (1,37%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 20 - Percentual de Comentário Opcional do curso de GM



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
Com respostas (27%)
Sem respostas (73%)

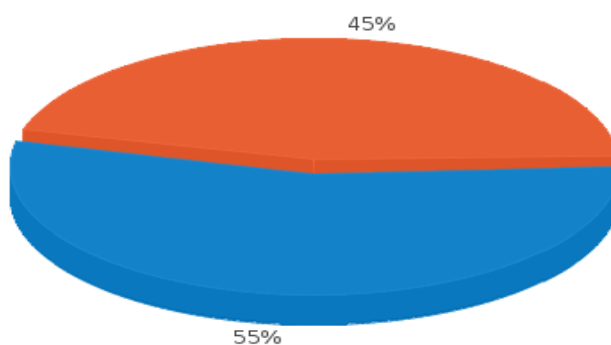
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 24: Respostas/Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados no polo do curso de GM

Respostas	Percentagem
Com respostas	54,79%
Sem respostas	45,21%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

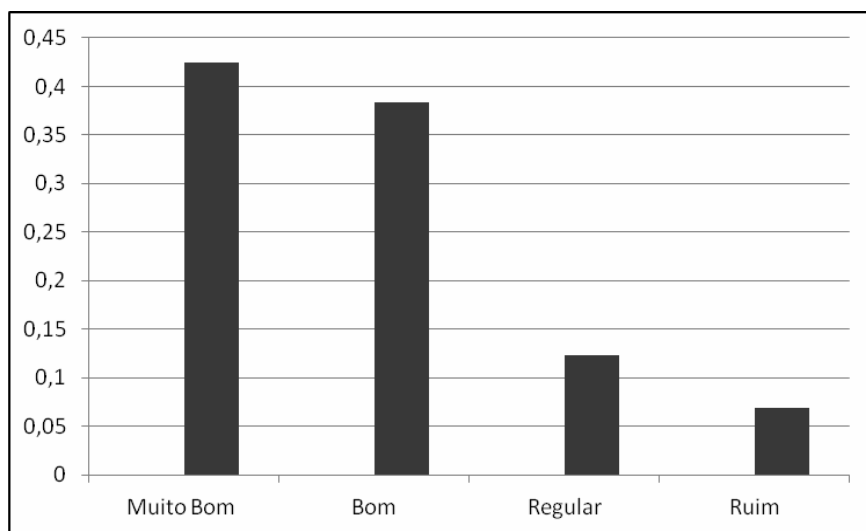
Gráfico 21 – Percentual/Aspectos que podem ser melhorados no polo



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
Com respostas (54,79%) / Sem respostas (45,21%) do curso de GM
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico A4 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 4 – Avaliação presencial – Curso GM

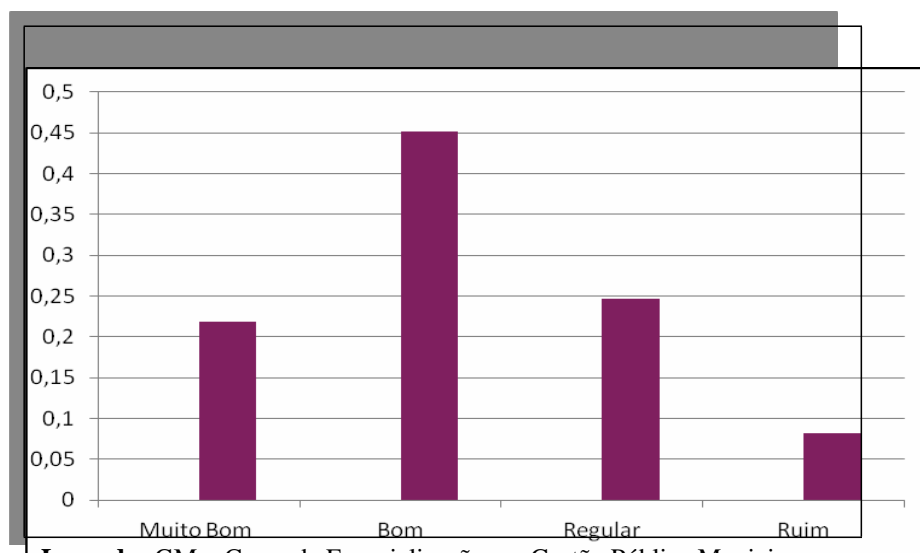
Qual é a sua avaliação em relação ao sistema de agendamento na plataforma?



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Muito bom — Bom — Regular — Ruim

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

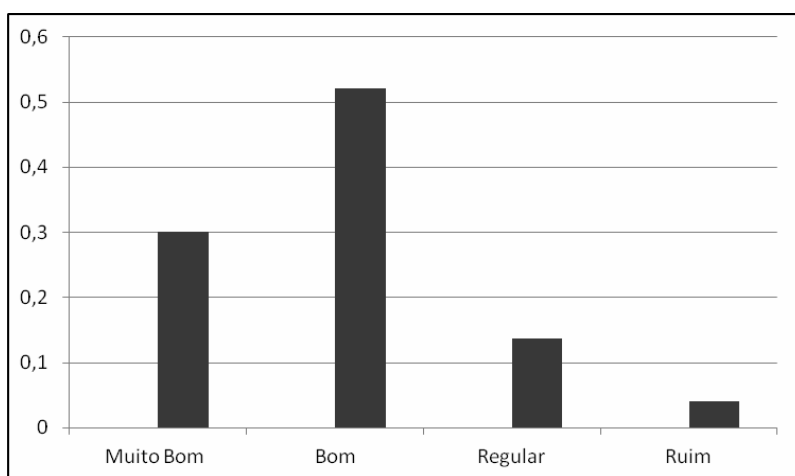
Qual é a sua avaliação em relação à clareza da linguagem dos enunciados das questões?



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Muito bom — Bom — Regular — Ruim

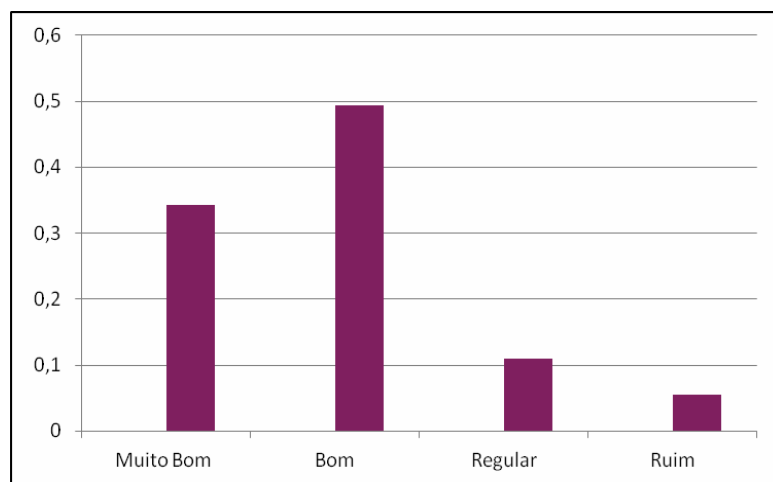
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua avaliação em relação à adequação das questões aos conteúdos trabalhados nas disciplinas?



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

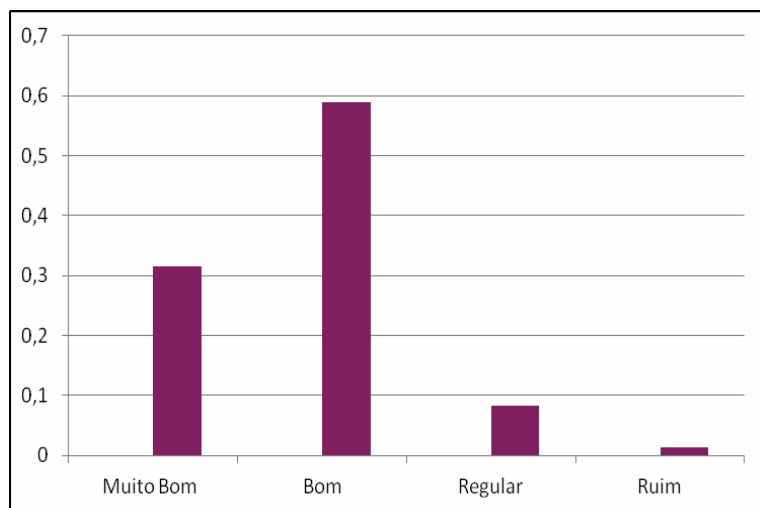
Qual é a sua avaliação em relação à importância das avaliações para a construção de seu conhecimento?



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

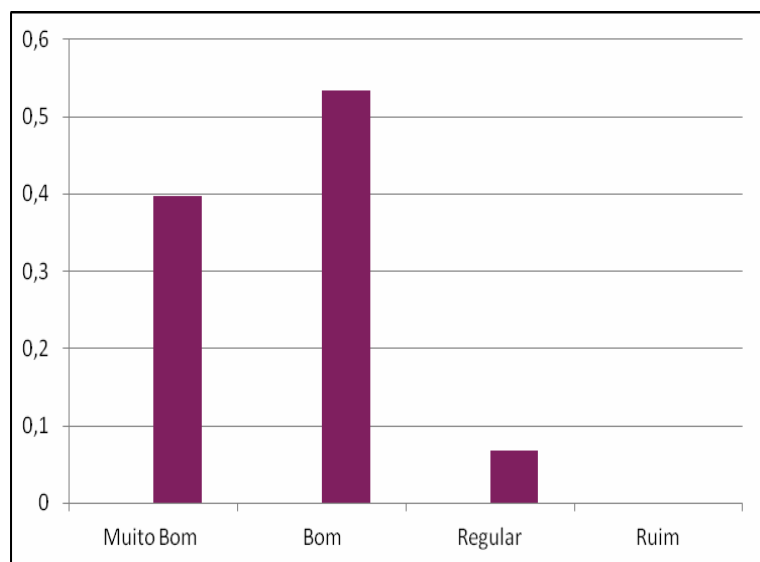
Gráfico A5 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 5 – Prática Profissional

Como você avalia o seu aprendizado com relação à compreensão dos conceitos básicos e terminologias empregadas nas organizações / instituições?



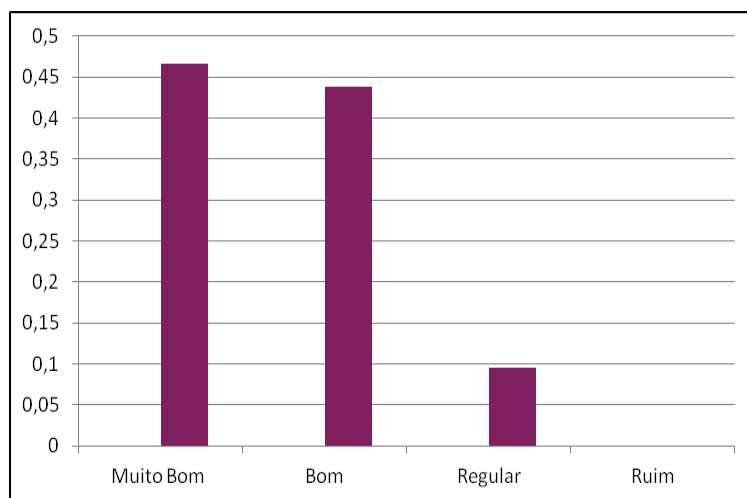
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Como você avalia o seu aprendizado com relação à habilidade de realizar a integração das áreas funcionais para permitir tomadas de decisão?



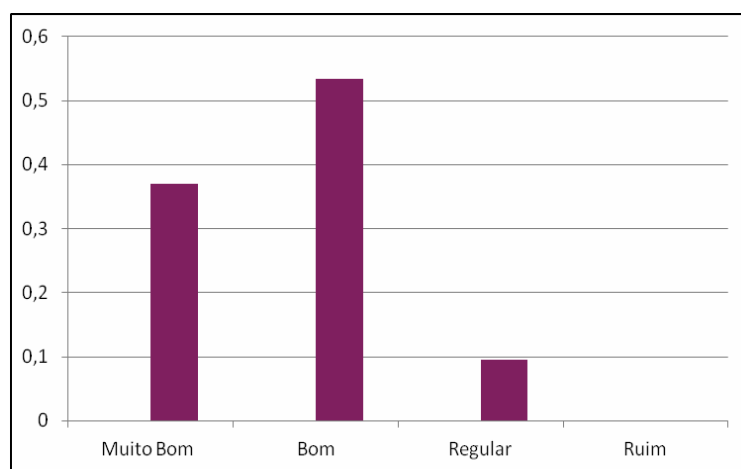
Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Como você avalia o seu aprendizado com relação ao desenvolvimento do pensamento crítico?



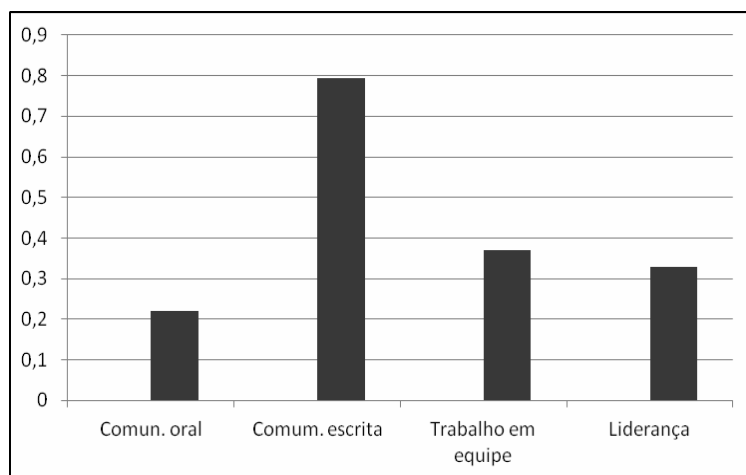
Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Como você avalia o seu aprendizado com relação à compreensão das variáveis do ambiente do trabalho que afetam o desempenho organizacional?



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

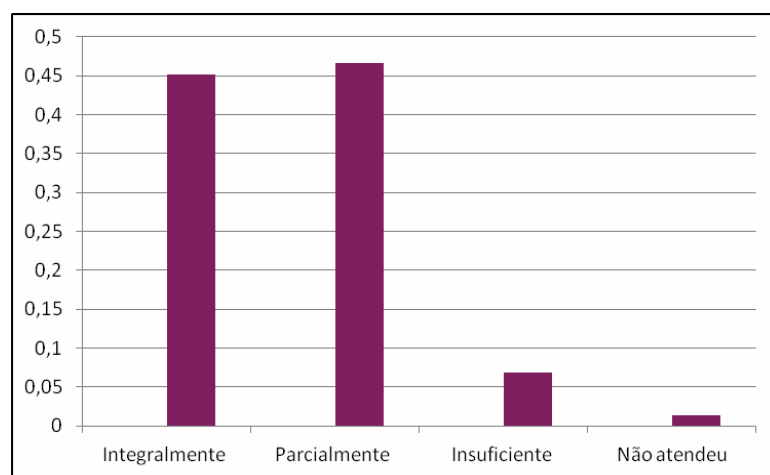
Escolha no máximo duas habilidades-chave adquiridas durante o curso que mais lhe auxiliaram na sua prática profissional.



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico A6 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 6 – Avaliação Geral do Curso – Curso GM

Qual foi o nível alcançado de sua expectativa em relação ao curso?

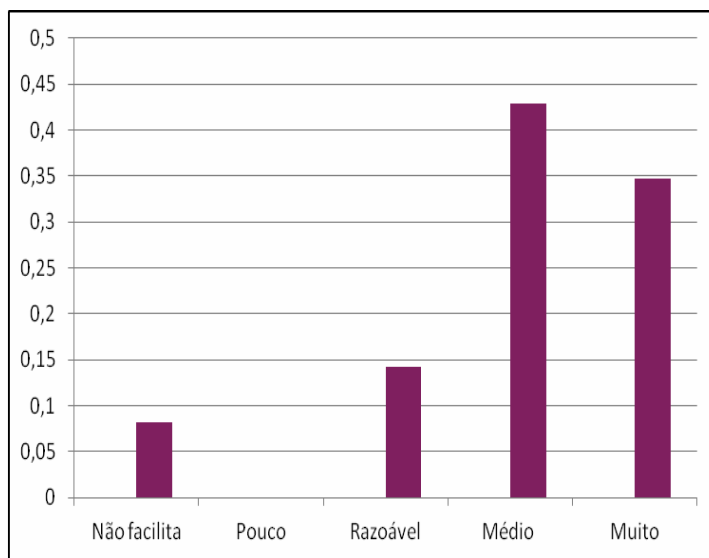


Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

GRÁFICOS B – PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS EIXOS TEMÁTICOS – CURSO GS

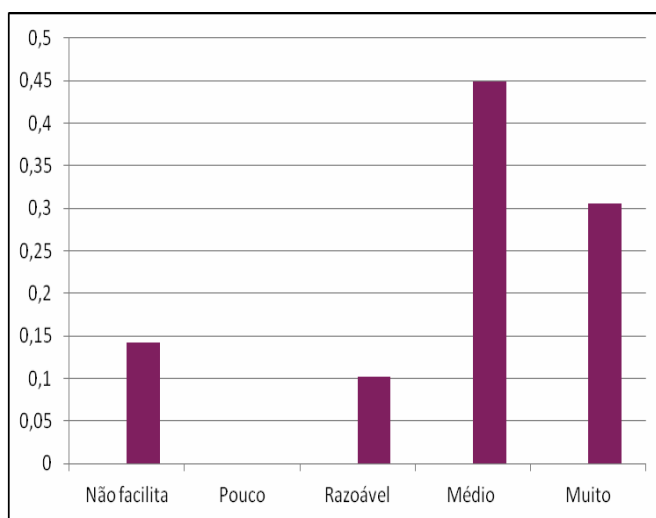
Gráfico B1 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 1 – Plataforma E-Uni

Em que grau (a plataforma eUni) facilita a interatividade entre os estudantes e o professor-tutor?



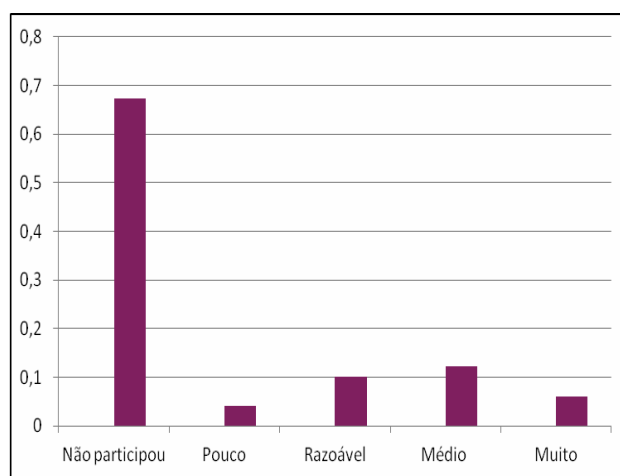
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Em que grau (a plataforma eUni) facilita a comunicação entre os estudantes e o professor-tutor?



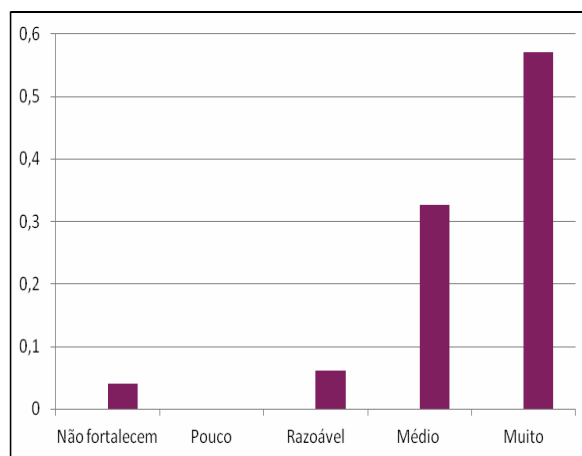
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Em que grau foi a sua participação na Estante de ideias?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

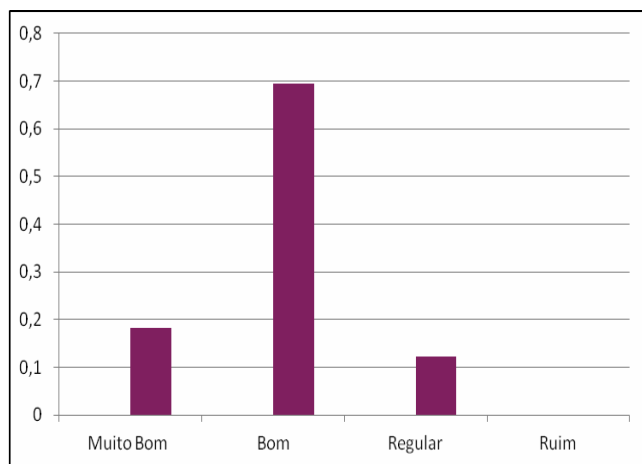
Em que grau o debate nos fóruns fortaleceram a sua habilidade de comunicação?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico B2 – Perguntas/Repostas do Eixo Temático 2 – Tutoria- Curso GS

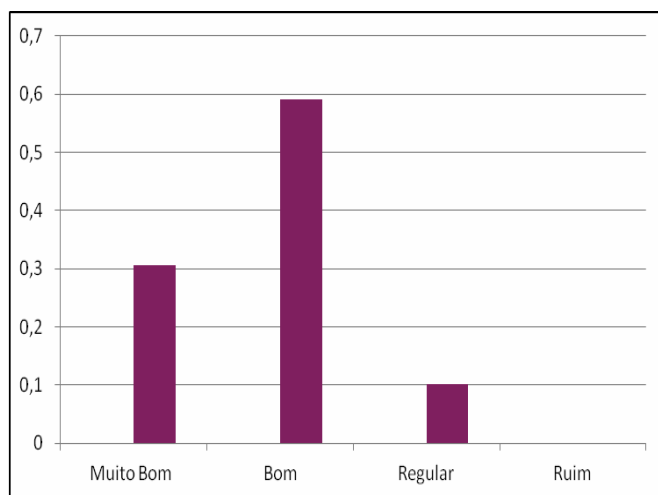
O que você achou da dinâmica pedagógica do curso?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

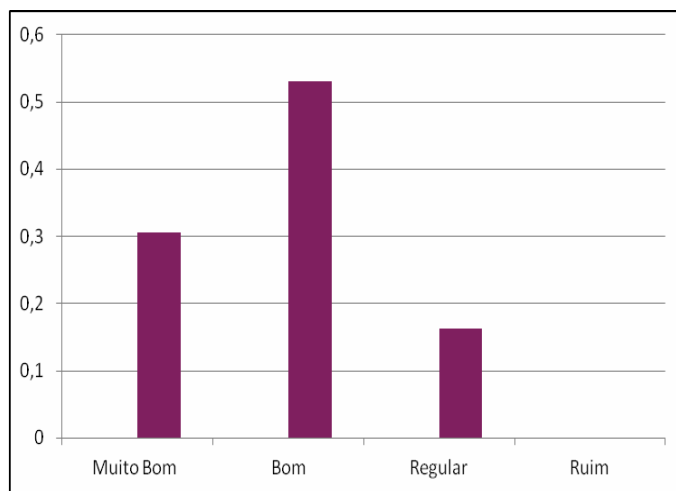
Qual é a sua opinião com relação à qualidade das intervenções dos tutores em relação ao interesse e atenção no atendimento?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde

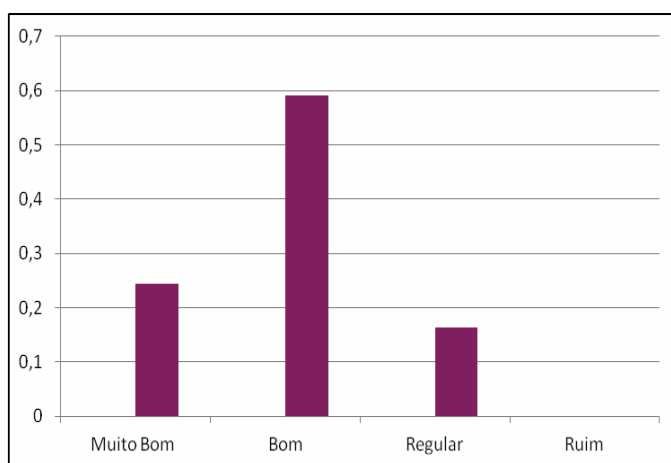
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação à qualidade das intervenções dos tutores em relação ao esclarecimento das dúvidas?



