

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Juliana Cordeiro Soares Branco

A formação de professores a distância no Sistema UAB:
análise de duas experiências em Minas Gerais

Belo Horizonte

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - EDUCAÇÃO ESCOLAR:
INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E CURRÍCULOS

Juliana Cordeiro Soares Branco

A formação de professores a distância no Sistema UAB:
análise de duas experiências em Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas
Gerais para obtenção do título
de Doutorado

Orientadora: Prof^a Dra^a Maria do
Carmo de Lacerda Peixoto

Belo Horizonte

2014

B816f
T

Branco, Juliana Cordeiro Soares, 1979-

A formação de professores a distância no Sistema UAB : análise de duas experiências em Minas Gerais / Juliana Cordeiro Soares Branco. - Belo Horizonte, 2014.
260 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

Bibliografia : f. 181-193.

Apêndices : f. 194-215.

Anexos : f. 216-260.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação. 3. Ensino à distância. 4. Ensino superior. 5. Universidade Aberta do Brasil.

I. Título. II. Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Dedico às minhas filhas, Cecília e Alice,
que me ensinam a todo instante sobre o
amor, a felicidade, a fé e a vida.

Dedico também aos meus pais, Amilton e
Maria José, pois minhas conquistas são
deles também.

Dedico ao meu marido, Emílio, meu
companheiro de todos os dias, de todas as
batalhas e conquistas.

Agradecimentos

Anos se passaram... foram muitos momentos de aprendizado e de limitações também... a caminhada não foi fácil, mas também foi gratificante e saborosa, pois encontrei muitas pessoas especiais, disponíveis e que contribuíram para meu crescimento.

Agradeço aos meus amores por entenderem minha ausência e me apoiarem incondicionalmente: meus pais, meu irmão, meu marido e minha filha Cecília. Eles são minha força motriz.

A minha orientadora pela disponibilidade, incentivo e dedicação. Seus conhecimentos, seus comentários me fizeram transformar nesses anos de estudo. Aprendi muito, mais que se possa imaginar: Muito Obrigada, Maria do Carmo, você é especial, sua sabedoria foi vital para este trabalho!

Aos colegas de curso e orientação, especialmente Adriana Salgado e Breyner de Oliveira que tanto me auxiliaram, leram e releeram as primeiras ideias para esta tese.

Aos mestres desta faculdade, exemplo de compromisso com o saber, sempre prontos a ajudar. Especialmente à Ângela Dalben que com competência contribuiu para o melhoramento desta pesquisa ao ler com afinco o projeto de pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação, Maria Rita Neto Sales Oliveira e Wagner José Corradi Barbosa, que se dedicaram a aperfeiçoar os argumentos, a metodologia e a pesquisa que compõem este trabalho.

Aos mestres da Banca Avaliadora, Ângela Dalben, Bernardo Kipnis, Maria Rita Neto Sales Oliveira e Wagner José Corradi Barbosa pela grande contribuição nesse momento final.

Aos profissionais da EaD, que me receberam tão bem e contribuíram infinitamente para esta pesquisa: coordenadores de polo, coordenadores de curso, professores, tutores.

Agradeço sempre a Deus, a infinita Força Divina, meu Guia de todas as horas.

A todos e a todas: muito obrigada!

Sumário

FIGURAS	11
QUADROS	12
TABELAS	13
RESUMO	14
ABSTRACT	16
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES, CRÍTICAS E CARACTERÍSTICAS	28
1.1 Aspectos históricos: fases da EaD e desenvolvimento tecnológico	28
1.2 Estudo sobre a temática segundo a literatura pesquisada	38
CAPÍTULO 2. A EAD NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	50
2.1 Algumas instituições e consórcios de ensino a distância	50
CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	58
3.1 Panorama da EaD no Brasil	58
3.2 EaD no Brasil: marcos legais	61
3.3 A expansão das políticas de EaD para o ensino superior a distância no Brasil	72
3.4 Discussão sobre a UAB: a legislação e os estudos sobre a política	77
CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	89
4.1 Procedimentos metodológicos	89
4.2 Definição do campo empírico	90
4.3 Os sujeitos da pesquisa	97
CAPÍTULO 5. ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DA UFMG PARA OFERTA DE CURSOS POR MEIO DA UAB	101
5.1 A estrutura da UFMG para a oferta de EaD	101
CAPÍTULO 6. ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DA UFOP PARA OFERTA DE CURSOS POR MEIO DA UAB	134
6.1 A estrutura da UFOP para a oferta de EaD	134
CAPÍTULO 7. As formas de organização dos polos de apoio presencial	158
7.1 Polo de Conceição do Mato Dentro	161
7.2 Polo de Conselheiro Lafaiete	165
7.3 Polo de Governador Valadares	169
Considerações finais	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
APÊNDICES	194
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	194
APÊNDICE 2 - Questionário e roteiros de entrevista	196
APÊNDICE 3 – Demonstração dos polos de apoio presencial e suas respectivas regiões, IES e cursos – junho de 2012	208
ANEXO	216
ANEXO 1 - Primeiro edital de chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de educação a distância para a UAB.	216
ANEXO 2 - EDITAL DE SELEÇÃO UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007	230
ANEXO 3 - Proposta de estrutura mínima de um polo de apoio presencial – material e humano	240
ANEXO 4 - Matriz Curricular do curso de licenciatura em pedagogia – UFMG	243

ANEXO 5 - Matriz Curricular do curso de licenciatura em matemática – UFMG.....	246
ANEXO 6 - Matriz Curricular do curso de licenciatura em geografia – UFOP	249
ANEXO 7 – Matriz Curricular do curso de licenciatura em matemática – UFOP	252
ANEXO 8 – Matriz Curricular do curso de licenciatura em pedagogia – UFOP	257

SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ARPA	Administração dos Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BASis	Banco de Avaliadores do SINAIS
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAED	Centro de Apoio a Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEDERJ	Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEMA	Centro Educativo do Maranhão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DCeT	Departamento de Ciências e Tecnologia
DCSG	Departamento de ciências sociais e de Gestão
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEED	Departamento de Educação e Ensino a Distância
DH	Departamento de Humanidades

DITEC	Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica
EaD	educação a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESUD	Ensino Superior a Distância
FEPLAM	Fundação Educacional Padre Landell de Moura
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministérios da Educação
MOOC	<i>Massive Open Online Courses</i>
NEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
Proformação	Programa de Formação para professores em Exercício
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretarias de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TVE	Televisão Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Universidade Nacional de Ensino a Distância
UNED-ES	Universidad Nacional de Educación a Distancia - España
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UniRede	Universidade em Rede
USP	Universidade de São Paulo

FIGURAS

Figura 1: Evolução da Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – 2010 a 2012 -----	20
Figura 2: Funcionamento do Sistema UAB -----	84

QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos polos das IES por região -----	93
Quadro 2: Distribuição dos polos e dos cursos por região nas quatro IES selecionadas -----	95
Quadro 3: Síntese dos polos, IES e cursos a serem pesquisados -----	97
Quadro 4: Correlação entre objetivos específicos, questões, hipóteses, perguntas de entrevista e categorias de análise desta pesquisa -----	99

TABELAS

Tabela 1: Número de Instituições que oferecem cursos de graduação à distância e o número de cursos oferecidos no período de 2001 a 2011, de acordo com o Censo da Educação Superior -----	75
Tabela 2: Distribuição da atuação da UAB no país – jun.2012 -----	81
Tabela 3: Distribuição dos polos UAB na Região Sudeste – jun. 2012 -----	90
Tabela 4: IES e polos de apoio de aprendizagem – novembro / 2012 -----	92

RESUMO

As políticas públicas para a formação de professores valorizam a educação a distância como estratégia capaz de atender à demanda de um País de dimensões continentais e com realidades diferenciadas. Nessa perspectiva, surge a Universidade Aberta do Brasil com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica. Sendo assim, a presente pesquisa versa sobre limites e possibilidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil para a formação de professores, considerando o papel exercido pelas formas de organização dos polos de apoio presencial de aprendizagem nos municípios e a organização das Universidades nesse processo. Discutiu-se a situação do Sistema Universidade Aberta do Brasil evidenciando a produção intelectual sobre a temática; as políticas de educação a distância, em geral, e desse Sistema, em particular, no interior dessas políticas; a delineação de como a política da Universidade Aberta do Brasil se materializa nas Instituições de Ensino Superior e nos municípios; a infraestrutura dos polos e a organização dos recursos humanos e materiais dos cursos. O estudo empírico foi realizado nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Ouro Preto, sendo estudados os polos de apoio presencial dos municípios de Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares, onde foram realizadas entrevistas com coordenadores de cursos, coordenadores de polo e tutores. Também foi aplicado um questionário para os alunos dos cursos estudados. A pesquisa teve caráter qualitativo, envolvendo estudo exploratório e comparativo que permitiu verificar as diferentes formas de implementação dessa política. Os resultados obtidos evidenciaram que a política da Universidade Aberta do Brasil norteia as Universidades e os polos de apoio presencial, enquanto cada instituição e cada polo desenvolvem sua própria forma de trabalho, de acordo com suas necessidades e possibilidades, sendo as Universidades as responsáveis pela organização da oferta e da execução dos cursos. Foram relatados como limites dessa formação e execução dos cursos a falta de encontros presenciais durante os cursos, o acúmulo de tarefas para o tutor quando comparado com o baixo valor da bolsa recebida e fraco acervo das bibliotecas diante da necessidade da formação superior dos professores. A pesquisa também evidenciou que o polo de apoio

presencial é mais bem equipado e possui melhor estrutura se a gestão municipal se preocupa com o desenvolvimento do mesmo. Houve evidências de que esses cursos contribuem para mudanças de práticas laborais, melhoria dessas práticas, troca de experiências, acesso a novas possibilidades profissionais e de estudo, além da melhoria da escrita e da leitura dos alunos, que os levam a aprimorar o estudo independente.

Palavras- chave: Universidade Aberta do Brasil, educação a distância, formação de professores.

ABSTRACT

Public policies concerning training for teachers appraise distance education as an strategy able to meet the educational demands of a country of such continental dimensions and diverse realities as Brazil. Under this perspective arises the *Universidade Aberta do Brasil* (Brazilian Open University) whose objective is to offer licentiates, initial training and continuing educational courses for teachers within the basic educational system. Thus, this research is about the limits and possibilities within the system *Universidade Aberta do Brasil* regarding training for teachers, taking into account the role played by the organizational model of its face-to-face structures in the supporting poles in the participating cities as well as the organizing of the universities involved in this process. Moreover, it discusses the situation of the Open University System of Brazil highlighting its intellectual production on the theme; policies on distance education both in general, and in this specific system; the delineation of how the policies at the Open University of Brazil materializes in higher educational institutions; the infrastructure of the poles as well as its organizing of human resources and course materials. The empirical study was conducted in the undergraduate programs of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the Federal University of Ouro Preto (UFOP), whose poles are the ones in the cities Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete and Governador Valadares, where interviews with course coordinators, and tutors were performed. A questionnaire was also administered to the students of the analyzed courses. The research was qualitative, and it involved both exploratory and comparative studies which allowed the verification of the different ways of implementing these policies. The results displayed that the Universidade Aberta do Brasil's policies guide both the universities as well as the face-to-face supporting poles, nonetheless, each institution and each pole develop its own way of working according to their needs and possibilities, being the universities responsible for organizing the creation and implementation of courses. As a limitation of the creation and implementation of these training courses, it was reported the following problems: (1) there is a lack of face-to-face meetings during the courses, (2) there is an accumulation of tasks on the tutor when compared to the low payment and (3) there are low resources in its libraries. The research also showed that the face-to-face poles are better equipped and has better structure when

the municipal management is involved with its development. There was evidence that such courses contribute to changing and improving the working practices, to the exchanging of experiences, and to providing access to new jobs and studying opportunities, in addition to improving the student's reading and writing abilities, leading them to a more autonomous studying practice.