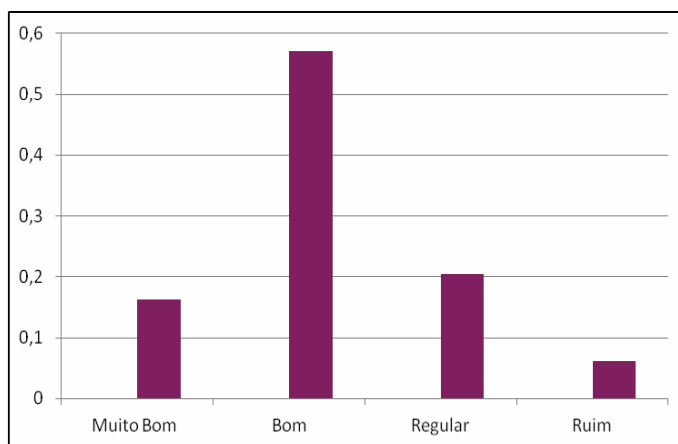
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação à contribuição da mediação do professor- tutor para o seu aprendizado?



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua opinião com relação ao retorno do professor-tutor às suas demandas postadas na plataforma?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico B3 – N° de Respostas do Eixo Temático 3 – Polos – Curso GS

Nome do Polo – Município/Estado	# de respondentes
Porto Feliz	3
São Gonçalo	7
Votorantim	5
Miguel Pereira	7
Araras	7
Itaperuna	2
Franca	4
Embu das Artes	1
Resende	1
Cubatão	5
Total de polos /municípios :	10
	Total : 42

(Municípios: 06 em SP; 04 no RJ).

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

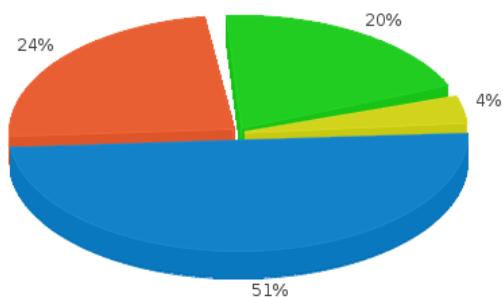
Quadro 25: Respostas /Atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso

Respostas	Porcentagem
Muito Bom	51,08%
Bom	24,49%
Regular	20,41%
Ruim	4,8%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 22 – Percentual de atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso GS



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde
 Muito Bom (51,02%)
 Bom (24,49%)
 Regular (20,41%)
 Ruim (4,8%)

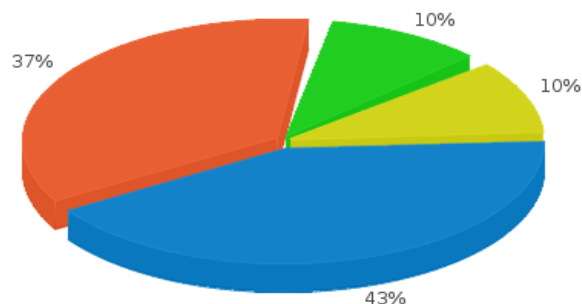
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 26: Respostas /Atuação do Coordenador do polo nas questões administrativas do curso de GS

Respostas	Percentagem
Muito Bom	42,86%
Bom	36,73%
Regular	10,20%
Ruim	10,20%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 23 – Percentual de atuação do Coordenador do polo nas questões administrativas do curso de GS



Muito bom (42,86%)
 Bom (36,73%)
 Regular (10,20%)
 Ruim (10,20%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

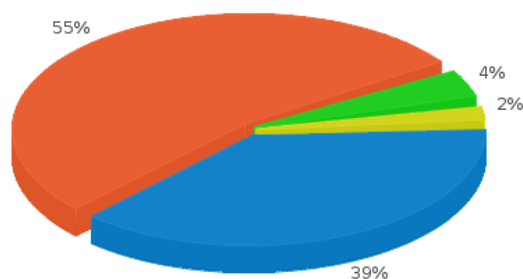
Quadro 27: Respostas /Disponibilidade de computadores no laboratório de informática – Curso GS

Respostas	Porcentagem
Muito Bom	38,78%
Bom	55,10%
Regular	4,08%
Ruim	2,04%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 24 – Percentual de Disponibilidade de computadores no laboratório de informática do curso de GS



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

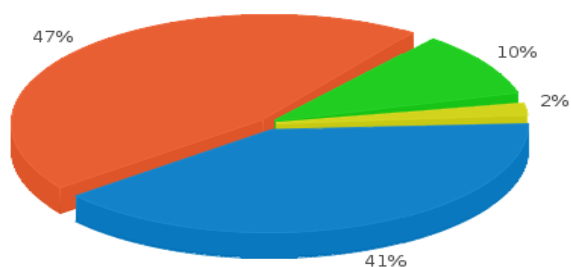
Quadro 28: Respostas de Atendimento no laboratório de informática do curso de GS

Respostas	Percentagem
Muito Bom	40,82%
Bom	46,94%
Regular	10,20%
Ruim	2,04%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 25 – Percentual de Atendimento no laboratório de informática do curso de GS



Muito Bom (40,82%)
Bom (46,94%)
Regular (10,20%)
Ruim (2,04%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

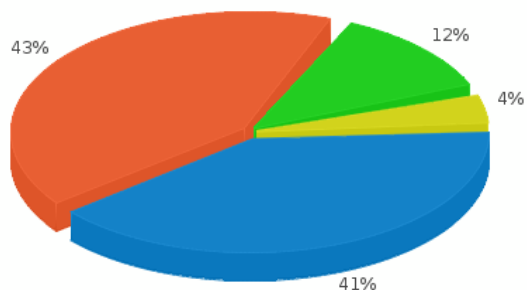
Quadro 29: Respostas de Acesso à *Internet* do curso de GS

Respostas	Percentagem
Muito Bom	43,84%
Bom	45,21%
Regular	9,59%
Ruim	1,37%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 26 – Percentual de Acesso à *Internet* do curso de GS



Muito Bom (43,84%)
 Bom (45,21%)
 Regular (9,59%)
 Ruim (1,37%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 30: Respostas de Comentário Opcional do curso de GS

Respostas	Percentagem
Com respostas	24,29%
Sem respostas	75,51%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 27 - Percentual de Comentário Opcional do curso de GS



Com respostas (24,49%)
 Sem respostas (75,51%)

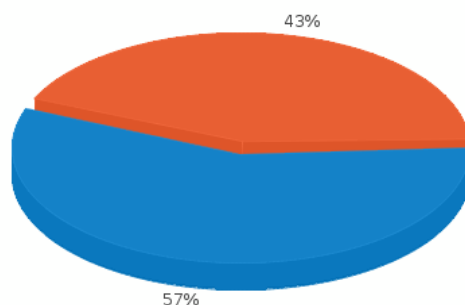
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 31: Respostas/Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados no polo do curso de GS

Respostas	Porcentagem
Com respostas	57,14%
Sem respostas	42,86%

Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 28 – Percentual/Aspectos que podem ser melhorados no polo do curso de GS

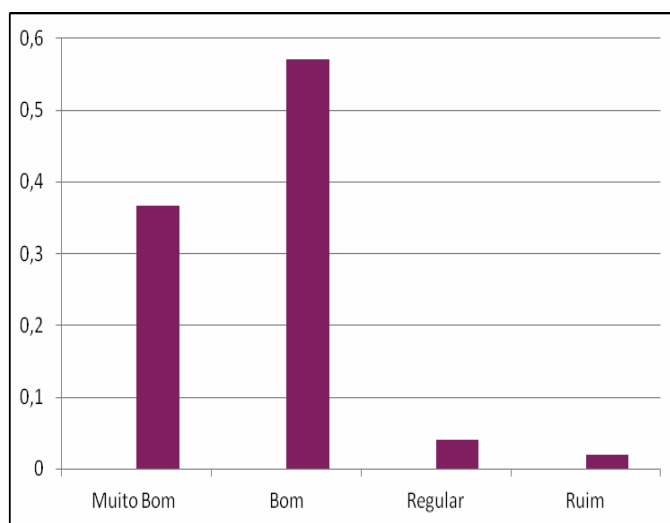


Com respostas (57%)
 Sem respostas (43%)

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

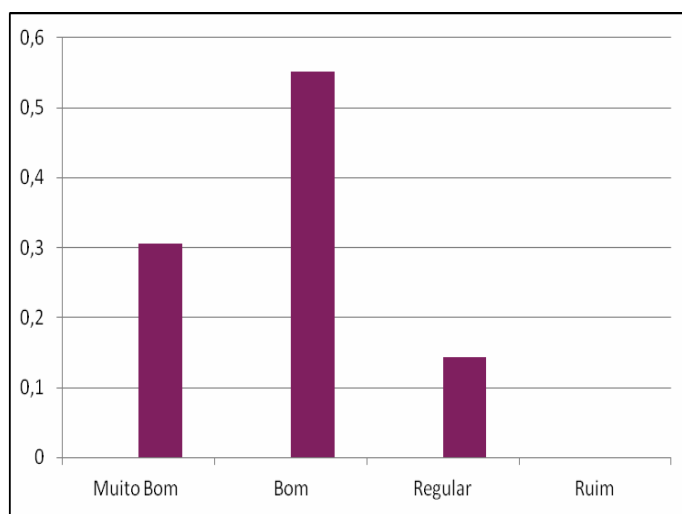
Gráfico B4 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 4 – Avaliação presencial do curso de GS

Qual é a sua avaliação em relação ao sistema de agendamento na plataforma?



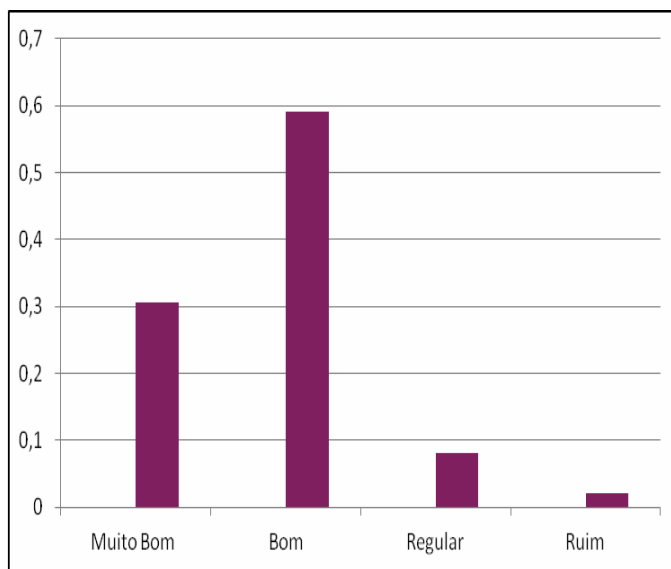
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua avaliação em relação à clareza da linguagem dos enunciados das questões?



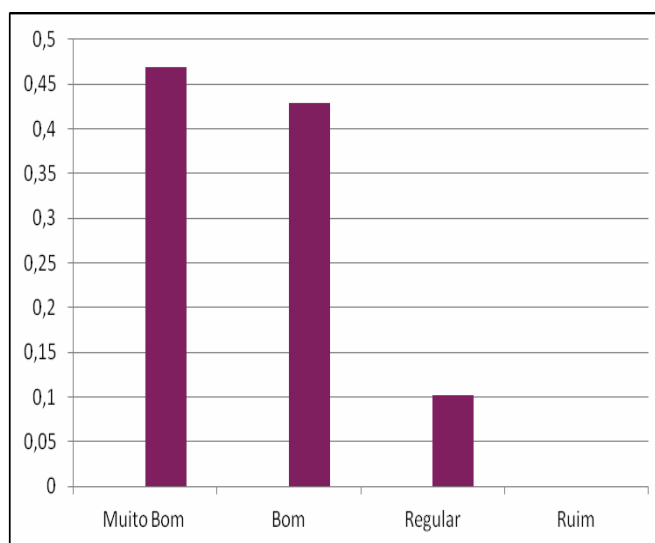
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Qual é a sua avaliação em relação à adequação das questões aos conteúdos trabalhados nas disciplinas?



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

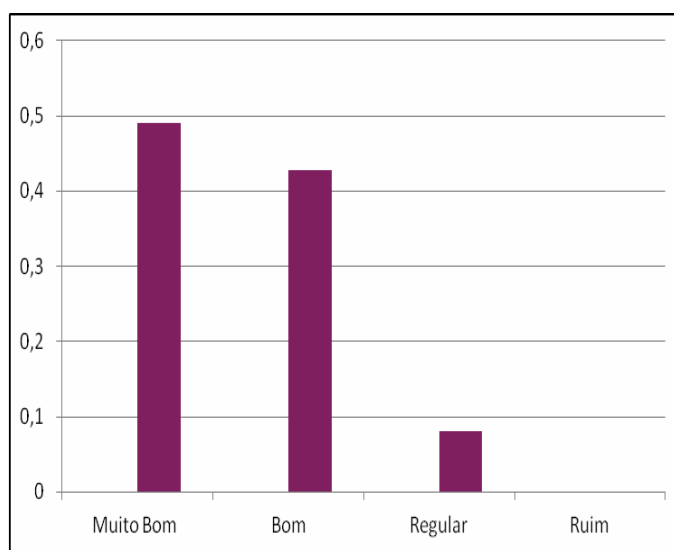
Qual é a sua avaliação em relação à importância das avaliações para a construção de seu conhecimento?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

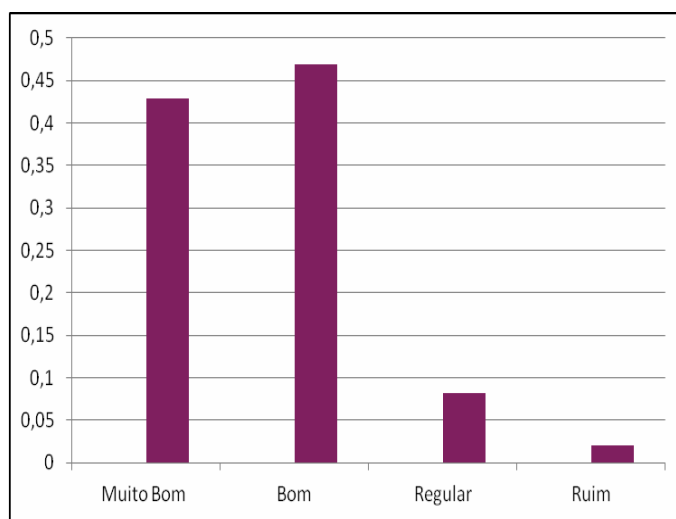
Gráfico B5 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 5 – Prática Profissional do curso de GS

Como você avalia o seu aprendizado com relação à compreensão dos conceitos básicos e às terminologias empregadas nas organizações / instituições?



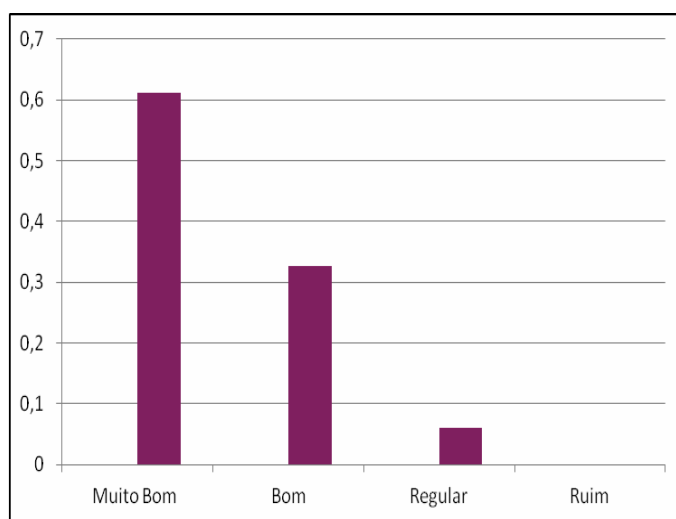
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Como você avalia o seu aprendizado com relação à habilidade de realizar a integração das áreas funcionais para permitir tomadas de decisão?



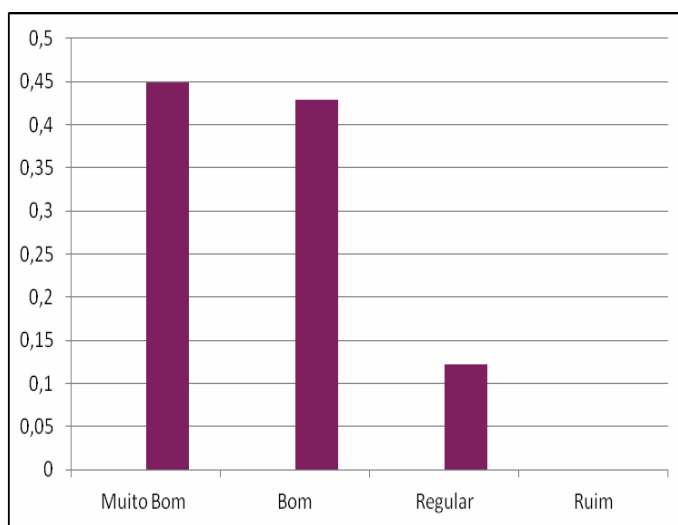
Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Como você avalia o seu aprendizado com relação ao desenvolvimento do pensamento crítico?



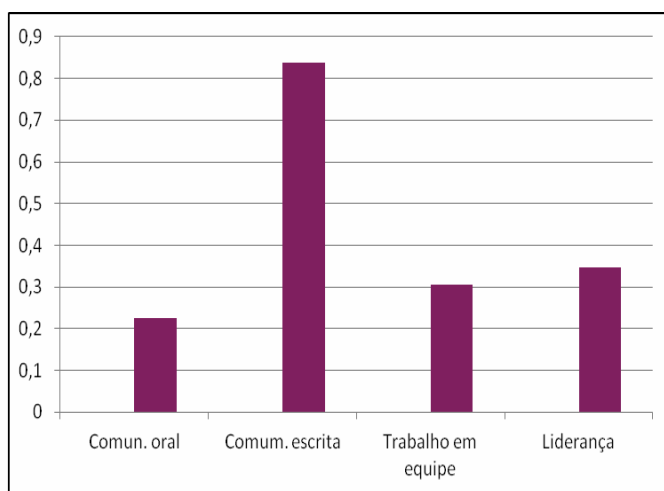
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Como você avalia o seu aprendizado com relação à compreensão das variáveis do ambiente do trabalho que afetam o desempenho organizacional?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

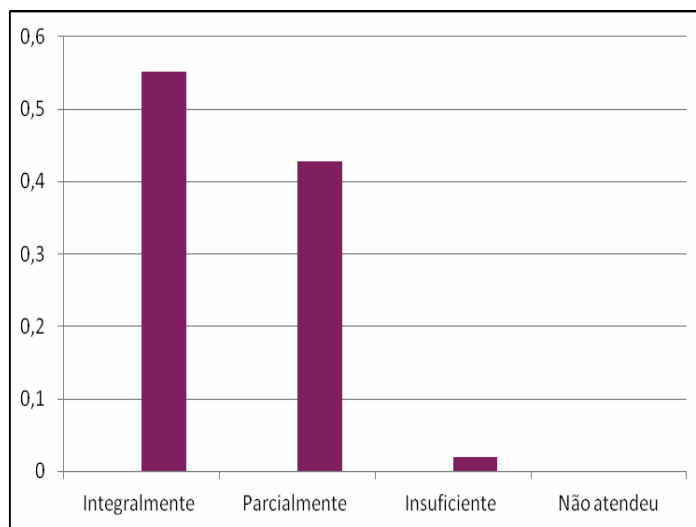
Escolha no máximo duas habilidades-chave, adquiridas durante o curso, que mais o/a auxiliaram na sua prática profissional.



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico B6 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 6 – Avaliação Geral do Curso de GS

Qual foi o nível alcançado de sua expectativa em relação ao curso?



Legenda: GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

7.3.1.5 Questões Abertas

A formulação das questões abertas teve como objetivo proporcionar maior liberdade aos alunos para expressarem suas opiniões e comentários por escrito. Todas eram opcionais. As questões abertas de Comentário Opcional tinham como objetivo a participação livre do aluno para opinar sobre qualquer eixo, dentro do limite de 145 caracteres para descrição. No entanto, algumas questões apresentaram um enunciado mais propositivo, e demandaram como resposta a indicação quantitativa de até dois aspectos considerados relevantes.

Para a composição e análise das questões abertas foram consideradas relevantes aquelas que alcançaram um índice de participação superior a 10%. O mesmo questionário foi aplicado aos alunos dos Cursos de Especialização em Gestão Pública Municipal e em Gestão de Organização Pública da Saúde. O formulário com as questões abertas encontram-se no Apêndice 2. No quadro 4, a seguir, são apresentadas as questões abertas por categoria do enunciado e sua relação com o percentual de respostas nos Cursos de Especialização em Gestão Pública Municipal (GM) e de Gestão de Organização Pública de Saúde (GS). As respostas transcritas dos questionários estão compiladas no quadro 4.

Quadro 32: Questões Abertas por Categoria do Enunciado/Percentual de respostas dos Cursos de GM e GS (abril/maio de 2012)

Nº da Questão	Categoria do Enunciado	Percentual % GM	Percentual % GS
15	*Interação e comunicação com o professor-tutor	30,14	30,61
7	*Estante de Ideias	24,66	14,29
10	*Debate nos fóruns	24,66	26,53
13	** Plataforma/melhorias	82,18	75,51
15	*Tutoria/dinâmica pedagógica	38,36	28,57
16	*Tutoria/intervenção professor-tutor	38,36	28,57
22	**Tutoria/melhorias	75,34	69,39
31	* Polo	27,40	30,95
32	** Polo/melhorias	54,79	69,04
38	*Avaliação <i>on-line</i> /construção do conhecimento	21,96	18,37
39	** Avaliação <i>on-line</i> /melhorias	53,42	59,18
45	*Aprendizagem e prática profissional	12,33	22,45
46	**Aprendizagem e prática profissional/habilidades adquiridas	19,18	14,29
49	*Avaliação geral do Curso/expectativas	35,62	24,49
50	**Avaliação Geral do Curso/melhorias	73,97	63,27
51	*Avaliação Geral do curso/outros comentários	25	16,33

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

* Comentário Opcional; ** Indicação de dois aspectos

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 33: Questão Aberta no.49 – Categoria Expectativas do Curso/respostas por Curso de Especialização - GM e GS (abril/maio de 2012)

Categoria Expectativas do Curso *	Curso GM	Curso GS
Empregabilidade dos alunos	X	
Continuidade dos estudos	X	X
Mais encontros presenciais	X	X
Mais prática – Transposição teoria-prática	X	X
Maior interação entre as pessoas	X	X
Entrega de material didático impresso	X	X
Maior aprofundamento temático	X	
Mais interatividade	X	
Melhor compreensão do curso e seus objetivos	X	
Percentual de respostas por curso	35,62%	24,49%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

* Comentário Opcional.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

7.3.1.6 Contribuição dos Cursos: o que os alunos encontraram

Essa questão teve um número pequeno de respostas – respectivamente, 07 para o Curso de GM, e 05 para GS – totalizando apenas 12 respostas no conjunto de contribuições positivas do curso; era uma questão de resposta opcional, e não exigia identificação do aluno. Especificamente nos cursos de pós-graduação, as contribuições foram registradas no item

outros comentários, onde foram encontradas também críticas livres aos cursos. de forma livre. Com esta questão pretendeu-se identificar, tal como nos Cursos de Licenciatura a distância, o que os alunos encontraram nos cursos e em que aspectos esses cursos contribuíram, atenderam ou consideraram as expectativas, motivações e demandas.

Por se tratar de um conjunto de enunciados, foi necessário identificar elementos comuns e categorizá-los considerando a frequência de ocorrência. Destacaram-se, como contribuições significativas nos dois cursos, a oportunidade de fazer o curso, a qualidade do curso (com o maior índice de respostas no curso de GM), e, em seguida, a atenção recebida dos tutores, orientadores e coordenadores; e o crescimento profissional em ambos os cursos. Os fóruns e *chats* foram apontados como ferramentas importantes, que deveriam ser usadas com mais intensidade.

Quadro 34: Questão Aberta no.51 – Categorização Contribuição dos Cursos/enunciados por Curso de Especialização – GM e GS (abril/maio de 2012)

Categoria Contribuição dos Cursos ***	Curso de GM	Curso de GS
1 – Competência e atenção dos tutores e coordenadores	X	
2 – Competência e atenção dos tutores e orientadores		X
3 – Pessoal de Apoio	X	
4 – Qualidade do curso	X	
5 – Oportunidade de fazer o curso	X	X
6 – Crescimento profissional		X
7 – Fóruns e <i>chats</i>	X	
Percentual de respostas por curso	58,33%	41,66%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública da Saúde.

*** Outros comentários

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Quadro 35 – Categorização da Contribuição dos Cursos/respostas por Curso de Especialização GM e GS (abril/maio de 2012)

Categoria	Conjunto de atributos (sistematização das respostas)
1	Competência, atenção, cultura e dedicação dos tutores e coordenadores
2	Colaboração, atenção, orientação.
3	Pessoal de apoio do polo e da UNIRIO; equipe presencial do polo e equipe a distância da UNIRIO.
4	Nível de exigência; currículo eficiente.
5	Acesso e oferta do curso no polo; empenho da coordenação.
6	Oportunidade de crescimento profissional pelas trocas realizadas com tutores, orientadores e equipes.
7	Participação; desejo de mais interação pelas ferramentas fóruns e <i>chats</i> .

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

7.3.2 Análise de Resultados por Curso de Especialização - Estudo 1

7.3.2.1 Curso de Especialização em GM

A questão aberta que teve maior índice de participação foi a **13 – Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados na plataforma eUni** (82,18%), e a que obteve menor índice de participação foi a **45 – Comentário opcional (Aprendizagem e Prática Profissional)** (12,33%).

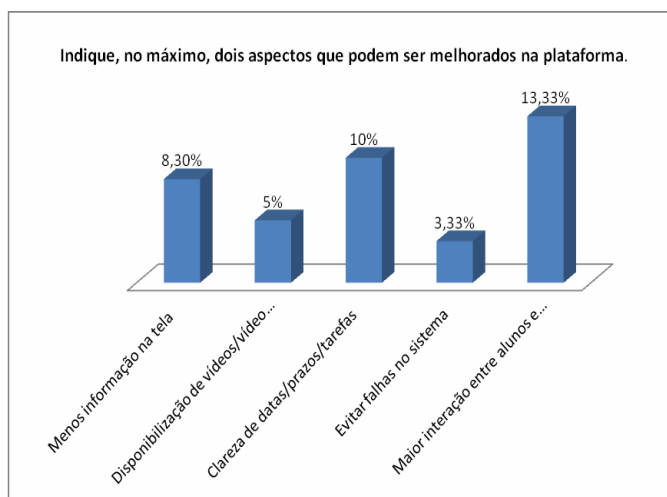
Foram feitas análises de dados obtidos nas perguntas que apresentaram o maior índice de participação dos alunos e naquelas mais importantes para a pesquisa. Nestas análises foram categorizadas as respostas semelhantes e as de maior repetição no universo amostral.

Na questão **Indique, no máximo, dois aspectos que podem ser melhorados na plataforma**, com maior participação dos alunos (82,18%), as respostas foram de difícil categorização, dado que os alunos utilizaram o espaço para emitir sugestões a respeito de questões gerais do curso, principalmente questões pedagógicas.

No entanto, os seguintes aspectos relacionados à plataforma (com exceção da terceira, de cunho pedagógico) foram pontuados pelos alunos:

- Menos informação na tela
- Disponibilização de vídeos ou videoconferência
- Clareza de dados/prazos/tarefas (questão pedagógica)
- (Necessidade de) Evitar falhas no sistema
- Maior interação entre tutores e alunos*

(* Esta é uma demanda genérica, mas, neste contexto, está relacionada ao uso de ferramentas interativas.)



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Sobre a questão *Comentário opcional (expectativa do curso)*, no universo de respostas foram categorizados aspectos positivos (12) e aspectos negativos (22), da seguinte forma:

Aspectos positivos

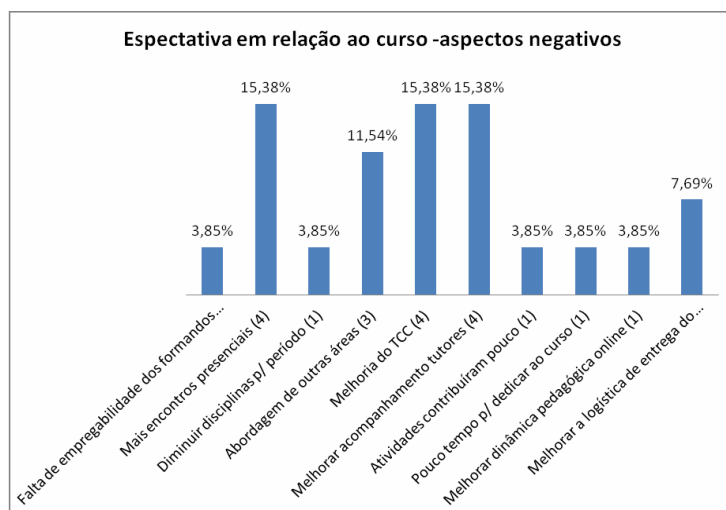
- Espera por mestrado
- Excelente material
- Auxílio na prática diária
- Visão global da Administração Pública
- Certificado valorizado
- Expectativas ultrapassadas
- Facilidade de acompanhar

Aspectos negativos

- Falta de empregabilidade dos formandos
- Necessidade de mais encontros presenciais
- Diminuição de disciplinas por período
- Abordagem de outras áreas
- Melhoria do TCC
- Melhoria de acompanhamento de tutores
- Atividades contribuíram pouco (contribuição mínima ou insuficiente de atividades)
- Pouco tempo para se dedicar ao curso
- Necessidade de melhorar dinâmica pedagógica *on-line*



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.



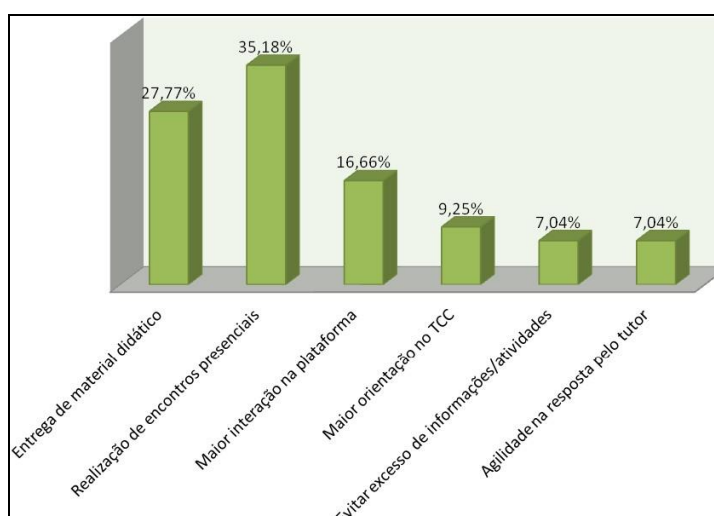
Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Na pergunta final do questionário (*Indique, no máximo, dois aspectos que podem ser melhorados no curso*) foi possível destacar, do universo de aspectos citados nas respostas, as seguintes categorias.

- Entrega de material didático
- Realização de encontros presenciais
- Quantidade de informações/atividades*
- Maior interação na plataforma
- Maior orientação do TCC
- Agilidade da resposta pelo tutor

(* Esta categoria abrange respostas com sugestões variadas, como oferecer uma disciplina por mês, oferecer no máximo duas disciplinas ao mesmo tempo, entre outras.)

Indique, no máximo, dois aspectos que podem ser melhorados no curso.



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Na análise do Curso de Especialização em GM, mereceram destaque as questões de melhorias na plataforma para a interação, de forma geral, dos alunos entre si e destes com os professores-tutores, bem como a conveniência, de maior número de encontros presenciais, apesar de se tratar de um curso a distância, e de melhoria do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso. Ressalte-se que é preciso verificar com mais profundidade o que se percebe como interação, tanto da parte dos discentes quanto dos professores, quer se trate do ambiente virtual de aprendizagem (a plataforma) ou da comunicação que ocorre entre os sujeitos. A questão chama atenção pelo fato de que o contato via plataforma não apresenta qualquer dispositivo que impeça ou limite o contato entre os participantes, que pode ocorrer até mais de uma vez por dia. No caso da relação professor-tutor e aluno, pode-se pensar no número de alunos por docente, que pode chegar até a, aproximadamente, 29 alunos em uma só disciplina, segundo os parâmetros estabelecidos pela CAPES. Outro fator a considerar para esta ocorrência é o tipo de acompanhamento desses processos pelos coordenadores de disciplina e pelos coordenadores de tutoria, bem como o treinamento dos professores-tutores, que só ocorre uma vez a cada semestre, embora haja encontros quinzenais entre as equipes de cada curso de especialização a distância, com a presença do Coordenador Curso e da Coordenação Geral de Educação a Distância da UNIRIO. Ao pensarmos na necessidade de interação apontada pelos alunos dos cursos a distância, na comparação com os cursos presenciais, facilmente podemos afirmar que, nestes, ela ocorre em geral nos dias das aulas e de orientação de trabalho final. Então, é preciso investigar melhor a especificidade dessa demanda, pois, ao compará-la com as descrições apontadas na questão 49, em relação às expectativas em relação ao curso, percebe-se que está relacionada com a demanda de maior número de encontros presenciais para discussões, contato entre as pessoas, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas. Quanto à orientação de trabalho de conclusão de curso, é possível especular sobre algumas dificuldades reais do processo a distância, tais como a necessidade de se realizar videoconferências para orientação, a fim de suprir as necessidades dos encontros presenciais, uma vez que não é possível aos professores – e aos alunos – se deslocarem para vários polos ao mesmo tempo. Neste caso, a média de orientação por professor pode chegar até mais ou menos 15 alunos em um período de 4 a 6 meses, envolvendo o acompanhamento de 15 abordagens distintas de trabalho final. Do ponto de vista qualitativo, o material didático e as dinâmicas adotadas para dar conta desta etapa do processo ainda são insuficientes; e demandam maior investigação e novas experimentações, tanto de novas metodologias quanto de aplicação de novas ferramentas tecnológicas. É

mesmo preciso repensar o objetivo e a prática do trabalho de conclusão de curso nesta modalidade, já que ocorre simplesmente uma transposição de um dispositivo do curso presencial para o curso a distância. Também merecem atenção a dificuldade de sistematização e a carência de produção textual como dinâmica, aqui incluindo-se dois fatores que podem ter contribuído para essa situação: o número de alunos e as práticas pedagógicas adotadas para avaliação, além, é claro, de todo um processo de aprendizagem ao longo da vida escolar, que não privilegia a produção autoral.

Destaca-se também, no contexto da pesquisa, que os alunos se dividem, quase que proporcionalmente, quanto à avaliação das expectativas em relação ao curso, entre parcialmente e integralmente satisfeitos (Gráfico A6 – Perguntas/Respostas do Eixo Temático 6 – Avaliação Geral do Curso).

As questões relacionadas à Plataforma de Aprendizagem Virtual da UNIRIO (denominada E-Uni, de autoria e gerência da UNIRIO), que é utilizada para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, serão discutidas no estudo 2 – Dimensão Institucional. Registre-se que outro ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma SISTACAD – Sistema de Acompanhamento Acadêmico), utilizado nos cursos de graduação, é de autoria e gerência do Consórcio CEDERJ.

7.3.2.2 Curso de Especialização em GS

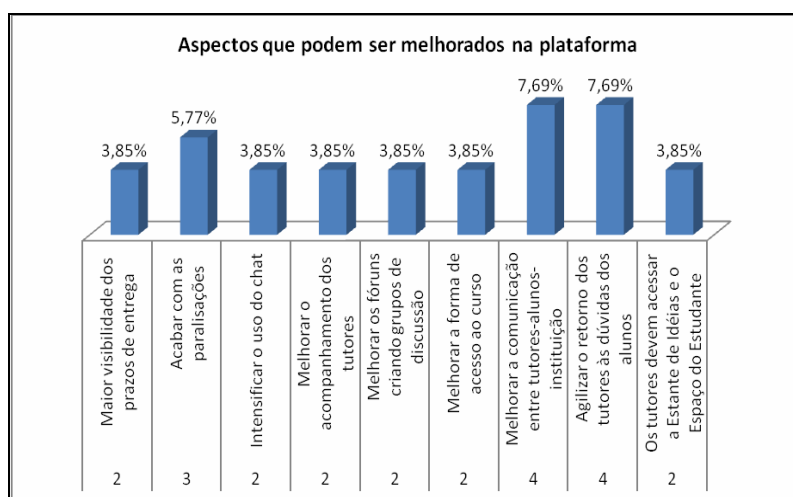
A questão aberta com maior índice de participação foi a 13 (***Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados na plataforma eUni***) (75,51%), e a que obteve menor índice de participação foi a 46 (***Comentário opcional (habilidades adquiridas)***) (14,29%).

Foram feitas análises dos dados das perguntas que tiveram maior índice de participação dos alunos, ou aquelas consideradas mais importantes para esta pesquisa. Nestas análises foram categorizadas as respostas semelhantes no universo amostral e foi indicada a percentagem de cada categoria. Não foram categorizados comentários isolados.

Na questão ***Indique, no máximo, dois aspectos que podem ser melhorados na plataforma***, que teve um bom índice de participação (75,51%), muitos comentários versavam sobre questões gerais, e não sobre a plataforma. Foi feita a categorização dos aspectos relacionados à plataforma (mesmo que não diretamente), da seguinte forma:

- Terem maior visibilidade os prazos de entrega (2)
- Acabar com as paralisações (3)
- Intensificar o uso do *chat* (2)

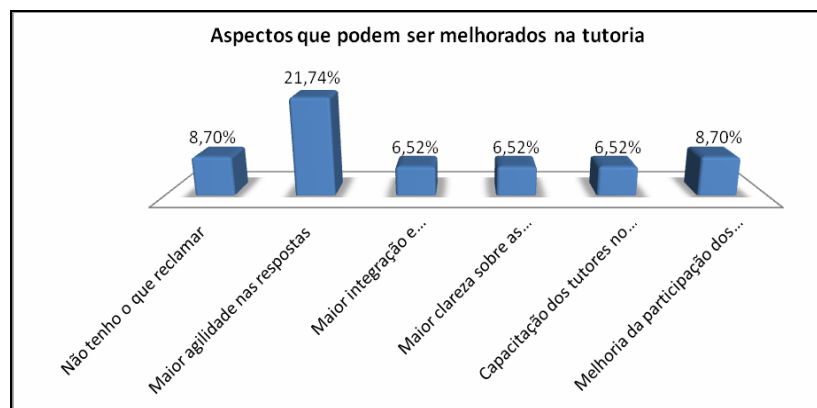
- Melhorar o acompanhamento dos tutores (2)
- Melhorar os fóruns, criando grupos de discussão (2)
- Melhorar forma de acesso ao curso (2)
- Melhorar a comunicação entre tutores-alunos-instituição (4)
- Agilizar o retorno dos tutores às dúvidas dos alunos (4)
- Levar os tutores a acessarem a Estante de ideias e o Espaço do estudante (2)



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Na questão *Indique, no máximo, dois aspectos que podem ser melhorados na tutoria*, com índice de participação de 69,39%, foram categorizados os seguintes aspectos:

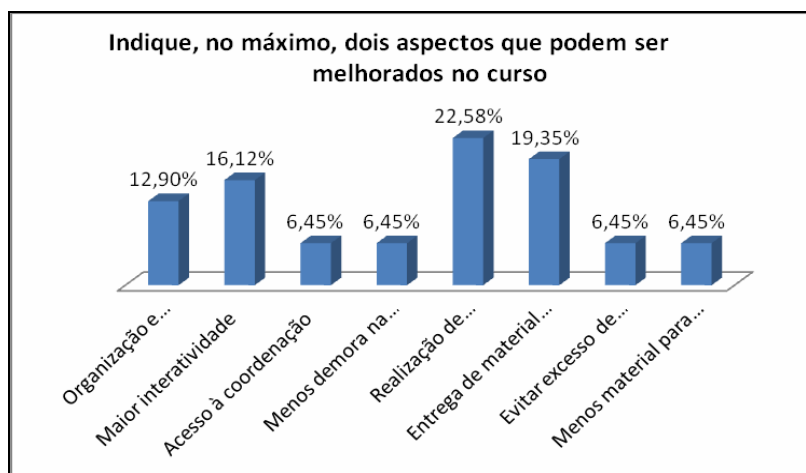
- Nada a reclamar (4)
- Maior agilidade nas respostas (10)
- Maior integração e comunicação tutores-alunos (3)
- Maior clareza sobre as atividades (3)
- Capacitação dos tutores no uso da plataforma (3)
- Melhoria da participação dos tutores nos fóruns (4)



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Na pergunta final do questionário (*Indique, no máximo, dois aspectos que podem ser melhorados no curso*), que teve a participação de 63,27% alunos, foi possível destacar, do universo de aspectos citados nas respostas, as seguintes categorias:

- Organização e orientação do TCC (4)
- Maior interatividade (5)
- Acesso à coordenação (2)
- Menos demora na resposta dos tutores (2)
- Realização de encontros presenciais (7)
- Entrega do material didático (6)
- Evitar excesso de informações e disciplinas ao mesmo tempo (2)
- Menos (volume) de material para leitura (2)



Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Na análise do Curso de Especialização em GS mereceram destaque as questões sobre melhorias na plataforma para a interação, de forma geral, entre os alunos e destes com os professores-tutores, bem como melhorias na tutoria e melhorias no curso. Tal como apontado na análise do curso de especialização em GM é preciso verificar com mais profundidade o que se percebe como interação, tanto por parte dos discentes quanto dos professores, quer se trate do ambiente virtual de aprendizagem (a plataforma), quer seja da comunicação que ocorre entre os sujeitos. Aqui também a questão surge quando comparada com as descrições apontadas na questão 49, em relação às expectativas em relação ao curso: percebe-se que está relacionada com a demanda de maior número de encontros presenciais para discussões e contato entre as pessoas e, também de maior interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (plataforma), com destaque para a necessidade de mais agilidade dos tutores nas respostas às dúvidas. Quanto às melhorias relacionadas à tutoria, reaparece a necessidade

de agilidade dos professores-tutores nas respostas às dúvidas, e da participação destes nos fóruns, locais onde são propostas atividades de discussão. É aí que a presença do tutor se faz muito notada, já que ele atua como mediador nas discussões, nos conflitos de posições, divergências de opinião e condução do trabalho, a fim de que o(s) objetivo(s) das atividades não se perca(m). As duas indicações apontam para ausência do professor-tutor ou pouca participação dele nas atividades, falhas no processo de comunicação com os alunos, por exemplo mais clareza quanto às atividades propostas. Assim como apontado na análise do curso de GM, as mesmas questões, a mesma problemática pode ser discutida, uma vez que os parâmetros praticados são idênticos em relação à proporcionalidade alunos/professor-tutor. Também são realizadas reuniões quinzenais com as equipes que atuam na EAD, e as questões são tratadas adotando-se a mesma metodologia. Quanto às melhorias no curso, a maior demanda é por realização de encontros presenciais. É preciso esclarecer que os parâmetros da CAPES estabelecem o máximo de dois encontros presenciais por disciplina⁵⁴, e, em face das dinâmicas institucionais, são realizados geralmente no início e na conclusão do curso. Com ocorrência menor que no Curso de Especialização em GM, parecem reclamações quanto ao trabalho de conclusão de curso, bem como se destaca percentual maior de reclamações sobre a entrega de material didático.

As questões relacionadas à Plataforma serão discutidas no estudo 2 – Dimensão Institucional.

7.3.3 Análise Geral do Estudo 1

Em relação às expectativas dos alunos dos Cursos de Licenciatura, pode-se destacar, a partir da análise dos enunciados, a presença do jogo produtivo do capitalismo contemporâneo e seus efeitos de verdade⁵⁵ na produção das subjetividades, expressas mais especificamente nas expectativas, sob a forma de facilidades da EAD e, em seguida, nas contribuições do curso.

⁵⁴ Para a educação a distância, a legislação vigente determina a obrigatoriedade de momentos presenciais destinados às seguintes finalidades: avaliação dos estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. Cada curso e instituição pode definir os momentos presenciais para outros tipos de atividades. As atividades presenciais obrigatórias realizam-se no polo de apoio presencial ou na própria sede da instituição, conforme determinação institucional. O aluno é responsável por comparecer às atividades presenciais, mantendo a frequência mínima exigida por cada instituição. (Fonte: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40%3Apresencial-&catid=11%3Aconteudo&Itemid=26).

⁵⁵ A definição de efeitos de verdade aqui é aquela de Foucault (2012: p. 227): “Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que são considerados verdadeiros”.

O estudo, o saber, o conhecimento convertem-se em investimento de vida, no sustento próprio, na empregabilidade e produção de renda ou seja, a autoformação como um investimento para produção de renda e manutenção da vida, um devir-renda e expectativas de um futuro.

No conjunto de atributos identificados aparece também a dimensão da atividade intelectual como fonte de riqueza, expressa como motivação por ascensão social. A formação superior como dimensão coletiva e social, caracterizando-se como atividade intelectual, assume a posição de fonte de produção de riqueza.

Os atributos apontados na categoria *Facilidades da EAD* evocam questões significativas, pois, ao mesmo tempo que apresentam novas possibilidades e meios de estudo e profissionalização, apontam para as novas dinâmicas de configuração de subjetividades no jogo produtivo. Dentre essas dinâmicas, destacamos a gestão do tempo e da carreira, e a flexibilidade, sob a perspectiva de uma política de controle da vida, do saber pelo capital. A noção de formação superior ou universitária faz da economia o saber constitutivo das relações sociais: fazer um curso superior toma a condição de um investimento em si mesmo, importando a relação custo-benefício. As dinâmicas do processo produtivo, ao articular a gestão do tempo, a gestão da carreira e a flexibilidade, posicionam os sujeitos em uma busca permanente pela qualificação profissional, empregabilidade e ascensão social. A formação superior se apresenta ao “sujeito universitário” como um regime de verdade do sistema capitalista, vestida de empregabilidade ou conquista individual, e, assim, por meio dos saberes mobiliza a constituição de uma certa subjetividade contemporânea. A gestão do tempo comparece como estratégia, tática de um sistema que convoca o sujeito a aprender a conciliar demandas de trabalho, estudo e lazer, e a administrar racionalmente o seu tempo segundo prioridades. No jogo produtivo, o aluno é responsabilizado pela obtenção de resultados em um tempo marcado pelas facilidades do tempo e da flexibilidade. Na configuração capitalista, a organização do tempo e a flexibilidade, entendidas como saber adaptar-se às circunstâncias variáveis, inserem-se como práticas micropolíticas que moldam as subjetividades. No mesmo sentido, a flexibilidade se apresenta como uma perspectiva individualizada que se movimenta no campo das liberdades, já que o aluno, “sujeito universitário”, pode escolher e gerenciar as suas escolhas, o seu tempo, e o que é melhor para si – mas isto em função de obter sucesso em sua vida profissional. O planejamento das carreiras opera nos campos do tempo e da flexibilidade; ou, dito de outra forma, a política do trabalho embutida nas relações de saber implica o gerenciamento microadministrativo dos sujeitos e de suas possibilidades de trabalho

(a qualificação profissional, gestão da carreira). A prática de gestão da carreira aponta para a necessidade de qualificação e atualização permanente, e, conforme explicam Hardt e Negri (2002, p. 359), “... quanto mais desregulado for o regime de exploração, mais trabalho haverá”.