Keywords: Open University of Brazil, distance education, teacher training.

INTRODUÇÃO

As questões que geraram esta investigação originaram-se de inquietações surgidas ao longo do curso de graduação em pedagogia, mais especificamente a partir da minha experiência como bolsista de Iniciação Científica no período de 2003 a 2004. Como bolsista, participei de uma pesquisa¹ sobre o *Projeto Veredas - Formação Superior para Professores a Distância*, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que visava à formação, em nível superior e a distância, de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Ao observar a realidade vivida pelos professores que participavam do *Projeto Veredas*, por meio de conversas com tutores e com os próprios alunos, pareceu-me importante desenvolver uma pesquisa sobre formação superior de professores a distância, tendo em vista como eles se organizam para conciliar vida social, trabalho e estudo.

Diante disso, durante o mestrado, realizei uma pesquisa sobre formação de professores a distância e em serviço. Essa foi realizada com base em estudos teóricos e empíricos sobre as condições de trabalho e de formação desse professor, os motivos de realização do curso, as formas de organização dos cursistas para o estudo, as dificuldades e facilidades vividas por eles durante o curso e, ainda, em que medida essa formação trouxe aprendizagens novas. Como campo empírico, realizei entrevistas com professores-cursistas e ex-cursistas do *Projeto Veredas* da SEE-MG e do *curso Licenciatura em Educação Básica-anos iniciais* ofertado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Os professores-cursistas relataram suas dificuldades em relação à dedicação aos estudos, pois precisavam dividir seu tempo diário entre as atividades do magistério, de estudo e domésticas. Entre outras dificuldades, que superaram as facilidades, os cursistas apontaram, sobretudo, as limitações da comunicação entre instituição e cursistas, o fato de o tutor não possuir conhecimento específico de todos os conteúdos e a falta de professor no dia-a-dia. A maior facilidade se referiu ao tempo e espaço de estudo flexíveis, já que no ensino a distância o cursista pode realizar suas atividades no local e horário que forem mais adequados para ele. Junto a isso,

1 Dados da pesquisa podem ser consultados em Mill *et al.* (2003).

os cursos em pauta proporcionaram novas aprendizagens segundo todos os entrevistados.

Diante do exposto e com a pretensão de aprofundar meus estudos em relação às temáticas da Educação a Distância (EaD) para formação de professores e das políticas públicas de EaD para formação docente, busquei um tema de pesquisa sobre políticas públicas de EaD no País. A partir disso, realizei um estudo que discutisse os limites e as possibilidades da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores, considerando o papel exercido pelas formas de organização dos polos de apoio presencial de aprendizagem nos municípios e das universidades para a realização dos cursos.

Em estudo preliminar sobre a temática, por meio da leitura de artigos publicados em periódicos e livros da área educacional, foi possível identificar que a problemática em relação à formação de professores da educação básica em nível superior no País tem sido preocupação governamental e social. Sobre essa formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, em seu art. 62, dispõe que a formação mínima requerida dos docentes para atuar na educação básica deverá ser prioritariamente a de nível superior (BRASIL, 1996). Diante disso, tem-se uma exigência legal de formação superior de professores para a educação básica. No entanto, sabe-se que parte desses professores não possui essa formação. Dados extraídos dos três últimos censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que, em 2010, havia um total de 2.005.734 professores da educação básica no País dos quais 1.381.909 possuíam graduação. Em 2011, foram identificados 2.045.351 profissionais com funções docentes nesse nível de ensino e destes 1.547.668 eram graduados. Já em 2012, foram 2.101.408 profissionais em funções docentes e 1.642.195 com ensino superior completo. A demonstração dessa evolução está apresentada na Figura 1 a seguir:

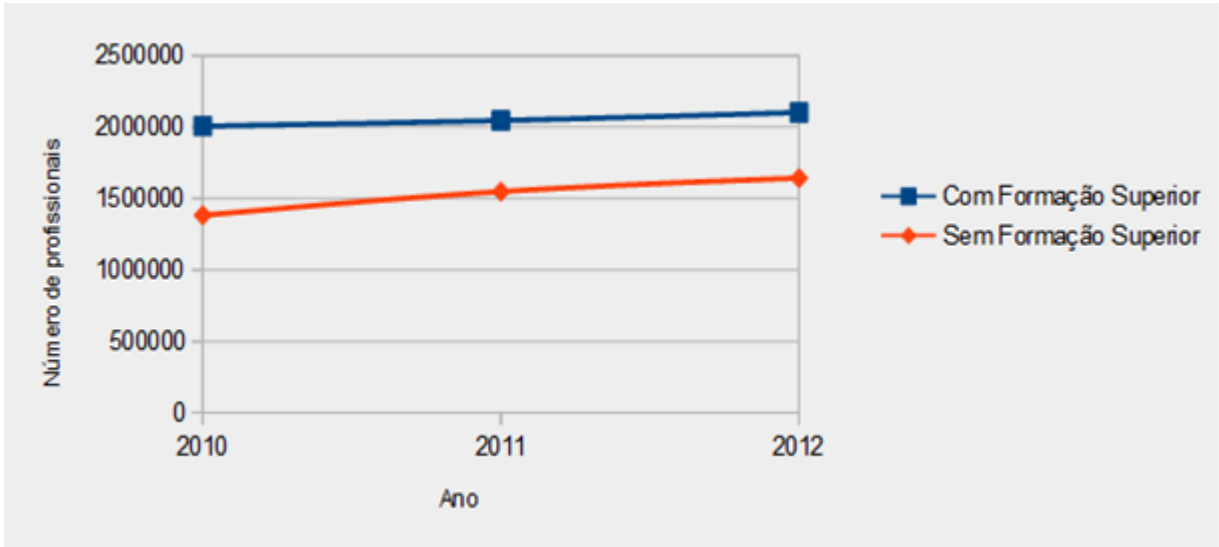


Figura 1: Evolução da Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – 2010 a 2012.