Os enunciados de autodisciplina, auto-organização, autodidatismo como efeitos de verdade de um sistema de poder e saber indicam a construção do conhecimento como uma célula que se auto(re)produz, pensando e concebendo-se isoladamente de seu “aparato instrumental”, sem vinculação ou relações com o seu meio. A noção de individual é reforçada em detrimento da ideia de uma construção de saber que é coletivo, operando nas subjetividades em vias de se fazer no curso universitário. Seria um equívoco, um desleixo não discutir aqui a questão do internamento da autodisciplina tal como se apresenta nos enunciados, em um processo que pode ser inovador, diferenciador e que evoca a autonomia como seu pilar. Em que está ancorada, ou como se perpetua, e como funciona a autodisciplina no processo de construção do conhecimento? A tecnologia é usada para reforçar esse funcionamento? O que é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) sob a ótica das relações de forças poder/saber? As demandas de melhorias no AVA poderiam ser direcionadas para estimular a construção de uma comunidade, de processos de construção de um conhecimento comum, partilhado, em detrimento de um autoreferenciamento? Caberia pensar dinâmicas e objetivos curriculares a partir de novas relações e encontros entre as subjetividades, o saber e a tecnologia? Em uma entrevista de 1985, Deleuze colocou a questão de sua parceria com Guattari da seguinte forma:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra... Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. [...] O que é preciso é pegar alguém que esteja “fabulando, em flagrante delito de fabular”. Então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria. [...] Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo. Os povos não preexistem. (DELEUZE, 1992, p.160)

Deleuze aponta a necessidade fundamental da diversidade de perspectivas e interpretações afetivas para que haja criação, pois muitos olhos, muitos afetos e encontros são essenciais para se ver diferente, para querer ver diferente, e é preciso utilizá-las em prol do conhecimento. Elas são elementos da vontade, e sua ausência constitui uma castração intelectual. É claro que isto não significa negar que só se produz na solidão da interioridade,

mas ninguém produz do nada, no vazio.

Os enunciados declaram um certo excesso de autoreferenciamento, e deixam de declarar a diversidade; atentemos para que esta ausência seja percebida como um esvaziamento, isto é, visamos a diversidade como elemento positivo para a produção de conhecimento (apelo de Nietzsche)⁵⁶.

Chamamos atenção nessas relações para a questão de se pensar fundamentos possíveis da e para a produção comum, de como evocar a potência do comum a partir de um pequeno conjunto de práticas cotidianas em ambientes virtuais de aprendizagem (micropolíticas) que permitam proliferar experiências de pensamento, operando, neste sentido, uma fusão entre um mundo-aí (virtual que se faz real) e mundo da vida (real que se faz virtual). É preciso liberar o pensamento (como estratégia, processo de subjetivação⁵⁷), as suas possibilidades, para que haja produção de conhecimento; e não repetições de opiniões, controle das subjetividades.

A autonomia, enunciada pelos atributos de autoaprendizagem, de autoestudo – o que eles nos dão a ver e a questionar quando pensamos as dinâmicas de autoformação e autovalorização? Como passar de uma determinação econômica, sair das tramas de trabalho e educação em sua arte de governar para a invenção de novas possibilidades de vida, constituição de novos modos de existência? Para além do saber-poder, a subjetividade, a vida, a existência como obra de arte, a busca de uma relação consigo que permita ultrapassar as regras do poder-saber. É possível pensar-realizar uma educação plena desta intensidade nas novas composições em contraposição aos focos de poder-saber – ou seja, efetuar-las com as tecnologias de informação e comunicação? Em vez de contribuir para a formação de um administrador de si, as tecnologias, como mediadoras, podem contribuir para uma estética de si? O que é necessário para pensar-realizar esta subversão? Novas ideias, novos conteúdos, nova docência, destituição dos currículos, da disciplina, da especialização?

A autoformação e a autovalorização em sua dupla funcionalidade, multiplicidade e pulverização, nos impele a pensar a questão da qualificação e dos meios para além de meios de especialização e fragmentação, pois assumem uma destacada ênfase de catalisadores das potências subjetivas.

⁵⁶ NIETZSCHE, Friederic. *Genealogia da moral*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 108-109.

⁵⁷ “Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...) É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder”. (DELEUZE, 1992, p. 127-128)

Não se pode deixar de questionar a função da polidocência em todo o processo de educação, formação a distância, já que ela se torna compartilhada, compartilhada e distribuída com os meios tecnológicos se convertendo em suplemento dirigido a reforçar a competência e o desenvolvimento, o desempenho profissional. Os docentes se tornam tutores, preceptores, guiando os processos de aprendizagem para as possibilidades de desempenho profissional. Dessa perspectiva, o reforço individual ou privatização das responsabilidades é convertido em enunciado de flexibilidade, ou seja, conquista, e ganho de tempo e espaço para docentes e discentes.

Além de enunciados, as práticas e condutas produzem mais que um disciplinamento, reforçam um governo, submetem a uma dinâmica que dispõe da vida do docente e do discente não para um bem comum, mas para a condução de um objetivo adequado ao jogo produtivo (administrar a formação para uma autoformação flexível e permanente). A autodisciplina, a autoaprendizagem, a flexibilidade como dispositivos de poder-saber operam nas subjetividades, moldando a crença de que depende do indivíduo aproximar trabalho e lazer, regulando e mantendo atados os elementos de coesão do sistema produtivo. Os critérios subjetivos tornam-se divisores de sucesso e fracasso, responsabilizando o indivíduo sobre a sua empregabilidade, sobrecarga de atribuições etc. Então, aprender a se autoadministrar constitui-se em atributo de sucesso para a vida pessoal e profissional.

Outra relevante a destacar na expectativa dos alunos dos cursos de Licenciatura refere-se à política de inclusão social, enunciada como igualdade de oportunidades, democratização do acesso, interiorização das Universidades Públicas e inclusão em cursos de qualidade. Reconhece-se aqui a efetividade de uma política educacional que absorveu a demanda da sociedade de expansão do ensino superior, proporcionando a inclusão de parcelas da população tradicionalmente excluídas do conhecimento. No entanto, é interessante notar a igualdade de oportunidades como um atributo da política de inclusão social, ou ainda, como uma oportunidade proporcionada pela educação a distância. O enunciado *política de inclusão* não evoca a efetivação de um direito, cumprimento de uma responsabilidade histórica e social do Estado para com o seu povo, justiça social. O enunciado *Igualdade de Oportunidades*, entretanto, não situa claramente um atributo de avanço social. A oportunidade de fazer um curso se aproxima mais da ideia de algo a ser aproveitado, um benefício temporário. Apesar do incontestável reconhecimento da democratização e do acesso ao ensino superior pelos alunos, é instigante o aparecimento da interiorização das universidades, já que é um enunciado que circula com mais ênfase nos enunciados institucionais.

Destacaram-se como contribuições significativas, nos dois cursos, a oportunidade de fazer o curso, a qualidade do curso com o maior índice de respostas (GM), e, em seguida, a atenção recebida por parte de tutores, orientadores e coordenadores, e o crescimento profissional em ambos os cursos. Os fóruns e *chats* foram apontados como ferramentas importantes, que deveriam ser usadas com mais intensidade.

Primeiramente, é fundamental destacar que os dois cursos de especialização, objeto desse estudo, foram concebidos dentro de uma mesma matriz, o Programa Nacional de Administração Pública, bem como a formação das turmas e a execução do calendário ocorreram concomitantemente.

Em relação às expectativas dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, pode-se constatar na análise uma grande similaridade nas respostas (especialmente nos quadros 4 e 5), com pequenas distinções. No entanto, vimos que em ambos os cursos compõem as ideias de autoformação e autovalorização no contexto das expectativas e motivações para realizar o curso. Dentre elas apontamos o desejo de continuidade dos estudos, maior interação com vistas ao aprofundamento em determinadas temáticas como dinâmicas de autoformação – como construção comum e autonomia, e como dinâmicas de autovalorização – desejo de empregabilidade, de mais prática (transposição da teoria para a prática), e, novamente, a interação para o aprendizado, troca de experiências e expectativa de construção coletiva para enfrentar os desafios que a aprendizagem virtual traz para as subjetividades. Nesta perspectiva desponta um novo matiz para análise, que se apresenta como uma espécie de descompasso ou desamparo individual frente à virtualidade, e se expressa sob a demanda insistente de mais encontros presenciais. Ora, chama-nos atenção que esses cursos de pós-graduação são ofertados totalmente a distância, demandando a presença do aluno no polo a que está vinculado apenas nos momentos de avaliação. Essa configuração de ensino é adotada para possibilitar maior autonomia nos estudos, oportunizar e dar flexibilidade nos estudos para aqueles que não querem ou não têm condições para se deslocar; e facilitar a administração do tempo e de recursos pessoais. Pode-se indagar, sob outra perspectiva, se esta demanda não se relaciona também ao histórico ou à tradição da cultura presencial, e a uma transição para uma outra cultura de aprendizagem, de dinâmicas e práticas diferenciadas, de relações entre as subjetividades e de constituição de singularidades, ao mesmo tempo mais dispersas e aparentemente menos identitárias porque mais desterritorializadas fisicamente da Universidade-Metrópole (em tese, o polo é o elo da universidade com a comunidade). A desterritorialidade da universidade, ao mesmo tempo,

apresenta-se como demanda de mais encontros, demanda de pertencimento, ainda que a ideia de não deslocamento do indivíduo implique a sua fixação e a manutenção de vínculos com o seu local de origem.

Comparando-se as expectativas dos alunos dos cursos de Licenciatura e Pós-graduação e as contribuições dos cursos, pode-se apontar para a propriedade dos conceitos de autoformação e autovalorização e sua dupla funcionalidade no jogo produtivo, ou seja, multiplicidade de possibilidades (criação) e pulverização (regime de exploração desregulado)⁵⁸.

Desconsiderar a motivação, as expectativas dos alunos como elementos constitutivos das subjetividades no jogo produtivo com o saber-poder é ignorar, recusar a diferença e as necessidades do social – o social tomado aqui não “como uma unidade autônoma definida por uma representação (consciência coletiva), uma identidade indevida que marca a semelhança lá onde vibram diferenças em constante relação ... mas, como multiplicidade de indivíduos em constante interpenetração, em mútua constituição” (TARDE *apud* Themudo, 2002, p. 22-23). É também ignorar as produções sociais, já que a produção social é subjetiva.

Como entender este tratamento homogeneizante? Ou seria mesmo indiferente, como que dispensado a indivíduos isolados e aparentemente sem interpenetração? A educação a distância, por se dar na e como virtualidade, ensejaria uma compreensão e um tratamento de não-território, não-lugar, desidentificado, já que completamente identificado *a priori*?

Por outro lado, ao se pensar o mundo virtual⁵⁹ como mundos e lugares possíveis, bem como a potência de transformação do real, é preciso contemplar, no contexto da educação a distância, as ações subjetivas e suas interações como potência; e, ainda, investigar e experimentar formas de liberar essa potência na virtualidade. Perceber, portanto, como ocorre a ação de um indivíduo sobre outro, como os indivíduos se unem em uma tendência comum, ou elucidar como as novas composições na virtualidade podem oportunizar, ensejar a liberação da criação, da invenção; entender, qualificar, pensar o que é a interação no processo de aprendizagem na virtualidade, como se dão as relações, as trocas, compartilhamentos e formulações de uma ideia ou ideias dos indivíduos, pode contribuir para liberar a criação, a invenção. No mundo virtual, “desterritorializado”, a possibilidade de constituição de lugares

⁵⁸ NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Império*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 359.

⁵⁹ O mundo virtual como mundo dos possíveis na definição de Gabriel Tarde é imanente ao mundo real. O mundo real representa apenas uma faceta atualizada da dimensão dos mundos possíveis (virtual). (TARDE *apud* THEMUDO, p. 29, ref. 12)

comuns é facilitada primordialmente pela linguagem, a qual é agilizada pela interação e pelo uso de recursos midiáticos para a expressão, comunicação e transmissão da informação, de forma instantânea. Esta instantaneidade faz a informação e a comunicação se propagarem como uma onda, permitindo não só atingir um contingente imenso de indivíduos⁶⁰ a um mesmo tempo, como, também, afetar rapidamente as singularidades por seu potencial de atualização em tempo real. Mas, ao mesmo tempo e contrariamente, é preciso enxergar nesses processos o que o excesso de informação e de velocidade pode ocasionar: a desinformação e o esvaziamento do potencial de criação. Paradoxalmente, o excesso de informação obstrui a criação, infertiliza o solo da invenção ao dificultar a digestão, o processamento das ideias e a seleção do que é relevante ou superficial. O excesso de informação entope e captura a interação, promove a superficialidade e a dispersão da potência criativa e a autofagia das diferenças.

No mundo virtual, o confinamento do indivíduo pode se apresentar com outras roupagens ou maquiagens, que melhor podem mascarar o confinamento espacial e social, glorificando o primado de um tipo de organização “*a la tribo*”, restringindo a possibilidade de circulação e trato com os diferentes. E isto inversamente ao que a virtualidade pode proporcionar: a proximidade, o contato mais intenso, a diluição das fronteiras de tempo e espaço, e a recuperação de um sentido de mundo, de coletivo humano.

O reconhecimento desta negatividade no mundo virtual nos faz pensar sobre o papel das motivações humanas, a questão humana das relações, as interações nos espaços, sua composição, os tipos de respostas e possibilidades que podem se apresentar. Para pensá-las é preciso que se ponha em cena a crítica da educação, dos valores intelectuais e morais, todos os confinamentos ideológicos, a fim de romper a couraça da identidade.

Então, conhecer e analisar a identidade do alunado a distância a partir da categoria *perfil socioeconômico* leva a algumas questões relevantes. Por exemplo: do ponto de vista do poder/dominação, ou seja, ao se empregar uma caracterização do social por meio de uma lógica identitária socioeconômica, contribui-se para reafirmar as práticas do poder dominante, sobretudo aquelas de uma identidade fixa e permanente *a priori*. Ao mesmo tempo, esta lógica permite afirmar-se indistintamente ante as mudanças e possibilidades múltiplas dos diferentes grupos e desejos que mobilizam os indivíduos socialmente na busca de uma formação nessa modalidade.

⁶⁰ Para Gabriel Tarde, os indivíduos são máquinas de recomposição de fluxos, de matéria-prima individual, responsáveis pela própria fissura dessa representação, pela sua transfiguração histórica e social.

Assim vista, a questão da identidade surge como instrumento de determinação de uma ordem pela subjetividade da estética, permitindo-nos indagar acerca dessa subjetividade “não-revelada”, não-corporificada: ela ensejaria ao fundo a reprodução de uma prática manipulativa, um exercício de subjetividade manipulada pela ordem simbólica dos meios tecnológicos?

E, ainda, dito de outra forma, as tecnologias aplicadas à educação a distância seriam os novos “fabricantes” de subjetividades maquímicas, ou, mesmo, as eficientes máquinas de produzir uma subjetividade cada vez mais ajustadas ao sistema?

Em oposição a essa ordem determinante, é preciso antropofagizar as tecnologias para resguardar as práticas e o cuidado de si como potência política, como atributo necessário à superação do meio tecnológico e dos elementos identitários, e resgatar as dinâmicas e movimentos do indivíduo-social como dimensão constituinte da autonomia e da coletividade. Isto é, a superação do meio tecnológico, revertendo o desfavorável em favorável, pode também significar uma radical modificação interna do indivíduo.

Contrariamente à lógica identitária, que visa conduzir a uma certa unificação e assinatura coletiva de alto grau homogeneizante diante das possibilidades de falseamento virtual, é preciso estimular uma estética de si, a criação de práticas de cuidado de si, capaz tanto de inventar novos espaços quanto de se apropriar dos espaços e de transformá-los. Uma estética de si, consciente de seus gestos e espaços, que busca inspiração na atividade colaborativa para questionamentos, subversões e apropriações dos meios tecnológicos como forma de transformação, para a construção de uma pragmática das diferenças e exercício das singularidades.

A educação, formação universitária vista por uma tela pequena de computador sujeita às entropias da comunicação intra-pessoal (algo que não se faça pessoalmente), tem como fundamento uma comunicação que pode ocorrer diariamente como em um *blog* (com a função de um diário), onde todos são íntimos distantes, sujeitados a uma entropia diária; a mensagem é verdadeira, e os formatos criados dentro dos ambientes tão “falsescos” como em qualquer produção virtual, cinematográfica ou mesmo de TV. Então, por uma certa analogia, pode-se pensar o ensino presencial como uma peça ao vivo, um ensaio, feito apenas para quem está na plateia, com cenário, elenco, fumaça e, dependendo, interação e peso dos corpos, e sons; e o ensino a distância como um “certo cinema” que tem um público em casa ou em qualquer outro local, com parte da montagem construída anteriormente, com um texto encenado a partir de e sobre um roteiro previamente elaborado. Daí decorre apenas uma questão, que é

fundamental: a intensidade de interação e integração que cada um pode provocar nas relações entre o meio, a forma, a mensagem e o indivíduo. Isto é, uma nova visão, ou um outro foco sobre o processo de ensino/aprendizagem, um deslocamento horizontal, um corte da visão tradicional do professor como figura central no ensino presencial, e da tela do computador no ensino a distância. Afinal, é a *performance* artística do professor, a videoarte da aula ou são as ideias e os conceitos mais importantes que os formatos para levar a mensagem e ampliar a percepção, a comunicação e a interação? Talvez seja importante lembrar que há ganhos e perdas em qualquer dinâmica, independente da complexidade da linguagem e seja qual for o meio; mas, lembrar também que permanece sempre o desafio de renovar, de criar, de ousar, e que esta capacidade precisa ser almejada em qualquer perspectiva. Seja na forma teatral ou na cinematográfica, não se pode temer quebrar espelhos em busca da transformação, de uma nova estética, de novos gêneros para um novo mundo. É preciso quebrar a homogeneidade predominante e restabelecer a heterogeneidade das relações, dos interlocutores, dos pensamentos, dos movimentos, onde todos possam manifestar-se à própria maneira e estilo em um espaço aberto e renovador.

7.4 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO 2: DIMENSÃO INSTITUCIONAL

7.4.1 Objetivos

Os dados apresentados nesta dimensão reproduzem fielmente a avaliação institucional da UNIRIO do ano de 2011, realizada pela Comissão Própria de Avaliação, como requisito obrigatório da avaliação do INEP-MEC. No relatório final de avaliação institucional de 2011 (p. 66-68), eles estão compilados na dimensão 2 - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, aí incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

Esse estudo tem como objetivo apresentar a avaliação dos alunos dos cursos de Licenciatura, da modalidade presencial e a distância e da Pós-graduação *lato sensu* a distância, quanto ao desempenho institucional da UNIRIO. Os dados foram selecionados do Relatório Final de Autoavaliação institucional da UNIRIO de 2011, que teve como objetivos identificar a fixação do PDI 2006-2011 junto a docentes, técnico-administrativos e discentes, e verificar os avanços e os quesitos apontados como fragilidades na avaliação externa de 2010.

Nas tabelas a seguir apresentamos o universo de participantes e de respondentes por segmento, distribuídos por Centro Acadêmico, Docentes por escola/instituto/faculdade, técnicoadministrativos (TA's), Discentes dos cursos de Graduação – modalidade presencial – e Discentes dos cursos de graduação – modalidade a distância – encontram-se os quantitativos de participação.

Quadro 36: Universo de participantes e de respondentes por segmento

<i>SEGMENTO</i>	<i>UNIVERSO</i>	<i>AMOSTRA</i>	<i>% (respondentes)</i>
DOCENTE	798	140	15,3
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	1115	67	5,1
ALUNO GRADUAÇÃO PRESENCIAL	7.586	832	10,9
ALUNO GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA	5482	60	1,1
ALUNO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	379	122	32,1

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 37: Participação dos docentes por Centro Acadêmico

<i>CENTROACADÊMICO</i>	<i>RESPONDENTES</i>	<i>%</i>
CCH	49	35
CLA	19	13,57
CCET	39	27,85
CCBS	28	20
CCJP	4	2,85
Sem resposta	1	0,71
TOTAL	140	100

Escola/Instituto/Faculdade	Respondentes	%
Escola de Administração	2	1.43%
Escola de Arquivologia	0	0.00%
Escola de Biblioteconomia	10	7.14%
Escola de Ciência Política	0	0.00%
Escola de Ciências Jurídicas	2	1.43%

Escola de Educação	22	15.71%
Escola de Enfermagem Alfredo Pinto	11	7.86%
Escola de Engenharia de Produção	3	2.14%
Escola de História	2	1.43%
Escola de Informática Aplicada	14	10.00%
Escola de Letras	4	2.86%
Escola de Matemática	22	15.71%
Escola de Museologia	7	5.00%
Escola de Medicina e Cirurgia	3	2.14%
Escola de Nutrição	3	2.14%
Escola de Serviço Social	3	2.14%
Escola de Teatro	13	9.29%
Escola de Turismologia	2	1.43%
Faculdade de Filosofia	3	2.14%
Instituto Biomédico	5	3.57%
Instituto de Biociências	6	4.29%
Instituto Villa-Lobos	1	0.71%
Sem resposta	0	0.00%
Não complete	2	1.43%

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 39: Participação dos docentes por Escola/Instituto/Faculdade dos Cursos de Graduação Presencial por Curso

Curso	Alunos Grad.presencial	%
Administração Pública (Bacharelado)	2	1.16%
Arquivologia (Bacharelado)	0	0.00%
Artes Cênicas (Bacharelado)	9	5.23%
Biblioteconomia (Bacharelado)	44	25.58%
Biblioteconomia (Licenciatura)	8	4.65%
Biologia (Licenciatura)	0	0.00%
Biomedicina (Bacharelado)	1	0.58%
Ciência Política (Bacharelado)	3	1.74%
Ciências Biológicas (Bacharelado)	7	4.07%
Ciências Biológicas (Curso Especial de Segunda Licenciatura)	0	0.00%
Ciências Biológicas (Licenciatura)	3	1.74%
Direito (Bacharelado)	19	11.05%
Enfermagem (Bacharelado)	2	1.16%
Engenharia de Produção (Bacharelado)	5	2.91%
Filosofia (Bacharelado)	0	0.00%
Filosofia (Licenciatura)	0	0.00%
História (Bacharelado)	4	2.33%
História (Licenciatura)	1	0.58%
Letras (Bacharelado)	1	0.58%
Letras (Licenciatura)	2	1.16%
Matemática (Bacharelado)	11	6.40%
Medicina (Bacharelado)	1	0.58%
Museologia (Bacharelado)	2	1.16%
Música (Bacharelado)	1	0.58%
Música (Licenciatura)	0	0.00%
Nutrição (Bacharelado)	2	1.16%
Pedagogia (Licenciatura)	4	2.33%
Serviço Social (Bacharelado)	4	2.33%
Sistemas de Informação (Bacharelado)	28	16.28%
Teatro (Licenciatura)	4	2.33%
Turismo (Bacharelado)	1	0.58%
Ciências Ambientais	3	1.74%
Ciências da Natureza (Licenciatura)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%

Participantes do segmento aluno – graduação, modalidade presencial.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012

Quadro 40: Participação dos Alunos dos Cursos de Licenciatura a Distância

Curso	Alunos Graduação EAD	%
Licenciatura em História.	32	53.33%
Licenciatura em Matemática.	8	13.33%
Licenciatura em Pedagogia.	20	33.33%
Sem resposta	0	0.00%

Participantes do segmento aluno – Licenciatura, modalidade a distância.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

A avaliação do desempenho institucional na modalidade presencial abrangeu 10 dimensões: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional; Política para o Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Extensão; Responsabilidade Social da Instituição; Comunicação com a Sociedade; Políticas de Pessoal; Organização e Gestão da Instituição; Infraestrutura física para ensino e pesquisa; Planejamento e Autoavaliação da instituição; Políticas de Atendimento aos Estudantes; Sustentabilidade Financeira.

No que se refere aos cursos a distância, a avaliação do desempenho institucional compreendeu 04 questões abertas sobre: as expectativas em relação aos cursos; as condições das instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no polo; ou seja, os meios e tecnologias empregadas nos cursos; as potencialidades e fragilidades institucionais da Educação a distância; contribuição dos cursos a distância para a autoaprendizagem e/ou realização de oportunidades educativas.

Convém destacar a relevância das condições físicas e tecnológicas nos polos para o desempenho institucional porque, de fato, a mediação institucional das relações entre os participantes do sistema acadêmico é realizada nos polos por meio de tecnologias e apoio administrativo, e coordenação dos polos. As condições locais dos polos, a infraestrutura física, tecnológica, o suporte de apoio administrativo são os elementos promotores de comunicação e interação da comunidade acadêmica.

Os instrumentos de coleta de dados empregados pela CPA⁶¹ -UNIRIO para a autoavaliação institucional foram descritos no início do capítulo 5, *Metodologia e Estudos de*

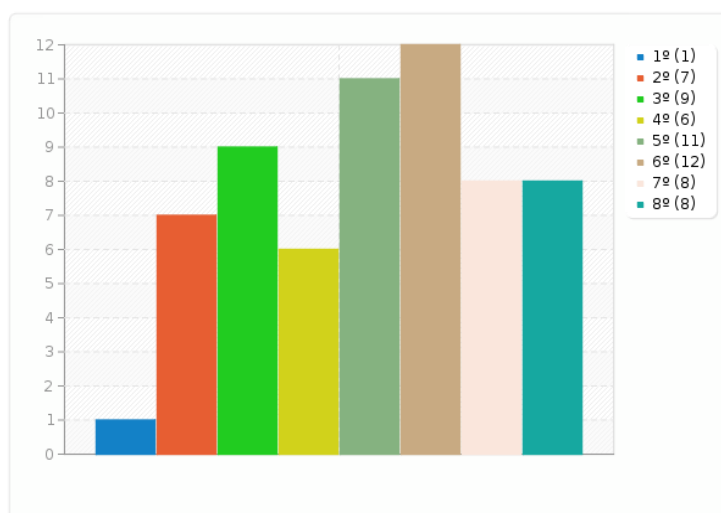
⁶¹ Disponível no Relatório de Autoavaliação Institucional 2011 em <http://www.unirio.br/cpa>. Acesso em 02 mai.2012.

Caso.

Neste estudo para fins de análise da dimensão institucional quanto ao desempenho da UNIRIO selecionamos, para a modalidade presencial, elementos da dimensão política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos aí os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa e de monitoria, e demais modalidades avaliados pelos discentes em sua relação com as condições de operacionalização (infraestrutura e processos de gestão); e para a modalidade a distância, elementos sobre as condições das instalações físicas e equipamentos nos polos; e as potencialidades e fragilidades institucionais. A escolha desses elementos justifica-se em função de estas dimensões e elementos concentrarem informações sobre as demandas dos alunos e sua participação na vida institucional. Ou seja, nestas dimensões são explicitados todos os mecanismos de participação e integração na vida acadêmica, e sua interface com as dinâmicas institucionais. As outras questões relevantes para a pesquisa foram abordadas e tratadas no estudo 1, sobre as expectativas dos alunos e as contribuições dos cursos.

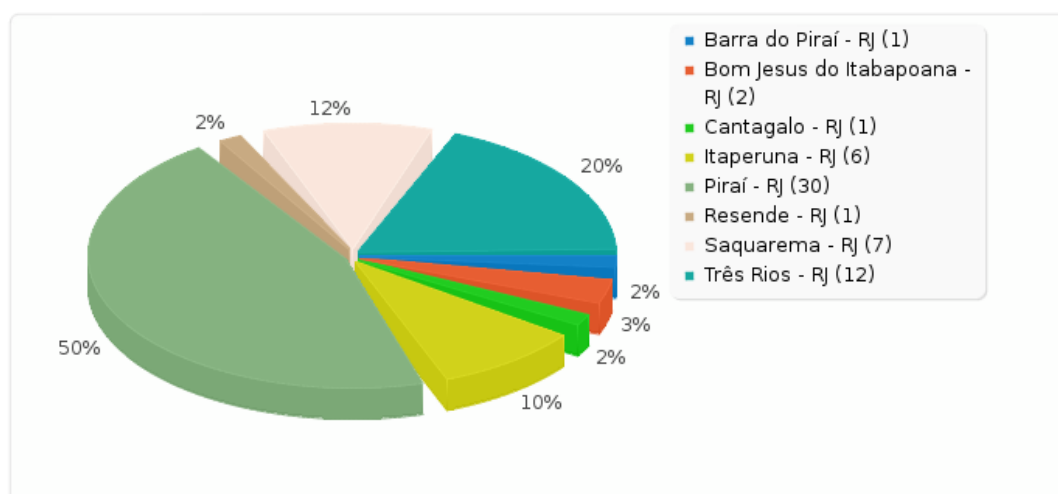
Apresentamos abaixo os gráficos da participação dos discentes dos cursos de licenciatura a distância, e, na seção 6.4.3, os dados da avaliação dos discentes dos cursos presenciais (Gráfico *Condições de estrutura física para ensino, pesquisa e extensão*) e dos cursos de licenciatura e pós-graduação a distância.

Gráfico C1- Participação dos Alunos por período nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância



Distribuição da Participação dos alunos por período dos Cursos
Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico C2- Participação dos Alunos por Polo/RJ nos Cursos de Licenciatura da modalidade a Distância



Distribuição da Participação dos alunos pelos polos.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

7.4.2 Dimensão política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão – Cursos Presenciais

Incluem-se nesta dimensão as normas de operacionalização, procedimentos para estímulo à produção acadêmica, tais como as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades avaliadas pelos discentes; e, ainda, a avaliação da própria CPA-UNIRIO sobre as questões. Selecionamos, do relatório de Autoavaliação da UNIRIO 2011, o seguinte conjunto de indicadores:

- Demandas de docentes e discentes e o Projeto Político Pedagógico
- Participação de docentes e discentes em atividades de integração ensino, pesquisa e extensão
- Participação de discentes dos cursos de Graduação em projetos de pesquisa

A partir do indicador *demanda de alunos e professores relacionadas às novas atividades e/ou disciplinas* foram construídas as seguintes questões avaliatórias:

Questão 1 - Pergunta. Em que medida a elaboração ou atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PP's) contemplou a demanda de alunos e professores por novas atividades e/ou disciplinas?

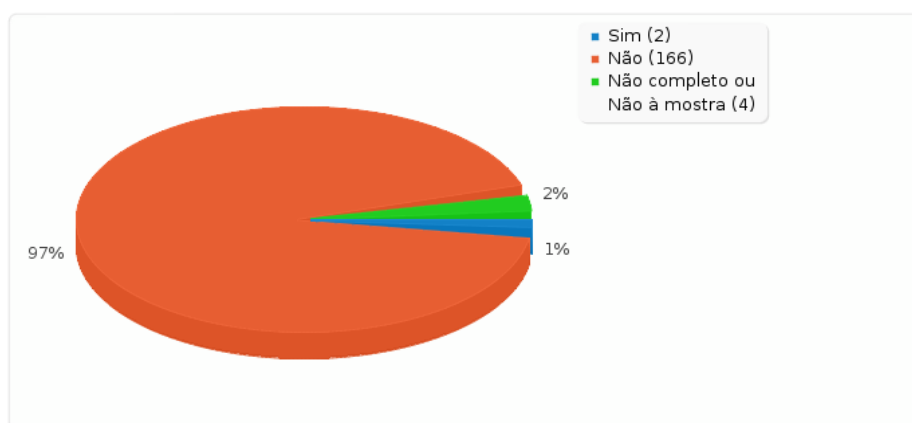
Gráficos a e b – Respostas dos discentes dos cursos de graduação presencial

Os padrões de excelência instituídos apontam para 100% da demanda dos

docentes e discentes, considerada na elaboração ou atualização dos PPP's. Os instrumentos utilizados para captação das informações foram os questionários *on-line* para cada um desses segmentos.

Gráfico a – Participação na elaboração do PPP/Respostas dos Discentes dos cursos de graduação presencial

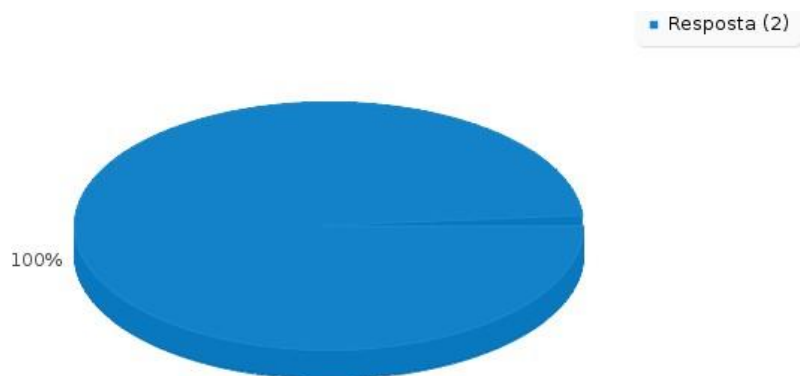
Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de seu curso?



Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico b – Respostas dos discentes

Em caso de resposta afirmativa, cite pelo menos uma de suas demandas contempladas no PPP de seu curso.



Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Os gráficos **a** e **b** apontam para pequena participação dos discentes na construção do PPP de seu curso. Ressalte-se que, dos dois alunos dos cursos constantes no gráfico **b**, um informou que a demanda que foi atendida diz respeito aos projetos de extensão com bolsa para os estudantes; o outro não teve demanda contemplada, apesar de sua participação na

construção do plano/projeto.

- Indicador – Participação de docentes e discentes em atividades de integração ensino, pesquisa e extensão/Programa de incentivo e fomento à pesquisa.

A partir do indicador publicação em revistas científicas elaborou-se a seguinte questão avaliativa:

Questão 2. Avaliação do impacto de edital de fomento e bolsas na produção científica.

Questão 3. Até que ponto os procedimentos adotados pela UNIRIO para ampliar o programa de incentivo e fomento à pesquisa incrementaram a produção científica?

O padrão de excelência estimado foi um aumento de 10% na produção científica da UNIRIO. A fonte de informação foi a Chefe da Divisão de Ensino da PROPG, que respondeu a um questionário aberto enviado por meio eletrônico.

Seguem as perguntas com as considerações da respondente.

1. Quais os procedimentos adotados pela UNIRIO para ampliar o programa de incentivo e fomento à pesquisa?

Em 2011, a PROPG liberou o Edital de Fomento à Pesquisa para aquisição de material permanente (R\$ 250.000,00). Foram contemplados 30 docentes, distribuídos em 6 grupos de pesquisas.

Além disso, a UNIRIO possui a tradicional bolsa de Iniciação Científica, em 2010 e 2011 foram ofertadas 300 bolsas, distribuídas nos diversos centros de ensino da UNIRIO.

2. Qual o impacto destes procedimentos no incremento da produção científica da UNIRIO?

Em relação ao Edital de Fomento ainda não temos como avaliar o impacto; em relação às bolsas, o impacto se reflete na permanência da produção científica.

3. Como você avalia o grau de conhecimento e participação dos alunos acerca dos programas de incentivo e fomento à pesquisa?

O Edital sempre é divulgado na página da UNIRIO e, enviado às unidades acadêmicas. O aluno deve se dirigir aos professores que têm projeto de pesquisa cadastrado, pois a bolsa é concedida ao aluno que tenha subprojeto de pesquisa vinculada ao projeto do docente.

4. *Você tem registro da inserção dos docentes interdepartamentais? Se sua resposta for afirmativa, informe sobre elas.*

Sim. As pesquisas só podem ser cadastradas se o professor estiver em grupos de pesquisa. Além disso, os professores participam em um ou mais programas de pós-graduação, o que denota a ação interdepartamental.

5. *Informe sobre o número de publicações em revistas científicas realizadas pelos segmentos da UNIRIO, nos anos de 2010 e 2011.*

Quadro 41 – Produção Científica da UNIRIO adaptada pela CPA

CENTRO	BIBLIOGRÁFICA			TÉCNICA			ARTÍSTICA		
	2010	2011	%	2010	2011	%	2010	2011	%
CCBS	316	324	2,5	402	405	0,74	0	0	0
CCET	18	17	-0,6	100	110	10	0	0	0
CCH	142	168	18,03	340	345	1,47	0	0	0
CCJP	25	31	24	59	120	103	0	0	0
CLA	23	46	100	230	256	11,30	355	361	1,7
TOTAL	524	586	11,83	1131	1236	9,28	355	361	1,7

Fonte: Divisão de Ensino da PROPG.

Com relação à produção artística, o CLA, único centro a utilizar essa modalidade, apresentou aumento na ordem de 1,7%.

No que diz respeito à produção técnica, todos os centros acadêmicos aumentaram sua produção; porém, os destaques são para o CCET, que atingiu o padrão, e para CCJP e CLA, que o ultrapassaram.

Em relação à produção bibliográfica, observa-se na tabela 7 que, a exceção do CCET,

houve um aumento em todos os demais Centros Acadêmicos da UNIRIO. Destaque-se que os centros CCH, CCJP e CLA ultrapassaram os 10% estimados como padrão de excelência para este item.

Finalizando, em seu conjunto, o resultado geral da produção científica da UNIRIO ultrapassou o padrão de excelência estimado no que se refere à produção bibliográfica (11,83), ficando sua produção técnica com um percentual de crescimento da ordem de 9,28%.

- Indicador – Expectativa dos alunos em relação ao Programa de incentivo e fomento à pesquisa

Um outro indicador diz respeito à expectativa dos alunos em relação ao programa de incentivo e fomento à pesquisa resultou como questão avaliativa:

- Até que ponto o programa de incentivo e fomento à pesquisa contempla a expectativa dos alunos?

O padrão de excelência estimado foi de 70% dos alunos plenamente satisfeitos com o programa de incentivo e fomento à pesquisa. Procurou-se identificar a participação dos estudantes em projetos de pesquisa cadastrados. Os respondentes a esta questão foram os alunos de graduação presencial, e o instrumento utilizado foi o questionário semiestruturado *on-line*.

No ano de 2011 você participou de algum projeto de pesquisa?

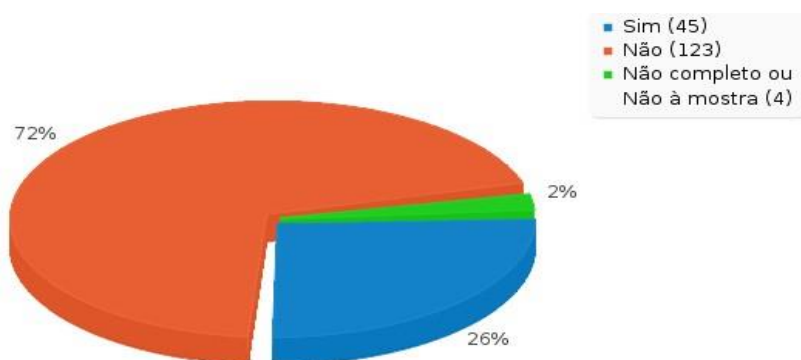


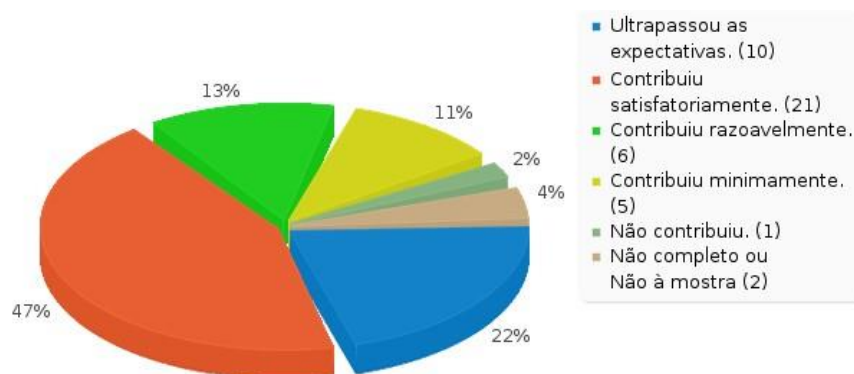
Gráfico-participaçãodediscentesemprojetosdepesquisa

Fonte: LimeSurvey – Autoavaliação Institucional 2011 UNIRIO – discentes de graduação presencial.

Dos respondentes, 26% participaram de algum projeto de pesquisa, 72% não participaram, e 2% não responderam a pergunta de forma completa.

Em relação às expectativas, dos respondentes que declararam ter participado de algum projeto de pesquisa, 47% consideraram que contribuiu satisfatoriamente; e 22% consideraram que suas expectativas foram ultrapassadas.

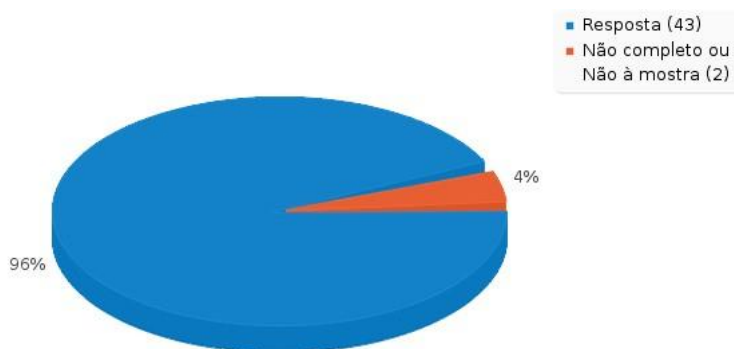
Gráfico 30 – Expectativa dos discentes quanto aos projetos de pesquisa



Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 31 - Respostas dos discentes – Pontos fortes e Pontos fracos do Projeto de Pesquisa

Cite um ou mais pontos fortes e/ou um ou mais pontos fracos do projeto de pesquisa de que você participou.



Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

As respostas dadas, depois de agrupadas, dizem respeito aos seguintes aspectos:

- **Infraestrutura**

Má infra-estrutura do laboratório, e realização de obras no período letivo e não-letivo; falta de material para a pesquisa; falta de apoio institucional ao projeto; demora na aquisição de novos equipamentos; má condição de trabalho no *campus* IB no Centro; falta de um espaço fixo para reuniões; baixa verba para enriquecer os projetos; infraestrutura do laboratório baixa. As salas não se adequam ao que se poderia chamar de laboratório; quase todos os equipamentos necessários estão presentes, mas há demora no recebimento de novos equipamentos e reagentes.

- **Professor Orientador**

Distanciamento do professor responsável; falta de comprometimento de alguns professores; letargia com que se põe o projeto em preparação, tanto por fragilidade na cobrança do(a) orientador(a) quanto na dedicação dos pesquisadores; falta de organização dos professores gestores; falta de cronograma para nortear as atividades.

- **Bolsistas**

Sendo voluntários, não recebem qualquer auxílio da universidade. Ajuda de custo não banca as despesas básicas de trabalhar na Faculdade.

Um respondente informou que o projeto tinha “pouca aplicação na minha área”

— *** —

Como pontos fortes, os respondentes apontaram:

- **Intercâmbio Interinstitucional**

Envolvimento e integração com outros grupos de pesquisa em outras universidades.

- **Interdisciplinaridade**

Incentivar o estudo das ciências humanas no contexto de um curso na área de saúde; participação na *Semana de Integração Acadêmica* é um ponto forte;

7.4.2.1 Análise dos Resultados

O tema norteador do projeto era o ponto forte: a permanência de cotistas no ensino

superior. Potencial enorme de realizar um bem socialmente através dos resultados futuros do projeto; favorece a permanência do aluno, de baixa renda mas com qualidade, na universidade; projeto voltado para a saúde coletiva de uma comunidade do Rio de Janeiro; a conscientização da responsabilidade ambiental;

- **Professor orientador**

Pontos fortes: os professores colaboradores; professora/orientadora muito boa; qualidade do docente, um dos poucos comprometidos com os alunos, organização; professor responsável excelente, dando todo o suporte necessário e produzindo, com os alunos, o artigo que será publicado por ele; comprometimento do orientador; profissionais altamente capacitados; bom acompanhamento do projeto pelo orientador; total atenção do professor orientador; biblioteca abastecida dos livros necessários à pesquisa; orientação de um ótimo professor, aumentando significativamente o conhecimento no aluno sobre o assunto; participação de alguns projetos em que o ponto forte foi o comprometimento dos professores responsáveis, e o apoio da UNIRIO a esses projetos.

- **Repercussão no estudante**

O projeto ensinou como fazer pesquisa em instituições arquivísticas; ensinou a escrever adequadamente um texto acadêmico; incentivou o interesse acadêmico e acrescentou experiências, principalmente em eventos; através da pesquisa, o aluno começou a desenvolver o pensamento crítico em torno da realidade apresentada; fez conhecer mais a área de organização do conhecimento, o que tem sido muito bom; fez ver, na prática, o que os textos teóricos apresentam.

- **Trabalho em grupo**

Trabalho em equipe; qualidade do grupo e do andamento da pesquisa.

- **Infraestrutura – Acesso a fontes de informação**

Facilidade de acesso às informações necessárias à pesquisa. Mas poderia ser maior o prazo para a execução da pesquisa. Importância das referências bibliográficas da pesquisa.

- **Ensino, pesquisa, extensão**

Para o bolsista PET, o ponto mais visto como positivo, é o trabalho com a trílice universitária Ensino, pesquisa e extensão; integração com Ensino.

7.4.3 Dimensão infraestrutura física para o ensino, a pesquisa e a extensão – Cursos Presenciais

Os dados apresentados nesta dimensão reproduzem fielmente a avaliação institucional da UNIRIO do ano de 2011, realizada pela Comissão Própria de Avaliação, como requisito obrigatório da avaliação do INEP-MEC. No relatório final de avaliação institucional de 2011 (p. 66-68), eles estão compilados na dimensão 7 - infraestrutura física, especialmente, a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

Incluem-se nesta dimensão elementos de avaliação da infraestrutura física, especificamente instalações e equipamentos disponíveis na Universidade. Esta dimensão representa um ponto crítico na avaliação institucional, registrado também pela comissão de Avaliadores Externos da UNIRIO (MEC), no ano de 2010. Com o propósito de identificar os fatores que comprometem o desempenho da instituição, foram estabelecidos os seguintes objetos de análise:

- Satisfação dos docentes, TA's e discentes em relação às instalações e equipamentos.
- Adequação do espaço físico e instalações da UNIRIO para uso por parte dos portadores de necessidades especiais.
- Mecanismos de proteção à vida e à saúde nos ambientes institucionais.