Fonte: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Mesmo após dezessete anos de vigência da LDB, havia, em 2012, um total de 459.213 profissionais da educação básica sem graduação, um número significativo que corresponde a 22% desses profissionais e indica um desafio para a União, os Estados e os Municípios de atingir a formação de todos os professores da educação básica em nível superior. Nesse contexto, entende-se a necessidade de criação de políticas públicas direcionadas a essa formação. Segundo Dourado (2008, p.900), "muitas foram as políticas delineadas [...] nas duas últimas décadas [...], a aprovação de diretrizes curriculares, novos programas direcionados à formação inicial e continuada, a criação da rede de formação, as mudanças nas políticas de financiamento, entre outras".

Como política destinada à formação docente e com possibilidade de atingir um grande contingente de participantes, o Governo Federal, em 2006, por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), instituiu o Sistema UAB² de ensino com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Esse Sistema tem por objetivo articular e promover a interação e a efetivação de iniciativas de formação docente que estimulem a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades

² A Universidade Aberta do Brasil, como política pública federal, é um sistema integrado por universidades públicas, municípios e estados que oferece cursos em diversos níveis, sobretudo de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

públicas. Desse modo, e utilizando da modalidade de EaD, tornou possível a oferta de cursos de formação inicial e continuada para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária por estarem isoladas em locais aonde o ensino presencial não chega ou por não terem disponibilidade de frequentar uma universidade diariamente.

Para a oferta, a UAB conta com polos de apoio presencial que podem ser vistos como unidades de uma instituição de ensino fora da sede. Os polos estão localizados em diversos municípios do País e são responsáveis, sobretudo, pela gestão técnico-administrativa, pelo apoio presencial, pela gestão da secretaria acadêmica e pela gestão de resultados fora da sede da instituição. Cada polo poderá ofertar cursos de uma ou mais Instituições de Ensino Superior (IES), que são responsáveis pela execução das atividades curriculares e pela expedição dos diplomas (BRASIL, 2006a).

Em levantamento preliminar realizado junto ao site da UAB/CAPES³, havia, em 2012, no País, 639 polos de apoio presencial e 94⁴ IES federais e estaduais envolvidas com o Sistema. As Instituições realizam parcerias com os municípios para a criação de polos de apoio presencial visando atender as demandas de formação docente de cada região do País.

Como essa política está em vigor há apenas sete anos, ainda há uma escassez de estudos sobre a temática e de pesquisas teóricas e empíricas relativas a mesma. Para sintetizar a produção existente, foi realizada uma análise do que foi apresentado nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e consulta às publicações disponíveis no portal SciELO no período de 2006 a 2013. Também foram consultados os trabalhos apresentados no X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD) no ano de 2013. O ESUD é realizado periodicamente pela Associação Universidade em

3 Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

4 Há uma dificuldade de encontrar dados e números precisos sobre a UAB, pois, no Portal UAB, são apresentados os polos e os cursos que estão com vagas em aberto para 2011. Desse modo, não são apresentados os polos e os cursos que estão em andamento. Assim, o número de 639 polos de apoio presencial e 94 instituições credenciadas se refere a vagas em aberto. Ao entrar em contato com as instituições, verifica-se que esses números aumentam, pois acrescentam-se a eles os polos que possuem cursos em andamento.

Rede (UniRede)⁵, fórum que integra as instituições públicas e onde se encontra a produção mais sistemática sobre a UAB. Segundo o site da UniRede, esse é o maior evento de discussão de EaD do País.

Entre os 24 trabalhos encontrados que discutem a UAB, os artigos de Gomes (2013), Brennand e Brennand (2012), Segenreich (2009), Segenreich e Castanheira (2009), Oliveira (2009), Dourado (2008), Maués (2008), Freitas (2007) e Zuin (2006), ao debaterem a questão da formação de professores e da educação a distância como possibilidade para essa formação, mencionam o Sistema UAB destacando-o como estratégia de EaD para expansão e democratização do ensino superior. Nesse sentido, alertam para o fato de que a UAB aparece como política compensatória diante da falta de professores licenciados para a educação básica.

Dois trabalhos apresentam aspectos positivos da política. Soares, Matos e Bourscheid (2013) enfatizam a importância da graduação em pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso oferecida pela UAB no polo de apoio presencial de Sorriso-MT. Silva e Pereira (2013) analisam o Sistema UAB como uma política que, via tecnologias de informação e comunicação, possibilitou minimizar a falta de qualificação dos professores e ampliar o acesso à educação superior.

Martins e Caetano (2013) fazem um estudo comparativo das universidades abertas do Brasil e de Portugal a partir de documentos legais que instituem essas políticas em cada país. Nesse estudo, constatam que, ao contrário do que ocorre no Brasil, em Portugal não existe legislação separada para a modalidade a distância. Desse modo, todas as instituições de ensino superior daquele país podem oferecer cursos a distância.