Definido o escopo de observação, foram delineadas as seguintes questões avaliatórias:

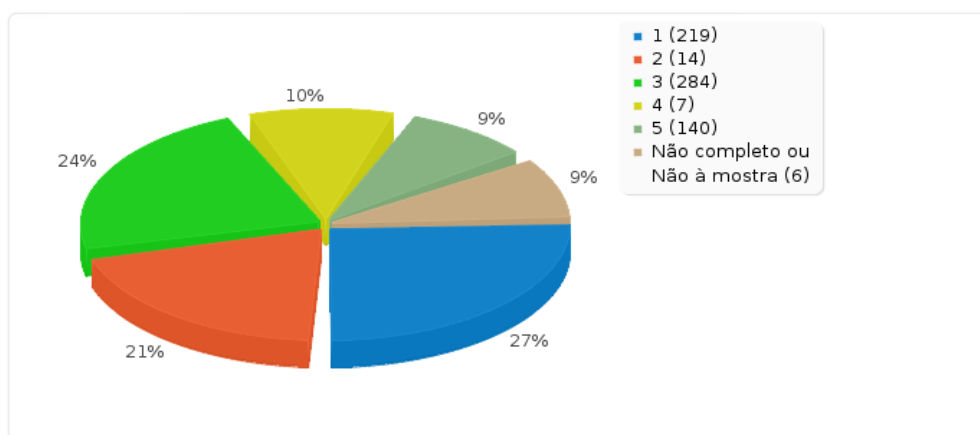
Perguntas – Questões Avaliatórias
Questão 1 - Qual o grau de satisfação dos docentes, TA's e discentes, em relação às instalações e equipamentos disponíveis na Universidade?
Questão 2 - Em que estágio se encontra a implementação da acessibilidade aos portadores de necessidades especiais?
Questão 3 - Em que medida já estão em funcionamento os itens de segurança obrigatórios que garantam a proteção à vida e à saúde humana nos ambientes da UNIRIO?

Em relação às instalações e equipamentos foram estabelecidos como indicadores o “espaço físico e equipamentos” com um padrão de excelência de “70% dos servidores docentes e TA’s plenamente satisfeitos com as condições das instalações e equipamentos disponíveis”.

Dos indicadores definidos para instalações e espaço físico para portadores de necessidades especiais, a “acessibilidade” mostrou um padrão de excelência de “100% dos ambientes institucionais, apresentando condições de acessibilidade aos portadores de necessidades especiais”.

Quanto aos itens de segurança obrigatórios, o indicador estabelecido foi a “disponibilização de meios de proteção à vida e à saúde”, com um padrão de excelência de 100% dos ambientes institucionais, atendendo às exigências legais relacionadas às condições de vida e de saúde da pessoa humana”.

Gráfico 32 – Condições da estrutura física do local de trabalho

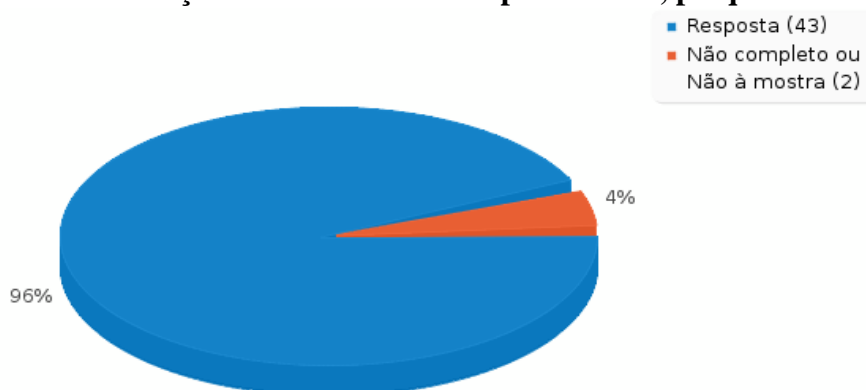


Legenda: 1- Péssimo; 2 – Regular; 3 – Bom; 4 – Muito Bom; 5 – Excelente
Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

O gráfico acima inclui as respostas da comunidade acadêmica da UNIRIO, incluindo docentes e técnico administrativos. Esse gráfico também está indicado na seção 4.6.

Ainda sobre as condições da estrutura física para a realização de ensino, pesquisa e extensão, dos 167 discentes de cursos de graduação presencial 96% avaliam-nas como péssimas e 4% como regulares, conforme gráfico abaixo, também indicado na seção 6.4.2.

Gráfico 33 – Condições da estrutura física para ensino, pesquisa e extensão



Legenda: 1- Péssimo; 2 – Regular; 3 – Bom; 4 – Muito Bom; 5 – Excelente.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Na entrevista com o Coordenador de Engenharia foram abordados os aspectos relativos às exigências legais afetas às condições de vida e saúde da pessoa humana, mapeamento de risco físico, biológico, ergonômico e de acidentes, e propostas de mudança ou modernização.

O coordenador correlacionou as ações para atender às exigências legais voltadas para as condições de vida e de saúde da pessoa humana às obras e reformas em andamento, a saber: reformas de sala de aula; criação de laboratórios; obras civis; instalações; restaurante-escola e o prédio do CCH para os Cursos novos. Informou ainda que estas ações estão sendo acompanhadas pela Coordenação de Engenharia.

As normas de acessibilidade vêm sendo monitoradas pelo Ministério do Meio Ambiente no sentido de verificar a aplicabilidade da Instrução Normativa nº 01/2010; e o Ministério Público está sempre fiscalizando e monitorando as questões referentes à IN supramencionada, como, rampa com corrimão e portas largas de banheiros com barras para cadeirantes, entre outras.

Até o momento não foi implementado na UNIRIO o Mapeamento de Risco – Físico, Biológico, Ergonômico e de Acidentes, porque não temos uma Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) e não existe, no quadro permanente da Instituição, servidor com formação em Engenharia do Trabalho.

Quanto aos equipamentos de proteção contra incêndio – se estão adequados, seguindo as normativas, se estão em local correto e dentro do prazo de validade – o Coordenador de Engenharia não soube responder, pois esta área não pertence à Engenharia. Ele sabe da

existência de um contrato com uma empresa de equipamentos contra incêndio.

Os pontos fortes destacados quanto às ações mencionadas anteriormente foram todas as obras realizadas na Instituição em função dos recursos do REUNI.

E os pontos fracos são referentes ao atraso das obras em função das licenças emitidas pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro. O processo licitatório também é um entrave para o início e o término das obras.

Quanto à existência de propostas de mudança ou modernização em sua área de atividade, o Coordenador fez um breve histórico de como começou a Coordenação de Engenharia na UNIRIO: iniciou como Serviço, passou a Departamento, depois a Assessoria Especial ligada à Vice-Reitoria, e agora é uma Coordenação.

O Coordenador de Engenharia disse que seu setor é um órgão de assessoria, mas que trabalha como um departamento, e com a responsabilidade e cobrança também de departamento. O ideal seria que houvesse uma divisão dentro da coordenação para tratar das questões de fiscalização, orçamento, projetos e secretaria administrativa.

7.4.4 Dimensão infraestrutura física e tecnológica nos polos – Cursos a Distância

7.4.4.1 Cursos de Licenciatura a distância

A questão avaliação das condições das instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no polo foi uma pergunta aberta, e teve as respostas sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 42: Questão Aberta – Categoria Avaliação da Infraestrutura física e tecnológica dos polos/respostas

Categoria Avaliação da Infraestrutura física e tecnológica dos polos	Bom	Necessita de Melhorias
Tecnologia	7	
Computadores	1	2
Espaço nos polos		5
Espaço universitário próprio		3
Acesso ao Polo		1
Condições físicas	1	2
Biblioteca	1	2
Total de respostas	10	15

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 43: Categorização Avaliação da infraestrutura física e tecnológica dos polos/atributos

Categoria	Conjunto de atributos (sistematização das respostas)
1	Velocidade da <i>Internet</i>
2	Equipamentos tecnológicos mais ágeis e modernos; bons computadores.
3	Banheiros melhores, salas de aulas maiores, água gelada, espaço próprio para as salas de tutoria; mais espaço nos polos.
4	Adequação: não funcionar em escolas, CIEPs. Haver um espaço próprio para funcionamento do polo para EAD.
5	Polo distante; dificuldades de acesso.
6	Insuficiência ou ausência de ventiladores, aparelhos de ar condicionado, laboratório de informática; bons auditórios.
7	Poucos livros para pesquisa, carência ou ausência de ambiente propício para estudos, ausência de meios para reprodução e impressão de materiais, tais como xerox.

Legenda: 1 Tecnologia; 2 Computadores; 3 Espaço nos polos; 4 Espaço universitário próprio; 5 Acesso ao polo; 6 Condições físicas; 7 Biblioteca.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

A demanda por espaço físico apresenta o maior índice, seguido da tecnologia com o melhor desempenho. No entanto, destaque-se que, apesar de boa conectividade, os alunos se beneficiam pouco dela, pois as limitações de espaço físico e equipamentos tecnológicos modernos dificultam os estudos, a permanência dos alunos nos polos e, conseqüentemente, a comunicação, a convivência e a formação de laços sociais.

A responsabilidade sobre as condições físicas e tecnológicas dos polos ainda está mal definida, pois, de fato, os polos são extensões da Universidad, sendo, de direito, responsabilidade dos mantenedores locais, em geral prefeituras ou estados. Apesar de a CAPES/MEC efetuar monitoramento constante, a transferência de recursos e orçamentos ainda exige operações complexas, em geral mediadas pelas Universidades. Essas, por sua vez, não têm experiência e competência instalada para tornar os processos céleres, como realização de doações de equipamentos, material bibliográfico, comodatos etc. Por outro lado, as mantenedoras dos polos têm comportamentos variados em relação aos investimentos em melhorias, pois em muitos deles funcionam vários outros programas educacionais, o que se pode confirmar a partir da demanda dos alunos por mais espaço ou por espaço universitário próprio. A legislação foi flexibilizada recentemente, permitindo que as Secretarias de Educação, por meio das Prefeituras, recebam recursos diretamente do governo federal para fomento dos polos.

A questão da responsabilidade ou da co-responsabilidade dos polos merece melhor atenção por parte dos atuais componentes do sistema – Universidad, CAPES/MEC,

Prefeituras e Estados, Consórcio CEDERJ – pois mostra uma grande fragilidade para a qualidade do processo educacional.

A escassez de bibliotecas também merece destaque: é necessário refletir sobre como os alunos podem ter uma boa formação sem acesso a coleções de livros, materiais de pesquisa, impressos ou digitais; neste caso, os materiais digitais não teriam grande valia, porque os equipamentos disponíveis estão obsoletos e podem também ser insuficientes quantitativamente.

7.4.4.2 Cursos de Pós-graduação a distância

Foi contemplada nesta dimensão a avaliação dos alunos sobre as condições das instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no polo. Uma grande parte da avaliação dos alunos dos cursos de Gestão Pública Municipal e de Gestão de Organização Pública de Saúde acerca das condições dos equipamentos dos polos encontram-se, respectivamente, nos quadros e gráficos das respostas sobre a disponibilidade de computadores no laboratório de informática, do atendimento no laboratório de informática e de atendimento no laboratório de informática e acesso à *Internet*, nas p. 35-36 e 50 a 52. Em geral, os percentuais sobre a disponibilidade e atendimento no laboratório de informática se equipararam quanto a muito bom e bom, e regular e ruim. O acesso à *Internet* foi avaliado como muito bom e bom. A seguir apresentaremos os quadros e gráficos consolidados das respostas dos alunos dos dois cursos quanto à avaliação das instalações físicas dos polos, frequência a alguma biblioteca, recursos para estudo e pesquisa nos polos, acesso a materiais de estudo, e avaliação geral sobre o desempenho institucional.

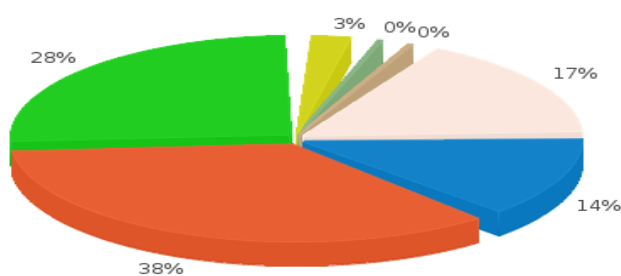
Quadro 44: Instalações Físicas dos polos/Respostas do Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Muito bom	13,91%
Bom	37,76%
Satisfatório	27,51%
Ruim	2,62%
Não possui	0,31%
Sem resposta	0,42%
Não completo ou Não à mostra	17,47%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 34 – Instalações Físicas dos polos/Respostas dos Cursos GM e GS



Muito bom (13.91%) Bom (37.76%)
 Satisfatório (27.51%) Ruim (2.62%)
 Não possui (0.31%) Sem resposta (0.42%)
 Não completo ou Não à mostra (17.47%)

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

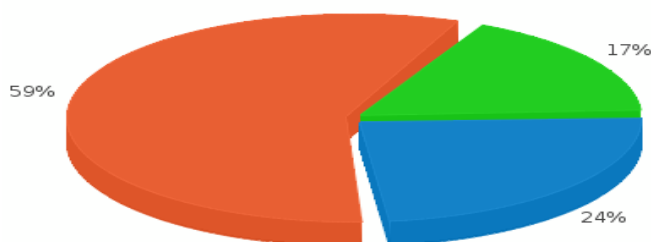
Quadro 45: Frequenta alguma biblioteca/Respostas dos Cursos GM e GS

Respostas	Percentagem
Sim	24,06%
Não	58,79%
Sem resposta	0,00%
Não completo ou Não à mostra	17,15%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 35 – Frequenta alguma biblioteca/Respostas dos Cursos GM e GS



Sim (24,06%)
 Não (58,79%)
 Sem resposta (0,00%)
 Não completo (17,15%)

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

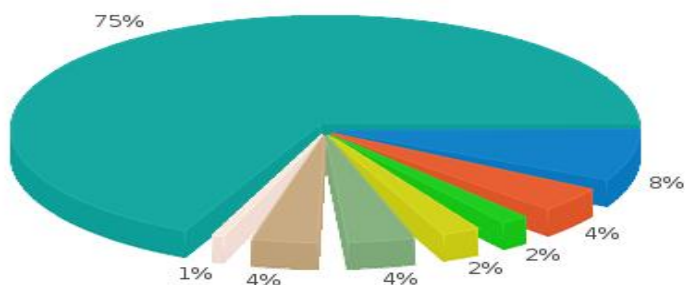
Quadro 46: Frequência à Biblioteca/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Mensalmente	8,37%
Quinzenalmente	4,08%
Três vezes por semana	1,57%
Duas vezes por semana	2,20%
Uma vez por semana	3,97%
Outros	37,87%
Sem resposta	0,73%
Não completo ou não à mostra	75,21%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 36 – Frequência à Biblioteca/Respostas dos Cursos GM e GS



Mensalmente (8.37%)
 Quinzenalmente (4.08%)
 Três vezes por semana (1.57%)
 Duas vezes por semana (2.20%)
 Uma vez por semana (3.97%)
 Outros (3.87%)
 Sem resposta (0.73%)
 Não completo ou Não à mostra (75.21%)

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 47: Recursos para estudo e pesquisa nos polos/Respostas dos Cursos GM e GS

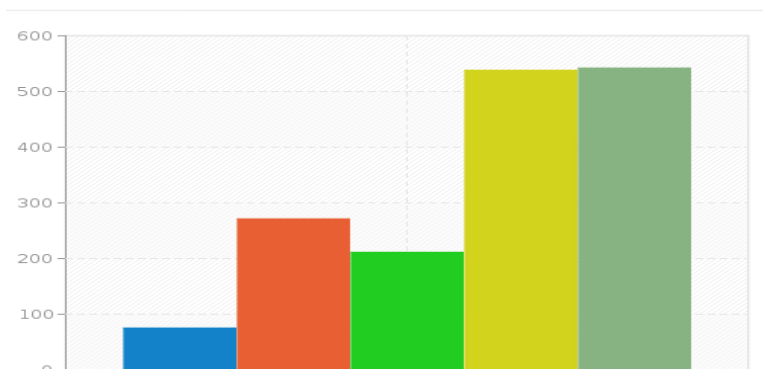
O polo possui - Resposta	Porcentagem
Videoteca	7,85%
Biblioteca	28,35%
Auditório	22,07%
Laboratório de Informática	56,28%
Sala de aula	56,29%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 37 – Recursos para estudo e pesquisa nos polos/Respostas dos Cursos GM e GS

O polo possui



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Videoteca (7.85%)
 Biblioteca (28.35%)
 Auditório (22.07%)
 Laboratório de informática (56.28%)
 Sala de aula (56.69%)

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

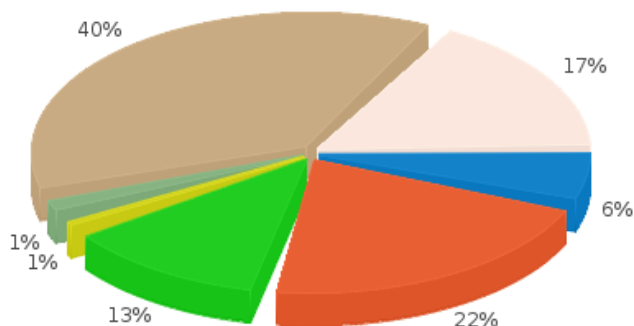
Quadro 48: Acesso à materiais de estudo/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Percentagem
Muito bom	5,96%
Bom	22,38%
Satisfatório	12,66%
Ruim	0,52%
Não possui	1,26%
Sem resposta	39,75%
Não completo ou Não à mostra	17,47%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 38 – Acesso à materiais de estudo/Respostas dos Cursos GM e GS



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Muito bom (5.96%)

Bom (22.38%)

Satisfatório (12.66%)

Ruim (0.52%)

Não possui (1.26%)

Sem resposta (39.75%)

Não completo ou Não à mostra (17.47%)

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

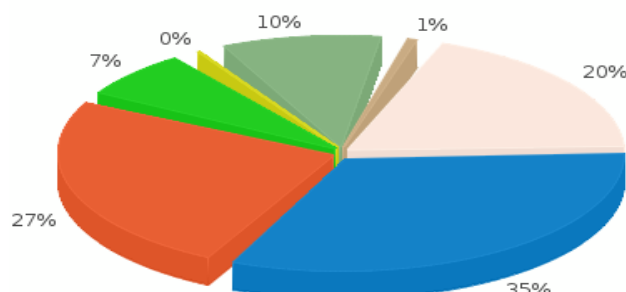
Quadro 49: Satisfação em relação ao Desempenho Institucional UNIRIO/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Muito bom	34,62%
Bom	26,99%
Satisfatório	7,22%
Ruim	0,21%
Não possui	10,15%
Sem resposta	0,63%
Não completo ou Não à mostra	20,19%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Gráfico 39 – Satisfação em relação Desempenho Institucional UNIRIO/Respostas dos Cursos GM e GS



Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Muito bom (34.62%)

Bom (26.99%)

Satisfatório (7.22%)

Ruim (0.21%)

Não possui (10.15%)

Sem resposta (0.63%)

Não completo ou Não à mostra (20.19%)

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

7.5 AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

7.5.1 Cursos de Licenciatura a distância

A questão formulada teve como objetivo possibilitar ao aluno comentar sobre as potencialidades e fragilidades institucionais da Educação a distância. Para fins de sistematização e posterior análise efetuamos uma categorização das respostas no quadro abaixo.

Quadro 50: Questão Aberta – Categoria Potencialidades dades Institucionais da EAD/Respostas

Categoria Potencialidades Institucionais da EAD	Respostas
1 - Oportunidade de Acesso	3
2 - Excelência dos cursos das Universidades Públicas	3
3 - Interiorização da Universidade Pública	2
4 - Comprometimento com os estudos	1
5 - Liberdade de estudo	1
6 - Democratização do acesso ao ensino superior	1
7 - Desenvolvimento do patrimônio humano do país	1
Total: 7	12

Cursos de Licenciatura em Educação a Distância UNIRIO.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 51: Questão Aberta – Categoria Fragilidades Institucionais da EAD/Respostas

Categoria	Fragilidades Institucionais da EAD	Respostas
8	Preconceitos e barreiras	4
9	Meios de realização de Seminários, Fóruns, Aulas	3
10	Formas e correções das avaliações	3
11	Espaço próprio	3
12	Pouco contato com a Universidade	2
13	Uso da <i>Internet</i>	1
14	Pouca diversidade na oferta de cursos	1
15	Falta de pré-requisito em algumas disciplinas	1
16	Pouco tempo de tutoria em algumas disciplinas	1
17	Alto nível de exigência	1
Total:	9	20

Cursos de Licenciatura em Educação a Distância UNIRIO.

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

Quadro 52: Categorização Potencialidades e Fragilidades Institucionais/atributos

Categoria	Conjunto de atributos (sistematização das respostas)
1	Oportunidade de acesso.
2	Qualidade dos cursos da UNIRIO.
3	Universidade Pública no interior.
4	Rigor, disciplina.
5	Liberdade de estudo
6	Democratização do acesso ao ensino superior
7	Desenvolvimento do patrimônio humano do país
8	Diploma fácil de ensino superior; desvalorização profissional.
9	Seminários, aulas e fóruns poderiam ser oferecidos por videoconferência.
10	Necessidade de mais trabalhos em grupo. Devolução das provas aos polos. Correção deveria ser realizada por professores das disciplinas, e não por tutores.
11	Ausência de espaço próprio para EAD. Insuficiência de instalações e espaços dos polos.
12	Pouco contato com os professores, alunos e setores de apoio administrativo.
13	Complicações no acesso à plataforma; acesso à plataforma é demorado.
14	Oferta reduzida de cursos; pouca diversidade de cursos ofertados.
15	Para algumas disciplinas, obrigatoriedade de pré-requisito, para facilitar o conhecimento.
16	Necessidade de mais horas de tutoria, para algumas disciplinas.
17	Elevado nível de exigência para alunos que trabalham, que enfrentam demandas familiares.

Cursos de Licenciatura em Educação a Distância UNIRIO

Fonte: Relatório de autoavaliação institucional UNIRIO, 2012.

7.5.2 Cursos de Pós-graduação a Distância

A questão formulada teve como objetivo identificar a satisfação dos alunos dos cursos de pós-graduação em relação ao desempenho institucional da UNIRIO na gestão da Educação a distância. Para compor o levantamento das fragilidades e potencialidades institucionais da EAD foram incluídos dados sobre as maiores dificuldades encontradas pelos alunos para a

realização do curso, o impacto do curso no desempenho profissional e as contribuições do curso para a vida do aluno. A seguir, os quadros e gráficos com a sistematização das respostas.