Outros três artigos abordam a questão dos docentes dos cursos. Oliveira e Lima (2013) e Brito e Costa (2013) discutem o trabalho do tutor enquanto docente e demonstram que as condições de trabalho desse profissional são precárias, pouco reconhecidas diante do papel fundamental que exercem para a execução dos cursos a distância da UAB. Nunes e Sales (2013), por sua vez, trabalham a formação dos docentes que atuam no curso de pedagogia UAB-Universidade do Estado do Ceará.

⁵ Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/portal/>>. Acesso em 30 out. 2013

Foram encontrados três trabalhos que discutem uma IES específica. Quirino, Corradi e Machado (2013) discutem a institucionalização da UAB na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o processo de implantação do Sistema UAB. Segundo os autores, a UFMG iniciou a oferta de cursos pela UAB em 2008 quando foram abertas 17.515 vagas em 33 polos espalhados pelo Estado de Minas Gerais. Dessas vagas, 8.557 foram reservadas para professores da rede pública. Sahb e Silva (2013) discutem a política da UAB e sua inserção na Universidade Federal de Lavras, a criação do Centro de Educação a Distância dentro da Universidade, quais os cursos de licenciatura que são oferecidos via UAB e em quais polos eles estão. Nessa mesma linha, Gonçalves *et al.* (2013) situam a UAB na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a criação do Centro de Educação a Distância da Universidade e como é organizado e ofertado o curso de pedagogia a distância da Instituição. Segundo os autores, é um curso de qualidade que visa atender um grande contingente de pessoas das mais diversas regiões do Estado.

Os trabalhos de Alberti *et al.* (2013) e Cardoso e Borges (2013) apresentam metodologias e ferramentas utilizadas em cursos da UAB. Alberti *et al.* (2013) abordam oportunidades, perspectivas e limitações para implementação dos *Massive Open Online Courses* (MOOC), no âmbito das capacitações na UAB-Universidade Federal de Santa Maria. MOOC são cursos abertos e ofertados em rede em larga escala. Cardoso e Borges (2013) discutem uma metodologia com uso da ferramenta *Webquest* em um curso de pedagogia UAB.

Sobre as formas de organização dos polos, foi encontrado o trabalho de Vicente *et al.* (2013) que analisa a implementação e institucionalização de polos e apoio presencial da UAB no Rio Grande do Sul e no Acre. Os autores discutem aspectos legais para a instalação dos polos e exemplificam o texto com polos que possuem um Conselho Gestor e estão incluídos na Lei Orçamentária do Município no qual estão instalados.

Giebelen e Brennand (2013) discutem como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são arquitetados, as dificuldades cognitivas de alunos diante desses Ambientes e propõem um modelo de AVA que visa superar essas dificuldades.

Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) fazem um levantamento das causas de evasão no curso de pedagogia da UAB-Universidade de Brasília. Rocha e Costa (2013) apresentam um estudo sobre a percepção dos alunos de pedagogia da UAB/UFMG diante do ensino de Ciências a fim de refletir sobre o processo de formação e desenvolvimento da cultura científica de professores e avaliar suas práticas em sala de aula.

Rodrigues, Taga e Vieira (2011) fazem uma discussão sobre repositórios educacionais para a UAB, que são materiais digitalizados e disponibilizados para fins educacionais, como conteúdo, ferramentas de *software*, licenças e boas práticas. Eles possibilitam armazenar e divulgar a produção intelectual sobre o tema de forma sistemática e de fácil acesso.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2002, também enfatizou essa questão: *“la formación docente es un área que se ha visto particularmente beneficiada por los sistemas de aprendizaje abierto y a distancia”* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002, p. 13). Para a UNESCO, há uma necessidade dos países aperfeiçoarem e renovarem o conhecimento de seus docentes, sobretudo no uso das novas tecnologias, e a EaD pode ser uma viabilizadora dessa formação. Nesse sentido, essa Organização fomenta a aplicação de aprendizagem aberta e a distância para a formação docente.

Em síntese, a tônica dos trabalhos estudados incide, sobretudo, na questão da EaD e da UAB como formas de expansão do ensino superior para preencher lacunas desse nível de formação. Em relação à formação de professores, os trabalhos estudados apontam para questionamentos relativos à expansão da UAB feita sem considerar as especificidades regionais, a falta de acesso aos meios tecnológicos por parte dos alunos, a expansão do modelo de tutoria sem preocupação com aspectos pedagógicos e os múltiplos papéis que o professor vem assumindo nessa modalidade de ensino sem a devida profissionalização. Ressalte-se que essa política aparece de forma incisiva para a inserção da EaD na educação superior. Há, também, trabalhos que indicam a EaD e a UAB como possibilidades de qualificação docente e de ampliação do acesso à educação superior. Desse modo, o debate sobre o Sistema UAB se inicia nesses trabalhos e os mesmos deixam

lacunas de estudo a serem preenchidas como, por exemplo, investigações relacionadas com a organização do tempo para estudo, avaliação da qualidade do conhecimento adquirido nesses cursos, valorização profissional dos docentes após a formação, entre outras.

Após esse levantamento preliminar e diante do objetivo deste trabalho, com a finalidade de nortear a presente pesquisa, questiona-se: quais os limites e as possibilidades da UAB tendo em vista as formas de organização dos polos de apoio presenciais de aprendizagem e das universidades? Estreitamente ligadas a essa questão, foram estabelecidas questões auxiliares: (1) como é a organização da UAB em universidades e polos? (2) Como os municípios têm organizado para atender aos cursos? (3) Como as IES têm organizado para oferecer os cursos? (4) De que modo a forma de organização da UAB interfere na execução dos cursos? (5) Como essas diferenças interferem na efetivação dos cursos? (6) Quais as diferenças relativas a organização em cada polo e cursos?

Perante as questões levantadas, foram formuladas hipóteses baseadas na revisão preliminar da literatura da área e das bases normativas do Sistema UAB: (1) cada município e cada universidade têm uma forma própria de organizar seus polos de apoio presenciais e seus cursos de acordo com suas condições e necessidades; (2) quanto mais IES atuarem no polo de apoio presencial mais complexa será a organização desse polo; (3) quanto mais cursos o polo atender mais complexa será a organização do mesmo; (4) a diversidade de formas de organização dos polos de apoio presencial e das IES, que neles atuam, interfere negativamente na execução dos cursos; e (5) a forma de organização dos polos e dos cursos pode apresentar resultados diferentes na formação de professores.

Para alcançar os objetivos propostos, esta tese foi estruturada em sete capítulos: no primeiro capítulo realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o histórico da EaD na perspectiva das transformações tecnológicas que acarretaram mudanças na metodologia dessa modalidade de ensino. Evidenciou-se que os avanços tecnológicos influenciaram diretamente a organização da EaD proporcionando novas possibilidades de formação. Também foram apresentadas concepções sobre o assunto, críticas e características de acordo com a literatura estudada. Verificaram-se posicionamentos divergentes sobre a temática, pontos

positivos e negativos sobre a mesma. Por fim, caracterizou-se a educação a distância como 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 segundo capítulo foram apresentadas instituições de ensino e consórcios espalhados pelo mundo que ofertam cursos a distância. Com esses dois primeiros capítulos foi possível refletir sobre as várias formas de oferta de educação a distância.

No capítulo três foi realizado um levantamento bibliográfico e documental relativo a EaD no Brasil, sua regulação e o contexto de criação da UAB. No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas, sobretudo, pela LDB atual, que foi regulamentada pelo Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Com as políticas educacionais e a abertura propiciada pela LDB atual, a modalidade de EaD passou a ser estruturada e ofertada mais intensamente no contexto da política de formação de professores e na expansão da educação superior do País.

No capítulo quatro explicitou-se o caminho metodológico da pesquisa, a definição do campo de estudo e os sujeitos participantes. Foi realizado um exaustivo levantamento das instituições e cursos UAB a fim de se definir o campo empírico. A pesquisa foi realizada em universidades e polos do Estado de Minas Gerais, tendo em vista que esse é um dos estados do País com maior oferta de cursos via UAB. Após essa definição, levantou-se número de universidades públicas que oferecem esses cursos e o número de polos que cada uma possui. Analisou-se a distribuição dos polos de cada instituição pelo Estado e, diante disso, foram selecionadas duas universidades que compartilham um maior número de polos, ou seja, oferecem cursos no mesmo polo: Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Segundo o site da UAB, consultado à época, as duas oferecem cursos nos polos de Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares. Então, foram nessas IES e nesses polos que a pesquisa empírica foi realizada por meio da aplicação de entrevistas e questionários.

Antes da realização da entrevista, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 1) em que constam os objetivos da pesquisa e a permissão para a realização do trabalho por parte do entrevistado. Esse documento é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou esta pesquisa por meio do documento CAAE, n. 0507.0.203.000-11, de 16 novembro de 2011.

A metodologia do estudo teve caráter qualitativo que envolveu estudo exploratório e comparativo que permitiu verificar diferentes formas de implementação da política analisada.

Por fim, a análise dos dados foi dividida em três capítulos, a saber: no capítulo cinco foi discutida a estrutura e a organização da UFMG para a oferta de cursos via UAB; no capítulo seis, a estrutura e a organização da UFOP para a oferta dos cursos; no capítulo sete, a organização dos polos de apoio presencial para atendimento às IES, os cursos e os alunos. Há uma base legal e diretrizes para implementação e desenho do Sistema UAB. No entanto há diferenças na implementação da política nas universidades e polos pesquisados, pois ao ser concretizada é preciso considerar, além dos marcos legais, aspectos objetivos das instituições, especialmente os limites e as possibilidades específicos de cada uma delas.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES, CRÍTICAS E CARACTERÍSTICAS

Neste capítulo abordam-se a questão do desenvolvimento tecnológico e das mudanças ocorridas historicamente no ensino a distância. São discutidas algumas concepções dessa modalidade de ensino, bem como apresentadas algumas características e críticas relacionadas à EaD. Há visões divergentes sobre a temática, pontos positivos e negativos sobre a mesma.

1.1 Aspectos históricos: fases da EaD e desenvolvimento tecnológico

Em um levantamento histórico, Nunes (2009) salienta que a EaD teve início com o professor Caleb Philips, em 1728, com o curso profissionalizante de taquigrafia que utilizava material impresso, enviado por correspondência na *Gazette* de Boston, EUA. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o *Skerry's College* ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* ministrou cursos de contabilidade. Thomas J. Foster organizou, nos EUA, em 1891, curso sobre segurança de minas.

Saraiva (1996) se refere à EaD por correspondência a partir do século XIX. A autora diz que em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, foi criada a primeira escola de línguas por correspondência. No ano de 1873, em Boston, foi fundada a *Society to Encourage Study at Home*. Em 1891, foi instituído o *Internacional Correspondence Institute*, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração. Nesse mesmo ano, foi aprovada, na Universidade de Wisconsin, uma proposta de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Já em 1892, o Departamento de Extensão da Universidade de Chicago criou uma Divisão de Ensino por Correspondência. No ano de 1898, na Suécia, foi publicado o primeiro curso por correspondência do Instituto Hermond.