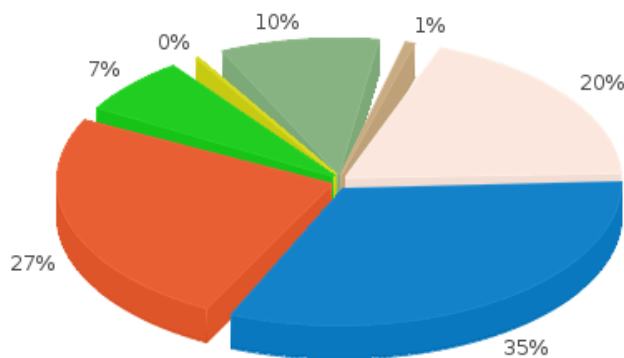
Quadro 53: Satisfação em relação ao desempenho da UNIRIO/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Muito bom	34,62%
Bom	26,99%
Satisfatório	7,22%
Ruim	0,21% %
Não possui	10,15%
Sem resposta	0,63%
Não completo ou Não à mostra	20,19%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 40- Satisfação em relação ao desempenho da UNIRIO/Respostas dos Cursos GM e GS



Muito bom (34.62%)
 Bom (26.99%)
 Satisfatório (7.22%)
 Ruim (0.21%)
 Não possui (10.15%)
 Sem resposta (0.63%)
 Não completo ou Não à mostra (20.19%)

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

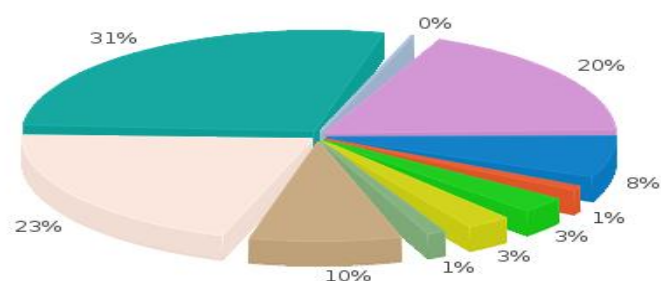
Quadro 54: Maiores Dificuldades encontradas para realizar o curso/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Tecnológicas - Acesso à <i>Internet</i>	7,53%
Qualidade do material	0,84%
Acesso ao material	3,03%
Contato com os Professores	2,82%
Contato com os Tutores	1,26%
Deslocamento/transporte	9,62%
Falta de tempo para estudar	23,22%
Outros	31,17%
Sem resposta	0,31%
Não completo ou Não à mostra	20,19%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 41 – Maiores dificuldades encontradas para realizar o curso/Respostas dos Cursos GM e GS



Tecnológicas - acesso à *Internet* (7.53%)
 Qualidade do material (0.84%)
 Acesso ao material (3.03%)
 Contato com os professores (27 2.82%)
 Contato com os tutores (1.26%)
 Deslocamento/transporte (9.62%)
 Falta de tempo para estudar (23.22%)
 Outros (31.17%)
 Sem resposta (0.31%)
 Não completo ou Não à mostra (20.19%)

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

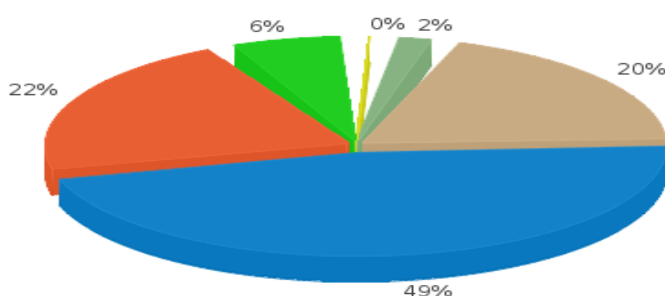
Quadro 55: Impacto do Curso no Desempenho Profissional/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Muito Bom	49,37%
Bom	22,28%
Satisfatório	6,17%
Ruim	0,10%
Não possui	1,88%
Sem resposta	0,00%
Não completo ou Não à mostra	20,19%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 42 – Impacto do Curso no Desempenho Profissional/Respostas dos Cursos GM e GS



Muito bom (49,37%)

Bom (22,28%)

Satisfatório (6,17%)

Ruim (0,10%)

Não possui (1,88%)

Sem resposta (0,00%)

Não completo ou Não à mostra (20,19%)

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

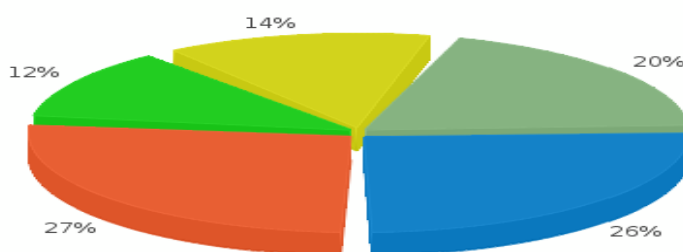
Quadro 56: Maior Contribuição do Curso para a vida/Respostas dos Cursos GM e GS

Resposta	Porcentagem
Melhoria na qualidade de vida	26,26%
Exercício da cidadania	27,41%
Promoção social	12,24%
Promoção econômica	13,91%
Sem resposta	0,00%
Não completo ou Não à mostra	20,19%

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

Gráfico 43 – Maior Contribuição do Curso para a vida/Respostas dos Cursos GM E GS



Melhoria na qualidade de vida (26.26%)
exercício da cidadania (27.41%)
promoção social (12.24%)
promoção econômica (13.91%)
Sem resposta (0.00%)
Não completo ou Não à mostra (20.19%)

Legenda: GM – Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal; GS – Curso de Especialização em Gestão de Organização Pública de Saúde.

Fonte: CEAD/UNIRIO, Banco de dados de avaliação dos cursos, 2012.

7.6 ANÁLISE E RESULTADOS DO ESTUDO 2 – DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Na avaliação do desempenho institucional, a autonomia comparece de forma distinta nos enunciados dos alunos dos cursos presenciais e os diversos a distância. Nos cursos presenciais, a autonomia não é um fator considerado na dimensão política para ensino, pesquisa e extensão, e mesmo o ensino não é qualificado na avaliação, assumindo valor os canais e instrumentos de participação na política institucional. A avaliação do desempenho institucional tem como foco a produção acadêmica de forma ampla; a participação dos alunos sobre a sua integração e decisão na vida institucional da Universidade é feita de forma reduzida. Um dos elementos indicativos dessa realidade é o baixo índice de participação na elaboração do projeto político pedagógico, ou seja, 97% dos discentes desconhecem o projeto de seu curso, a que se destina a sua formação, e portanto não tem suas demandas contempladas. De igual forma, os alunos não foram contemplados ou ouvidos quanto à sua participação nos projetos de extensão universitária, sendo a avaliação efetuada por uma chefia da Pró-Reitoria de Extensão. As expectativas de participação dos discentes em Programas de incentivo e fomento à pesquisa foi dimensionada a partir de levantamento cadastral na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Os dados indicam que 72% dos alunos não participam em qualquer projeto de pesquisa; e não foi possível visualizar em que áreas e com que intensidade ocorre participação.

As ideias de autoformação e a autovalorização surgem de forma transversa, isto é, só podem ser avaliadas através do engajamento dos alunos em projetos de pesquisa, extensão e ensino, os quais implicam em um estudante trabalhador – trabalhador do conhecimento, por meio do qual recebem renda para produzir e se autoqualificar. Em termos quantitativos, os alunos estão inseridos parcialmente na dimensão produtiva: apenas 26% participam de projetos de pesquisa. Mas é fato que os recursos não são suficientes para a inclusão de todos os que desejam participar, e/ou necessitam fazê-lo. Acrescente-se a essa situação a pulverização de programas com bolsas de incentivo, de assistência estudantil, que reforçam a necessidade de inclusão produtiva dos alunos para o sustento e permanência no sistema educativo – um mecanismo de geração de renda para qualificação e vice-versa. Também se destaca o mecanismo de inclusão dos alunos de pós-graduação no sistema educativo, como forma de retorno de investimento para o ensino de graduação; ou seja, há uma demanda de que os alunos de pós-graduação contribuam para o ensino de graduação em uma espécie de tutoria, ainda que não se utilize esse termo para designar tal função.

Nos cursos de Licenciatura a distância, a autonomia comparece como atributo de autoaprendizagem, autodidatismo, autodisciplina, vinculados ao desempenho nos estudos e na vida profissional, sem destaque para a dimensão política de exercício da cidadania e de participação social. Aqui destacam-se com mais veemência, as ideias de autoformação e autovalorização, pois a formação se vincula mais diretamente ao trabalho, às possibilidades de carreira profissional.

Nos cursos de Licenciatura a distância, os enunciados apontam como potencialidades institucionais a oportunidade de acesso aos cursos superiores das Universidades Públicas e a excelência dos cursos. Os alunos reconhecem as Universidades Públicas como marca de qualidade, bem como a EAD como meio para a interiorização da Universidade Pública. São apresentados também, como potencialidades, a democratização do acesso ao ensino superior proporcionada pela EAD e o desenvolvimento do patrimônio humano do país, seguidos do comprometimento com os estudos e a liberdade que a EAD possibilita.

Dentre as fragilidades institucionais da EAD no âmbito das Licenciaturas a Distância destacam-se primeiramente os preconceitos e barreiras em relação aos cursos dessa modalidade, sobretudo o medo de possíveis discriminações e de desqualificação (diploma fácil) pelo mercado de trabalho e pela sociedade. Em seguida, são apontadas questões relativas às práticas de avaliação e aplicação das tecnologias na realização de atividades, ou seja, há uma reivindicação de práticas educativas mais participativas e comunicativas no

processo de construção do conhecimento. Também se destaca a demanda por espaço próprio para a EAD no polo, mais espaço nos polos para a realização de atividades e estudo, melhorias na conexão com a plataforma e maior contato com a Universidade.

Os alunos dos cursos de Licenciatura da modalidade a distância ainda não conseguem dimensionar a sua ausência na participação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a sua representação política na Instituição.

O processo de participação e encaminhamento de demandas e reivindicações ainda está em vias de se fazer.

Politicamente, o enorme quantitativo e a potência dos alunos a distância estão adormecidos pela carência de instrumentos de participação. Os cursos de Licenciatura necessitam de mais atenção, investigação e implementação de novas ações por parte da Universidade e dos atores do sistema de educação a distância, pois neles reside a base da relação educação-trabalho. A superação de desafios passa primordialmente pela graduação.

Na avaliação do desempenho institucional pelos alunos dos cursos de pós-graduação a distância, o exercício de cidadania é destacado como a maior contribuição dos cursos para a vida, e em seguida melhoria na qualidade de vida. Pode-se compreender que a autonomia comparece como um atributo do exercício da cidadania e vice-versa, reforçados pelos potenciais institucionais de oportunidade de acesso, democratização do acesso ao ensino, qualidade e excelência do cursos da Universidade Pública.

O desempenho institucional da UNIRIO em relação à Educação a Distância foi considerado, pelos alunos da pós-graduação dos cursos de Especialização como muito bom e bom, alcançando 61% de satisfação. Este índice demonstra o grande potencial dos cursos de pós-graduação a distância da UNIRIO.

Dentre as maiores dificuldades para realizar o curso, no que tange às fragilidades da UNIRIO, encontra-se o acesso à plataforma E-Uni, principalmente a conexão; e há necessidade de melhorias na disposição de informações e na organização interna para interação e comunicação.

Destaca-se, do ponto de vista individual, a falta de tempo para estudar, diferentemente do que apontam os alunos da Licenciatura a Distância quanto à contribuição positiva do curso para auto-organização e autodisciplina. Seria preciso investigar mais profundamente que fatores reduzem ou dificultam o tempo de estudo. Uma causa possível desse problema poderiam ser as dificuldades encontradas para deslocamento/transporte, que impactariam no tempo de estudo e talvez até na permanência do aluno no curso. A comunicação com os

professores e tutores não é considerada como um fator de grande impacto.

Por se tratar de um grupo que exerce atividades profissionais e remuneradas, em sua maior parte vinculadas ao setor público, e dada a natureza do curso, o impacto no desempenho profissional é relevante, da ordem de 71,65%. O curso atinge seu objetivo principal de forma positiva.

Há que se destacar também que a maior contribuição do curso para a vida pessoal refere-se ao exercício da cidadania e à melhoria na qualidade de vida, alcançando juntos o índice de 53,67%, seguidos dos índices de promoção econômica e promoção social. Seria interessante investigar de que forma (especificamente) e quais fatores do curso contribuem para o exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida; saber se estariam ligados ao fato de se obter mais conhecimento, ou à obtenção de titulação de forma mais flexível, ou à progressão funcional etc.

Não podemos deixar de apontar como fragilidades institucionais os problemas na plataforma E-Uni, na Tutoria e Avaliação *on-line*, respectivamente dos cursos de Gestão Pública Municipal e de Gestão de Organização Pública de Saúde.

É interessante notar também que os alunos dos cursos de pós-graduação a distância não conseguem dimensionar a sua ausência na participação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a sua representação política na Instituição.

A ideia de autoformação não aparece de forma pronunciada, apesar do reconhecimento da educação como um meio de obter mais conhecimento e titulação de forma mais flexível; entretanto a autovalorização toma uma configuração mais pragmática e reduzida, visto que a maior parte dos alunos já exerce atividades remuneradas e, sobretudo, no setor público.

8 CONCLUSÃO

Os estudos que foram efetuados nesta pesquisa não apresentam um caráter conclusivo; apenas permitiram identificar, nos conteúdos analisados, algumas formas de ocorrência do fenômeno de subjetivação no interior do processo de educação a distância. No entanto, a identificação de elementos constitutivos do fenômeno de subjetivação é relevante e preliminar ao estabelecimento futuro de uma cartografia das subjetividades, bem como para subsidiar a mudança de práticas educativas mais no campo da educação superior a distância e presencial.

A realização da pesquisa permitiu corroborar a hipótese de que o atual horizonte de formulação política da educação a distância, ao desconsiderar a autonomia como elemento da dimensão política-produtiva da vida dos alunos, revela que o acesso ao ensino superior ocorre em torno de um duplo e paradoxal processo de inclusão e fragmentação da vida no saber/conhecimento e no trabalho: autoformação e autovalorização. Neste sentido, algumas observações importantes acerca da atual orientação da política educacional empreendida pelo Estado merecem destaque. Elas se assentam em impasses e desafios que os entrecimentos da realidade provocam, para os quais não há um modelo ou uma forma única que permita superá-las. Mas, isto não significa abandonar o campo e desconhecer as lutas e conflitos que se travam no seu interior, e que são indicativas da necessidade de ajustes, transformações e correção de rumos. Também nesta pesquisa não se trata de sobrepor um novo modelo, que incidiria em uma outra arquitetura de poder advinda de cima para baixo, mas de apontar, justamente, que outros valores devem conduzir o estabelecimento de novas dinâmicas, as quais consideramos que devem sempre ser abertas. Retomando as nossas observações sobre os impasses e dificuldades provocados pela política educacional e suas diretivas institucionais sobre o “sistema universitário”, apontamos os seguintes: a) a concepção de sistema universidade aberta para a educação a distância prioriza e pratica um ensino de massa, hierarquizado, disciplinarizado e precarizado, que não estimula a pesquisa, a invenção e a criatividade, em decorrência dos excessos de parametrização aplicados independentemente das realidades; b) como estratégia para proporcionar a inclusão da população, a efetividade das contribuições da educação a distância para a expansão e interiorização da Universidade Pública estão limitadas pela centralização e dependência da União, bem como das relações entre os entes federativos, ou seja, autonomia limitada frente às questões jurídicas e legais; c) as métricas aplicadas à expansão universitária desconhecem os limites de capacidade da gestão universitária, despejando sobre elas responsabilidades e competências que não lhe são

devidas – por exemplo, os mecanismos de prestação de contas que ignoram a sua finalidade e reduzem a Universidade a empresa pública de prestação de serviços; d) o acirramento dos controles superdimensionados aplicados à escala universitária promovem uma paralisia das atividades fins, como por exemplo compra de equipamentos, materiais para o ensino, a pesquisa e a extensão; e) as abordagens avaliativas aplicadas apresentam um *mix* de caráter desenvolvimentista da qualidade (por exemplo, o mecanismo de autoavaliação com foco na melhoria da qualidade da instituição), bem como indica uma política de avaliação orientada às quantidades e ao mercado, onde se destaca a preocupação com a eficiência do sistema (custo/benefício e argumentos de natureza fiscal, orçamentária do Estado), como se pode constatar nas avaliações da SEED/MEC do PNE 2008; f) o regulacionismo exacerbado praticado por meio dos vários sistemas informatizados, pelos quais a Universidade é controlada, impedem uma gestão integrada dos recursos, operando um excesso que mobiliza o tempo das pessoas para o atendimento das demandas daqueles sistemas e dificulta a busca de soluções e alternativas – a Universidade é posta para trabalhar para efetivar os controles e não para gerir os recursos da melhor forma e conforme a sua realidade; g) a institucionalização precária da educação a distância reflete a dicotomia enfrentada pela Universidade entre expansão e qualidade da educação, revelada tanto na precariedade da infraestrutura da instituição quanto nos polos (como revelam os enunciados e as avaliações da CAPES) e nos argumentos conservadores e dos órgãos de classe com pouca ou nenhuma base científica para não se lançar na empreitada; e, ainda, os desafios de responder à demanda por matrículas – isto é, expansão das matrículas – com redução de custo/aluno, fazendo valer como justificativa a utilização das novas tecnologias (conforme critério aplicado pelo Banco Mundial, 1998); h) as dicotomias entre verticalidade e horizontalidade evidentes nos sistemas ora centralizados, ora descentralizados das agências do MEC, os quais não se comunicam, gerando antagonismos evidentes (por exemplo, hipercorreção nas avaliações institucionais, das quais as Universidades são objeto); i) a dicotomia entre um devir de Universidade flexível, móvel e a rigidez dos atuais currículos e projetos pedagógicos eminentemente disciplinares e voltados à padronização da realidade, em uma construção identitária das subjetividades, os quais impedem o exame da realidade do ponto de vista das diferenças; j) a questão da sustentabilidade financeira da educação a distância frente às possibilidades orçamentárias, dependência atual dos recursos de fomento da CAPES e a possibilidade efetiva de captação de recursos por meio de parcerias público-privadas; k) a uniformidade cultural empregada para reforçar a redução custo/aluno; l) a internacionalização da educação e sua relação com o processo de transnacionalização da educação superior; m) o tratamento de

sistema orientado à meta com *inputs*, *outputs* e *feedback* segundo regras e critérios universais de organização; n) o desconhecimento do sistema quanto ao alunado, seu comportamento, os motivos de evasão, permanência e persistência no sistema – por um lado; e por outro, o desconhecimento, por parte do alunado, dos objetivos do programa, da organização institucional, dos serviços de atendimento.

Essas observações indicam de que forma os mecanismos de biopoder, na forma de governamentalidade, são exercidos sobre a Universidade, ou seja, as relações de poder-saber. A análise da dimensão macropolítica da educação a distância permite situar o quanto a dimensão micropolítica das subjetividades é desconsiderada, ou mesmo insuficiente do ponto de vista do sistema, como conjunto de práticas, e a política pública comprometida mais com expansão quantitativa e métricas do que com a busca de equidade e qualidade das ações educacionais. A esse respeito objeta-se que essa é uma tarefa da Universidade, que precisa promovê-las com a comunidade universitária, mas ao mesmo tempo a impedem, com seus excessos de parâmetros, demandas de controle e variações orçamentárias, dificultando o exercício de uma programação autônoma para alcançar esse propósito.

As atuais dificuldades de renovação do sistema educacional rumo à qualidade, à flexibilidade e à mobilidade requeridas para a vida contemporânea nos fazem lembrar um pouco o atraso em saúde e educação vividos nas décadas de 1960 e 1970: um mercado gigante, fragmentado, pouco produtivo, com grande déficit de gestão profissional, baixo nível conhecimento tecnológico e baixa capitalização. O que nos lembram esses argumentos? Rapidamente podemos identificá-los ao sistema econômico mundial daquele período (leia-se OCDE, Banco Mundial, OMC, entre os principais) para justificar uma área atrativa e de grande potencial para um capital em busca de novas áreas de valorização e investimentos.

Podemos pensar, contrariamente a essa lógica, que a educação a distância pode contribuir para repensar a autoformação e a autovalorização, ou seja, em vez de se constituir em mecanismo de captura da intelectualidade de massa, seja orientada por outros valores, por uma ética da subjetividade voltada para a autonomia e liberdade, a fim de constituir uma linha de fuga às atuais prisões da existência e ao exercício da biopotência.

De forma concreta, o docente pode: conduzir o aluno à reflexão sobre as ações que sofre; ajudá-lo a identificar os seus desejos e crenças; potencializar uma discussão mais política e criativa sobre a educação a distância; investigar os agenciamentos, as dinâmicas de interação, a interatividade da cotidianidade dos alunos, os seus modos e planos de vida; organizar a potência coletiva por meio de novos dispositivos (por exemplo, organizar uma

militância na *Internet*); por em movimento uma nova ética agenciada por produções cujo valor é coletivo, que sejam produções colaborativas, pois que todo ato é coletivo; produzir deslocamentos para uma perspectiva biopotente da educação a distância em oposição à macropolítica; praticar uma educação menor, mais dinâmica, e que contemple as expectativas dos alunos.

Neste, sentido a dimensão macropolítica da educação aponta para a realidade instituída, aquela dos Planos Nacionais, das Leis, dos grandes programas e sistemas, dos parâmetros e dos referenciais; uma megamáquina de aprendizagem e controle, de produção de indivíduos em série. Em oposição às decisões e estratégias da macropolítica, o exercício de uma micropolítica de singularização, de exercício das diferenças, das pluralidades, das multiplicidades, de empreendimento de revolta e resistência, aprendizagem para além dos controles, das avaliações finalísticas e de preocupação com resultados.

Não se trata evidentemente de reconciliar os imperativos macro e micropolíticos, como pudemos observar nas práticas discursivas das políticas educacionais internalizadas e repetidas pelos alunos, na dimensão micropolítica. Como ato político que é, a educação precisa desterritorializar a produção desses discursos no cotidiano das pessoas, desconstruí-los, opor-lhes resistência. Esta educação como apontamento de uma ética da subjetividade no nível micropolítico se estabelece na política do cotidiano, nas relações diretas entre os indivíduos; e produzem efeitos sobre o nível macropolítico. Tal educação é fragmentada, segmentada, e não se coaduna com qualquer falsa pretensão de totalidade, de unidade; ela é produção de multiplicidades, onde toda ação e fracasso são coletivos, máquina de resistência ao controle.

[...] As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, v. 1, p. 7).

As questões que emergiram nas dimensões micro e macropolíticas permitiram visualizar o conjunto de lutas e enfrentamentos que se efetuam nas relações poder-saber. Essas relações, tal como apontado por Foucault, impedem que se efetue um saber que é potência de si.

Foi fundamental observar, mesmo em uma análise minimalista da ordem discursiva dos alunos dos cursos de formação superior na modalidade a distância, que transformações substanciais só podem ocorrer a partir de lutas na busca da autonomia, na produção de

diferenças em oposição ao atual regime de construção identitária.

O exercício maior nesta pesquisa foi pensar a educação como movimento, acontecimento, conjunto de acontecimentos, processos e fluxos e, portanto, retratá-la em algumas dimensões. Subjacente à análise dessas dimensões e tentativa de sua aplicação no fazer dos estudos, desterritorializamos o conceito de rizoma, as noções de micropolítica e segmentaridade, sociedades de controle de Deleuze e Guattari, assim como o paradigma biopolítico e o recurso dos enunciados e práticas discursivas de Foucault.

A respeito da relevância da amostra no contexto da pesquisa, é importante afirmar o esforço de objetivação que ela ensejou, uma vez que, mais do que indicar a existência da subjetividade e sua relevância teórica, foi preciso traçá-la a partir de seus contornos e linhas sinuosas e insinuantes que a todo momento escapam, fogem aos sentidos. Sim, a sua potência está em escapar, fugir aos olhos daquele que tenta capturá-la. Não há metodologia capaz de detê-la ou absorvê-la integralmente; ela demanda paciência e prudência do observador mediante seus movimentos de ir e vir.

Desta forma, foi inevitável tropeçar nas ausências de materialidade das subjetividades e retratá-la fielmente na penumbra, que é o seu devir. Mesmo assim, o desafio posto não representou uma intransponibilidade, pois é possível desenhar com muito pouca luz, tal como o fazia Goya, que preferia pintar na escuridão, tendo, para iluminar-lhe o quadro, apenas uma vela em seu chapéu: as sombras lhe permitiam visualizar melhor os contrastes, os movimentos, as diferenças e as intensidades. Assim também aconteceu neste trabalho.

No contexto da subjetividade, é notório que as diferenças só podem emergir da multiplicidade de singularidades em movimento, nas velocidades e intensidades, em interação; e que as expectativas, motivações e vontades devem ocupar um lugar central na produção das subjetividades para liberá-las em direção ao comum. Singularidades em uma multiplicidade, que são voltadas para a diversidade como elemento positivo na produção de conhecimento, de saber, marcadas pelas diferenças entre si. A esse respeito, diz Nietzsche:

Devemos afinal, como homens de conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações costumeiras com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, querer ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura 'objetividade' – a qual não é entendida como 'observação desinteressada' (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra sob controle e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas ... Mas, eliminar a

vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto? (NIETZSCHE, 1998, p.108-109).

Faz-se necessário reafirmar a dependência recíproca entre o comum e a diferença, como processos que coexistem fundamentalmente para que o saber e o conhecimento se produzam, como tentamos evidenciar na seção 2.

Enfim, diante da imensidão de fluxos que trazem desafios em profusão para o saber, não é conveniente lançar mão de respostas fáceis, prontas e rápidas.