Então, as primeiras formas de EaD ocorreram por correspondência, desde o século XVIII até as três primeiras décadas do século XX. Segundo Palhares (2009), o ensino por correspondência é considerado a primeira e mais longa de todas as gerações do ensino a distância. Segundo o autor, “remessa de lições, trabalhos e provas, da escola para o aluno, ou vice-versa, e até pagamentos eram realizados totalmente por meio de serviços disponibilizados pelo correio” (PALHARES, 2009, p.48). Peters (2006, p.49) ressalta que “a correspondência era, na época, o meio de comunicação mais importante e que, portanto, se oferecia como solução para vencer a distância entre docentes e discentes”. Apesar de ser um importante meio de educação, o ensino por correspondência corre o risco de ser ineficiente em relação à qualidade do material, à eficiência da entrega e recebimento desse material e à comunicação entre os participantes, pois tende a ser uma comunicação unilateral, centrada no professor, além de seguir um modelo tradicionalista de transmissão de conhecimentos.

Com o desenvolvimento tecnológico, surgiu, na sequência, a aprendizagem por rádio, que ganhou destaque devido a sua abrangência e acessibilidade. “Pelo seu alcance em todos os segmentos sociais, ampla cobertura geográfica e baixo custo do aparelho, o rádio oferece possibilidades para a EAD no desenvolvimento de programas de educação formal e não formal” (BIANCO, 2009, p.57). Nesse sentido, o rádio é considerado um importante meio de ensino a distância, desde que não seja um simples meio de transmissão de conteúdos e sim um espaço de interação e trocas. No século XX, em 1928, a *British Broadcasting Corporation*, de Londres, ofereceu cursos para educação de adultos por meio do rádio (NUNES, 2009).

A partir dos anos 60 e 70 do século passado, a EaD ganhou maior impulso com várias ações via instituições de ensino, algumas mencionadas por Perry e Rumble, citados por Formiga (2009): *Hermods-NKI Skolen* (Suécia), Rádio ECCA (Ilhas Canárias), *Air Correspondence High School* (Coréia do Sul), *School of the Air* (Austrália), *Telesecundária* (México), *National Extension College* (Reino Unido), *Open University* (Reino Unido), Universidade Nacional Aberta (Venezuela), Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha), Universidade de Athabasca (Canadá), Universidade para Todos os Homens e as vinte e oito universidades locais por televisão (China).

Ademais, segundo Formiga (2009), a partir da segunda metade do século XX, com a evolução tecnológica e a disseminação da televisão, programas voltados para a educação passaram a ser elaborados com imagens, dramatização, textos, sons, etc. A TV, que aos poucos chegou à casa da maioria da população, passou, então, a ser um importante meio de ensino a distância:

[...] além do acesso universalizado, o fascínio da televisão está exatamente no fato de ela poder contextualizar cada assunto. Por exemplo, antes mesmo de iniciar uma aula de matemática, as imagens e técnicas de dramaturgia e de comunicação áudio visual encarregam-se de mostrar como as operações matemáticas estão presentes no dia-a-dia. (BARRETO, 2009, p.449).

Já no final do século XX, conforme destaca Formiga (2009), outro aparelho que chegou à casa da maioria da população foi o computador. Primeiro, só a máquina sem ligação junto à rede. Com esses computadores foi possível estudar e fazer cursos utilizando o CD-ROM, desenvolvido pela Sony e pela Philips, em 1985, como meio de armazenamento de dados, com grande capacidade, e que permitia a inclusão de sons, imagens, além de inúmeros textos. Em pouco mais de vinte anos – 1968 a 1990 – ocorreu um vertiginoso avanço da internet. “Em 1968/69 por intermédio da Administração dos Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (ARPA), estabeleceu-se o embrião da atual internet: a Arpanet foi a primeira rede de computadores a longa distância” (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p.24). Sendo nesse período inicial, um privilégio das áreas acadêmicas e militares o uso da rede.

A partir da década de 1990, o que se tem são grandes avanços digitais que permitem o acesso, além das máquinas, também às tecnologias comunicativas, telemática, redes virtuais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)⁶ que: “podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos” (NUNES, 2009, p.7). Além disso, segundo Castells (2011),

[...] a partir da década de 1990, outra revolução nas comunicações aconteceu em todo o mundo: a explosão da comunicação sem fio, com uma capacidade crescente de conectividade e largura de banda em gerações

⁶ Também podem ser denominadas como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's).

sucessivas de telefones celulares. Essa foi a tecnologia de difusão mais rápida da história da comunicação (CASTELLS, 2011, p. xx).

Nesse modelo, há mais possibilidades de comunicação entre os participantes: numa conversação virtual, todos podem trocar ideias, experiências e conhecimentos pela rede. “As redes se tornaram a forma organizacional predominante em todos os campos da atividade humana [...]. As tecnologias de comunicação construíram a virtualidade como uma dimensão fundamental de nossa realidade” (CASTELLS, 2011, p. xxix-xxx).

O ensino não deve se restringir ao envio de materiais didáticos via *web* (o que seria cópia do ensino por correspondência) e à discussão sobre o estudo realizado por cada participante. A utilização da tecnologia deve incentivar a busca de conhecimento, a investigação e a construção de projetos:

A integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman, nós não vemos [...] a realidade [...] como ela é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura. (CASTELLS, 2011, p.414).

Esses avanços nos permitem pensar e repensar a educação, o uso da EaD e das novas tecnologias de modo a buscar potencializar esses recursos para um ensino que atinja seus objetivos. Cada fase corresponde à incorporação de meios tecnológicos à educação e o que há de comum nelas é a educação acontecendo sem limites de tempo e espaço e de forma diferente do ensino presencial, em que professor e aluno não preenchem necessariamente o mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Nesse contexto, a EaD ganha mais espaço na medida em que oferece alternativas educacionais para minimizar problemas como

[...] analfabetismo; incorporação cada vez mais precoce ao mundo do trabalho; necessidade de reinserção profissional; demandas educativas de populações isoladas dos centros urbanos ou impossibilidade de ter acesso, por diversos motivos, aos recursos educacionais presenciais; defasagens educacionais graves e amplas [...] e na aspiração de promover a inclusão

dos setores não atendidos pelo sistema educacional tradicional. (GONÇALVES, 2012, p. 294).