Para buscar alternativas ao atual estágio das relações poder-saber no campo educacional é necessário admitir a crise da Universidade, o esgotamento dos modelos centrais e identitários, propagar o seu esgotamento, resistir ao desejo de massificação e, sobretudo, não deixar recuar o imperativo da autonomia e da construção coletiva do saber e do conhecimento.

Assim, percebemos que a autonomia como liberdade humana vem primeiro, é constitutiva da luta, do estar no mundo e da ação humana, e não se subordina à educação e à lei. A educação pode apenas “oferecer” elementos e condições para a autorreflexão, não pode dirigir os resultados da ação humana nem mesmo designar possibilidades de julgamento. Isto porque o julgamento só pode se instalar quando cessa o pensamento, já que a ação é, por si mesma, incondicional ao pensamento e ao próprio julgamento.

A autonomia ou liberdade humana é a liberdade de agir/ação no mundo, confrontada com ele e, portanto, contingencial e contingenciada, inscrita no plano da imanência da experiência radical da subjetividade.

Compreendemos, tal como Deleuze (1992, p. 127), que, sendo o Eu um hábito, uma contemplação, e que todo hábito é criador, o eu é o resultado da contemplação de habitar o mundo, de estar no mundo, o qual funda-se sobre o plano da imanência radical: as convenções, os costumes, as normas. O Eu converte-se, constitui-se em um processo de ações oriundas da liberdade humana, do começo arbitrário da existência humana, das convenções no mundo. A constituição do Eu, da subjetividade, liga-se ao território habitando-o e sendo habitada por ele, movendo-se em um plano que se afirma sobre ele – o plano da imanência, o da própria autonomia.

Da mesma forma, é do conjunto das ações sob o solo movente das convenções e

costumes, bem como da capacidade de contemplá-los, que o Eu, como processo de subjetivação, permitirá a afirmação da condição da pluralidade humana. Ou seja, conjunção entre a autonomia e o mundo, onde a liberdade humana é a motivação constitutiva para agir.

A experiência de si (do Eu) como decorrência da contingência de habitar/ser habitado no mundo/território só pode se dar no campo empírico.

Os processos de subjetivação como fenômenos de ordem empírica trazem ao homem desafios e responsabilidades para sua liberdade e exercício efetivo. Um dos desafios do exercício da autonomia humana é o seu limite frente aos outros habitantes do mundo/território, já que a própria liberdade põe, ao mesmo tempo, como condição de sua existência, a igualdade e a diferença.

A autonomia só existe entre homens livres, sendo ela mesma o plano imanente para o pensamento e a ação humana. O pensamento se estende, movimenta-se no território e dele necessita, para ter consistência; da mesma forma, a ação humana só se funda habitando um território onde possa se exprimir.

Não há dicotomia entre o Eu e o mundo/território, existindo autonomia e diferença. A liberdade humana/autonomia afirma-se como possibilidade radical das experiências subjetivas no mundo.

Conhecer e habitar o território constituem uma mesma experiência, que só se faz na luta pela autonomia. Os processos de subjetivação, portanto, não são transcendentais, ou externos ou desvinculados do mundo; são, contrariamente, imanentes ao existir no mundo.

Tal como o pensamento carece de um território para habitar e ser habitado e experimentado, o cuidado de si só pode ocorrer em consequência de habitar um território com os outros: hábito político.

A educação como hábito político, advinda de subjetividades em movimento, é que pode ensinar uma educação viva e a constituição do comum no território.

Desejamos que novas pesquisas se realizem nesta direção, que sejam propagadas ondas de um devir-diferença na educação, na ciência e na tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAMIRA, César. *Os marxismos do novo século*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOYER, Robert. *La croissance, début de siècle*. Paris: Albin Michel, 2002.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 1998, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 28 abr. 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 10 maio 2006a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/.../decreto/d5773.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../Decreto/D6300>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d6096.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../decreto/D6303.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Lei nº 11.494 de 2007, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007d. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 16 dez. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112551.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2008*. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Decreto nº 2.494 de 1998, de 10 de fevereiro de 1998. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. *Indicadores de Qualidade para cursos de graduação à distância*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/PADR%C3%83%C2%A5ES%20DE%20QUALIDADE.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *MEC Legis*, Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Portaria Normativa nº 1 de 10 de janeiro de 2007. *Diário Oficial [da] União*, 11 jan. 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf.../legisla_superior_port1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007. *Diário Oficial [da] União*, 11 jan. 2007c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Portaria Normativa nº 40 de 10 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. *MEC Legis*, Brasília, DF, 10 dez. 2007d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação à distância*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/PADR%C3%83%C2%A5ES%20DE%20QUALIDADE.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2012.

_____. *Documento de Recomendações: ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2012.

_____. *Referenciais de qualidade para a educação superior à distância*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/redead1.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2012.

_____. *Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes. Plano de Desenvolvimento da Educação* Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em 2 abr. 2012.

CAMARGO, Silvio. Trabalho imaterial e apropriação da subjetividade humana. *IHU On-line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, v. 12, n. 387, 2012. Disponível: <<http://www.ihuonline.unisinos.br>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Gerardo. *Capitalismo Cognitivo: trabalhos, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COCCO, Giuseppe. *MundoBraz: o devir-mundo do Brasil e devir-Brasil do mundo*. Rio de Janeiro: RECORD, 2009.

COCCO, Giuseppe, ALBAGLI, Sarita (Org.). *Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

COLETIVO *EDU-FACTORY*: Todo poder a autoformação! *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 134-135, maio/ago. 2009.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza* (Vincennes, 1978-1981). Fortaleza: EdUECE, 2009. (Coleção Argentum Nostrum)

_____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

_____. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. São Paulo: Editora 34, 2006.

DEMO, Pedro. *Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1996. (Biblioteca Tempo Universitário; 96).

_____. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. *Charme da exclusão social*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 61).

_____. *Cidadania pequena: fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 80).

EDU-FACTORY Y UNIVERSIDAD NÓMADA (Comp.). *La Universidade en conflito: capturas e fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).

_____. *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. v. 4.

_____. *História da sexualidade, 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão de. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-190, jul./dez.2010.

FUMAGALLI, Andrea. Nada será como antes: dez teses sobre a crise financeira. Para uma reflexão sobre a situação socioeconômica. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 28, maio /ago. 2009.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação, 8)

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GORZ, André. *O Imaterial: Conhecimento, Valor e Capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HARDT, Michael. *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. São Paulo: Editora 4, 1996. (Coleção TRANS).

INEP. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*. Brasília, DF, 2009.

_____. *Censo da Educação Superior 2005*. Brasília, DF, 2006.

_____. *Censo da Educação Superior 2007*. Brasília, DF, 2008.

_____. *Censo da Educação Superior 2010: Resumo técnico*. Brasília, DF, 2012.

_____. *Censo da Educação Superior 2011*. Brasília, DF, 2012.

_____. *Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das Instituições*. Brasília, DF, 2004.

KURZ, Robert. *A inocência perdida da produtividade*. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/exit>>. Acesso em: 1 jul. 2011.

_____. *Crítica do capitalismo para o século XXI*. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/exit>>. Acesso em: 1 jul. 2011.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACIEL, Maria Lucia, ALBAGLI, Sarita (Org.). *Informação, conhecimento e poder: mudança tecnológica e inovação social*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MARAZZI, Christian. Capitalismo digitale e modello antropogenetico del lavoro. L'ammortamento del corpo macchina. In: LAVILLE, J. L. et al. *Reinventare il lavoro*. Rome: Sapere, 2000.

_____. *O lugar das meias: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. (Coleção a política no império).

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MENDES, Pedro Barbosa. Tecendo a democracia: reforma universitária, governo e movimentos sociais. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 107-122, maio/ago. 2009.

MILL, Daniel Ribeiro; PIMENTEL, Nara. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel Ribeiro et al. (Org.) *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NEGRI, Antonio. *A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cinco lições sobre o Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção política das multidões).

_____. *O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *O trabalho de Dioniso: para a crítica ao Estado pós-moderno*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, Pazulin, 2004.

_____. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NEGRI, Antonio; REVEL, Judith. *Inventar o comum*. [S.l.]: Uninomade, 2012. Disponível em: <http://rogeliocasado.blogspot.com.br/2012/04/inventar-o-comum-por-judith-revel-e.html>. Acesso em 3/4/2012 em

NICOLA, Alberto de; ROGGERO, Gigi. Oito teses sobre a Universidade, a hierarquização e as instituições do comum. *Revista Global Brasil*, n. 11, p. 39-41, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2007.

_____. *Genealogia da Moral*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

POSTONE, Moishe. *Repensando a crítica de Marx ao capitalismo*. [S.l.: s.n.], [200-]. (Textos crítica do trabalho). Disponível em: <antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/postone_01.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281#>>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade à distância*. Brasília, DF, [200-]. Disponível em: <download.inep.gov.br/.../ead/Instrumento_Autorizacao_curso_EAD.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Instrumento de credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância*. Brasília, DF, [200-]. Disponível em: <download.inep.gov.br/.../ead/Instrumento_Credenciamento_IES-EAD.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Instrumento de reconhecimento de cursos superiores na modalidade de EAD*. Brasília, DF, [200-]. Disponível em: <portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. *Referenciais para a produção de Programas Educacionais Multimeios*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

REVEL, Judith. A passagem do capitalismo material ao imaterial cognitivo e a crise da representação política. *IHU On-line*, entrevista em 10 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/19140-a-passagem-do-capitalismo-material-ao-imaterial-cognitivo-e-a-crise-da-representacao-politica-entrevista-especial-com-judith-revel>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. Uma subjetividade que jamais cessa de inventar-se a si própria. *IHU On-line Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, v. 6, n. 203, 2006. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

ROGGERO, Gigi. Construindo uma instituição do Comum. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 15, 2012.

_____. Liberdade Operaísta (homenagem a Romano Alquati). *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-13, jan./abr. 2010.

_____. Os lugares da luta de classes: para fazer co-pesquisa. *Revista Lugar Comum*, n. 15, 2012.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009. (Coleção Milton Santos).

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Políticas de EAD e seu impacto no ensino superior brasileiro. *In: LATINEDUCA2004.COM. PRIMER CONGRESO VIRTUAL LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*, 1., 2004. [Anais...]. [S.l.: s.n.], 2004.

SIMONDON, Gilbert. Mentalité technique. *Revue Philosophique*, n. 3, Paris, 2006.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

THEMUDO, Tiago Seixas. *Gabriel Tarde: sociologia e subjetividade*. Rio de Janeiro: Delumaré, Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002. (Coleção Outros Diálogos; 13).

UNIRIOT – Roma. Rete per l'Autoformazione. A Universidade Autônoma enquanto processo comum. *Revista Global Brasil*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 37-38, 2009.

VARELA, Francisco J. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERCELLONE, Carlo. A crise e os contornos de um socialismo totalitário do capital. *IHU online*, n. 301, 26 nov. 2011.

_____. É na reversão das relações de saber e poder que se encontra o principal fator da passagem do capitalismo industrial ao capitalismo cognitivo. *IHU online*, n. 216, 23 abr. 2007.

_____. Um panorama sobre a divisão cognitiva do trabalho. *IHU online*, n. 161, de 24 out. 2005.

VIRNO, Paolo. *Gramática da multidão: para uma análise das formas de vida contemporânea*. Trad. Leonardo Retamoso Palma. Santa Maria, RS: [s. n.], 2003.

GLOSSÁRIO

Autoformação – Pensamento, conhecimento em ação, usos e ação a partir do conhecimento, constituição do sujeito. Conjunto de experiências globais que se encontram em *edu-factory*. Da Rede pela autoformação de Roma até Vidya Ashram de Varanasi, da Universidade Experimental de Rosário ao Experimental College nos EUA, a autoformação, é praticada como experiência posta à margem do sistema de formação, nem como derrocada, nem como impotência das ideias e da cultura separadas da resistência e da possibilidade de subversão. Ela emerge como forma de luta do trabalho cognitivo no capitalismo contemporâneo: é, ao mesmo tempo, conflito sobre a produção dos saberes e construção do comum, luta do precariado e organização de instituições autônomas.

Autoformação - Dinâmicas e processos de educação autônoma do ponto vista político, isto é, auto-educar-se e auto-organizar-se por meio de produção, acesso e compartilhamento de conhecimentos de todos para todos, por meio de cooperação autônoma de conhecimento vivo. Ou, ainda, auto-organização dos sujeitos para a construção e/ou participação de dinâmicas de reapropriação da riqueza produzida em comum por meio das formas de luta e contrapoder, do exercício de práticas constituintes do comum e criação de instituições do comum.

Autovalorização - Formação humana e qualificação profissional mais diversificada, colaborativa, cooperativa e solidária, capaz de auto-organizar-se politicamente. Relaciona-se, no sentido econômico, da remuneração do trabalho, à renda, e não mais ao salário.

Biopolítico – Designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população. A biopolítica, por meio de biopoderes locais, se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. A noção de biopolítica implica uma análise histórica do quadro de racionalidade política no qual ela aparece, isto é, o nascimento do liberalismo. (REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*, São Paulo: Claraluz, 2005)

Captura e cooperação social – Relação entre o capital e a cooperação social, onde a cooperação social não é externa ao capital, mas o fato de a cooperação social estar dentro do capital não a impede de tornar-se um processo autônomo. A captura do capital implica hoje em uma transformação na sua forma de organização. Isto é, a organização capitalista é cada vez menos relacionada à organização da cooperação social, e cada vez mais à organização da captura. (ROGGERO, Luigi. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, edição nº15, 2012)

Composição de classe – Processo de des-identificação, de separação da composição técnica e da nova composição sobre uma linha de força que tem a sua definição na produção do comum. (RANCIERE, Jacques, 2007 *apud* Coletivo *Edu-Factory*, 1997, p. 130).

Comum – A construção do comum aqui designada não é a homogeneidade, mas uma construção baseada em multiplicidade e diferenças, construção de novas relações sociais, afirmação da autonomia e da auto-organização da cooperação. “O comum é produzido, é a aposta em um processo constituinte, capaz de destruir as relações de exploração e libertar a potência do trabalho vivo. E é sobre a temporalidade do saber vivo que se sustenta materialmente o conceito de comum. O comum é do ponto de vista de classe, a linha de fuga

da crise da dialética entre o público e o privado... O comum é o que vive no presente, é virtualidade plena, entendido como potência do atual”. (HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred, READ, Jason; ARVANITAKIS, James. Coletivo *Edu-Factory*. In: *Revista Lugar Comum*, v. 1, nº 1, 1997, p. 134-135).

Conceito em Marx ou no Operaísmo – Ferramenta política, categoria cuja composição material envolve as suas raízes políticas. (ROGGERO, Luigi. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, edição nº 15, 2012)

Edu-Factory – Espaço de conexão entre as lutas, de formas de resistência e de experimentações organizativas. Projeto situado na fronteira: entre a Universidade e a metrópole, entre formação e trabalho, entre os escombros e o êxodo, entre a crise e a constituição do comum. (HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred, READ, Jason; ARVANITAKIS, James. Coletivo *Edu-Factory*. In: *Revista Lugar Comum*, v. 1, nº 1, 1997, p. 126, 134-135).

Goodwill = Intelectualidade Difusa

Intelectualidade difusa - Teve seu ponto de partida em um processo de difusão do saber gerado pelo desenvolvimento da escolarização de massa e pela alta do nível médio de formação. (VERCELLONE, Carlo)

Instituições do Comum = Instituições Autônomas

Subjetivação (processo de) – O termo subjetivação designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os modos de subjetivação do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005)

Subjetividade/sujeito – O problema da subjetividade, isto é, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”, torna-se então o centro das análises do filósofo: se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si. Trata-se de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores. (REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005)

APÊNDICES

INSTRUMENTOS DA PESQUISA (QUESTIONÁRIOS)

**APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2011
UNIRIO - DISCENTES DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA**

**APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS - PNAP – GM E
GS 2012**

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2011
UNIRIO - DISCENTES DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Prezado(a) Estudante,

Com este questionário, que é parte de um conjunto de instrumentos avaliativos, buscamos identificar suas percepções acerca de nossa Universidade, visando à realização da Autoavaliação Institucional UNIRIO 2011.

Este processo avaliativo está pautado na Lei nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Neste contexto, a avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), em conjunto com a avaliação dos cursos e a do desempenho de seus estudantes, formam o sustentáculo do SINAES.

Sua colaboração vai somar, neste esforço conjunto de identificação de nossas potencialidades e fragilidades institucionais. Por este motivo, desde já agradecemos sua participação.

CPA/UNIRIO

Há 9 perguntas neste questionário.

LOCAL:

1. Para iniciarmos, informe qual é o seu curso.

Marque apenas uma das opções a seguir:

- Licenciatura em História.
- Licenciatura em Matemática.
- Licenciatura em Pedagogia.

2. Você está matriculado(a) em que período?

Indique as opções que se aplicam:

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º

3. Qual é o polo do seu curso?

Assinale apenas uma das opções a seguir:

- Angra dos Reis - RJ
- Barra do Piraí - RJ
- Bom Jesus do Itabapoana - RJ
- Campo Grande - RJ
- Cantagalo - RJ
- Duque de Caxias - RJ
- Iguaba Grande - RJ
- Itaocara - RJ
- Itaperuna - RJ
- Macaé - RJ
- Magé - RJ
- Miguel Pereira - RJ
- Natividade - RJ
- Niterói - RJ
- Nova Iguaçu - RJ
- Paracambi - RJ
- Petrópolis - RJ
- Piraí - RJ
- Resende - RJ
- Rio Bonito - RJ
- Rio das Flores - RJ
- Santa Maria Madalena - RJ
- São Fidélis - RJ
- São Francisco de Itabapoana - RJ
- São Pedro da Aldeia - RJ
- Saquarema - RJ
- Três Rios - RJ
- Volta Redonda - RJ
- Uberaba - MG
- Araras - SP
- Botucatu – SP
- Cubatão- SP
- Diadema-SP
- Embu das Artes-SP
- Franca – SP
- Porto Feliz – SP
- Votorantim - SP

4. Ao optar por um curso a distância, quais as suas expectativas?

5. Quais os pontos fortes e os pontos fracos do seu curso? Você se sente realizado(a), satisfeito(a) com o seu curso? Comente sua resposta.

6. Como avalia as condições das instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas no polo?

7. Na sua avaliação, como os cursos a distância contribuem para a autoaprendizagem e/ou realização de oportunidades educativas?

8. Se deseja fazer algum comentário acerca das potencialidades e fragilidades institucionais da Educação a Distância, utilize este espaço para registrar seus comentários.

Marque apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

9. Caso deseje, utilize este espaço para outras considerações que julgue pertinentes.

Só responda a essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '8 [ENCERRA 1a]' (Se deseja fazer algum comentário acerca das potencialidades e fragilidades institucionais da Educação a Distância, utilize este espaço para registrar seu comentários.)

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS - PNAP – GM E GS 2012

Questão aberta: indaga sobre *as expectativas do aluno em relação à opção por um curso a distância*.

As questões abertas do Comentário Opcional tinham como objetivo a participação livre do aluno a respeito de cada eixo, e apresentavam o limite máximo de 145 caracteres.

- **Plataforma E-Uni**

1. Dê sua opinião em relação às salas das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso:

2. Estes ambientes facilitam a interatividade entre os estudantes e o professor-tutor?

Escolha apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

3. Em que grau se dá essa facilitação?

Só responda a esta pergunta sob a seguinte condição: A resposta foi 'Sim' à questão '2 [1.1]' (1.1) Facilitam a interatividade entre os estudantes e o professor-tutor?)

Assinale a resposta adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

4. Esses ambientes facilitam a comunicação com o professor-tutor? *Escolha apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

5. Em que grau se dá essa facilitação?

Só responda a essa pergunta sob a seguinte condição: A resposta foi 'Sim' na questão '4 [1.2]' (1.2). Facilitam a comunicação com o professor-tutor?)

Assinale a resposta adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

6. Comentário opcional do item 1 (até 145 caracteres):

Escreva sua resposta aqui:

7. No “Espaço do estudante”, você participou da “Estante de idéias”?

Marque apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

8. Em que grau se deu essa participação?

Só responda a essa pergunta sob a seguinte condição: A resposta foi 'Sim' na questão '7 (No “Espaço do estudante”, você participou da “Estante de idéias”?)

9. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

Assinale a opção adequada:

Pouco Razoável Médio Muito

10. Você considera que os debates dos fóruns fortaleceram a habilidade de comunicação?

Assinale apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

11. Em que grau se deu esse fortalecimento?

Só responda a essa pergunta sob a seguinte condição: A resposta foi 'Sim' na questão '10 (Você considera que os debates dos fóruns fortaleceram a habilidade de comunicação?)

Assinale a resposta adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

12. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

13. Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados na plataforma (até 145 caracteres).

Escreva sua resposta aqui:

- **Tutoria**

14. O que você achou da dinâmica pedagógica do curso?

Indique a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

15. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

16. Como você avalia a qualidade das intervenções dos professores-tutores durante o desenvolvimento das disciplinas do curso (excluindo a disciplina TCC) em relação a:

17. Interesse e atenção no atendimento.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

18. Esclarecimento de suas dúvidas.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

19. Contribuição da mediação do professor-tutor para o seu aprendizado.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

20. Retorno do professor-tutor às suas demandas postadas na plataforma.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

21. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

22. Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados na tutoria (até 145 caracteres).

Registre sua resposta aqui:

- **Polo**

23. Nome do polo (opcional):

Registre sua resposta aqui:

24. Com relação ao seu polo, como você avalia:

a. A atuação do tutor de apoio nas questões administrativas do curso.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

b. A atuação do coordenador do polo nas questões administrativas do curso.

Assinale a opção adequada para cada item: (Idem)

Pouco Razoável Médio Muito

25. A infraestrutura do seu polo, em relação a:

a. A disponibilidade de computadores no laboratório de informática.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

b. O Atendimento no laboratório de informática.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

26. O Acesso à *internet*.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

27. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

28. Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados no polo. (até 145 caracteres)

Registre sua resposta aqui:

• **Avaliação *On-line***

29. Com relação às avaliações presenciais, dê sua opinião em relação a:

a. Sistema de agendamento na plataforma.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

b. Clareza da linguagem dos enunciados das questões.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

c. Adequação das questões ao conteúdo trabalhado nas disciplinas.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

d. Importância das avaliações para a construção de seu conhecimento.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

30. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

31. Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados na avaliação (até 145 caracteres).

Registre sua resposta aqui:

- **Aprendizagem e Prática Profissional**

32. Como você avalia o seu aprendizado durante o curso?

Pouco Razoável Médio Muito

33. Sobre a compreensão dos conceitos básicos e terminologias empregadas nas organizações/instituições.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

34. Sobre a habilidade de realizar a integração das áreas funcionais para permitir tomadas de decisão.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

35. Desenvolvimento do pensamento crítico.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

36. Compreensão das variáveis do ambiente do trabalho que afetam o desempenho organizacional.

Assinale a opção adequada para cada item:

Pouco Razoável Médio Muito

37. Comentário opcional (até 145 caracteres):

Registre sua resposta aqui:

38. Escolha no máximo duas habilidades-chave adquiridas durante o curso que mais o(a) auxiliaram na sua prática profissional:

* Assinale **no máximo** 2 respostas:

- Comunicação Oral
- Comunicação Escrita
- Trabalho em Equipe
- Liderança

39. Comentário opcional (até 145 caracteres):

- **Avaliação Geral do Curso**

40. Sua expectativa em relação ao curso foi alcançada?

Assinale a resposta adequada para cada item:

Integralmente Parcialmente Insuficiente Não atendeu

41. Comentário opcional (até 145 caracteres):

42. Indique no máximo dois aspectos que podem ser melhorados no curso (até 145 caracteres)

43. Outros Comentários (opcional) (até 145 caracteres).