Em síntese, essas evoluções tecnológicas demonstram uma longa e diversificada história da EaD que passou pelo ensino por correspondência, pelo rádio, pela TV, pelo computador, primeiramente não ligado à rede, seguido pelas rápidas conexões à internet que permitem maior interatividade e recursos diversificados como fóruns (participantes trocam mensagens em tempos diferentes), chats (participantes trocam mensagens em tempo real), wikis (documento criado de forma coletiva pelos participantes), videoconferências (encontros virtuais dos participantes que estão em locais diferentes), entre outros. Esses recursos são chamados de objetos de aprendizagem e podem ser utilizados para organizar os conteúdos, as discussões e as atividades.

As tecnologias permitem romper barreiras de tempo e espaço. As possibilidades que a rede de internet abre permitem um novo modelo educativo que vai além da sala de aula, pois

a internet, a *Word Wide Web* e a comunicação sem fio não são mídias no sentido tradicional. São, antes, os meios para a comunicação interativa. No entanto, as fronteiras entre meios de comunicação de massa e todas as outras formas de comunicação estão perdendo a nitidez. [...] a *Word Wide Web* é uma rede de comunicação usada para postar e trocar documentos. Esses documentos podem ser textos, áudio, vídeo, software, literalmente qualquer coisa que possa ser digitalizada (CASTELLS, 2011, p. xi).

Essas mudanças seguem o curso da evolução tecnológica e os diferentes métodos e tecnologias avançam na busca de uma melhor forma de lidar com o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o advento da *Web* parece ter revolucionado o ensino a distância ao oferecer possibilidades para colaboração e compartilhamento de conhecimentos entre alunos e docentes. Sobre essa evolução tecnológica, Litto (2009a) afirma que:

A *Web2.0* representa a segunda geração da *Web*, com interatividade aumentada, oferecimento de serviços de hospedagem *on-line* de conteúdos, além de programas suítes que aumentam a produtividade. Esses *softwares* sociais, às vezes em forma de multimídia, fornecem ferramentas úteis para a aprendizagem, como agendas *on-line* e organizadores pessoais, ambientes para colaboração, gerenciamento de projetos e recursos em vídeo. (LITTO, 2009a, p.17).

Na sociedade atual, início do século XXI, a presença das novas tecnologias de informação, comunicação e entretenimento é evidente e crescente. Os conceitos frequentemente utilizados são conhecimento, informação, conectividade, interatividade, entre outros nesse mesmo segmento. Nessa “sociedade do conhecimento” há um uso massivo das tecnologias e uma exigência de aprendizagem contínua, ao longo de toda a vida. “Embora não sejam sinônimos, *life long learning* e educação a distância são processos que caminham juntos, na medida em que é impossível imaginar educação no decorrer da vida somente por meio de estratégias presenciais” (RAPOSO, 2012, p. 71). Ter a informação e o conhecimento e, além disso, saber utilizá-los em prol de si mesmo ou da sociedade estão entre as máximas predominantes.

Nesse contexto, a imagem de um computador parece ser mais relevante que a imagem de uma turbina ou de uma chaminé de fábrica (CASTELLS, 2011). Nessa linha de raciocínio, a matéria-prima ou os bens produzidos e acumulados no sistema capitalista têm menos valor que o conhecimento, que a informação, que a inovação, que o capital intelectual. Talvez isso possa ser considerado um novo paradigma e deva ser foco de estudo de outros trabalhos.

Junto ao desenvolvimento tecnológico, ocorrem também transformações no campo educacional e, em especial, no que se refere ao ensino a distância:

A EAD está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões lingüísticas em velocidade alucinante. A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EAD para apropriação célere dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e se refletem na própria EAD. Vive-se um transbordamento permanente na linguagem própria à EAD. Esse fenômeno de transbordamento lingüístico/terminológico se acentua pelos avanços das TICs em vários países, que lideram as transformações freqüentes das fronteiras do conhecimento, resultando em uma multiplicidade de novos termos para designar os fatos e os fenômenos. (FORMIGA, 2009, p.39).

Com a internet é possível compartilhar e acessar um universo de informações diversificadas presentes em textos, vídeos, hipertextos, animações, que podem ter fins educacionais. Nesse contexto, “o interesse de educadores pela criação de cursos *on-line* cresce em ritmo acelerado, certamente pelas vantagens oferecidas, tais como distribuição mais rápida, acesso a um grande número de pessoas e rapidez na atualização do material publicado” (COUTINHO, 2009, p. 311).

A velocidade das mudanças e dos acontecimentos é tamanha que os conceitos de tempo e espaço se modificam: a informação, que está em todos os lugares, pode ser acessada em qualquer horário e em qualquer local. Em decorrência, as relações de ensino-aprendizagem também têm se modificado. Os cursos *on-line* utilizam o AVA⁷ que, segundo Araújo Júnior e Marques (2009, p.360), “permite que pessoas troquem mensagens mesmo estando em diferentes localidades. Permite que haja troca de significado sobre determinado assunto por um número variável de participantes de diversos contextos e de diferentes culturas”. Além disso, Sprenger e Scavazza (2009) afirmam que:

É importante dizer que a EAD/TICs não se presta exclusivamente a processos de formação no quais formadores e aprendizes estão distantes no tempo e no espaço – porque sua natureza e potencialidades favorecem muito mais do que isso. Em determinados contextos, porém, ela significa, em curto prazo, uma possibilidade segura de acesso à formação. A EAD/TICs favorece, assim, a constituição de processos organizados, articulados e sinérgicos de formação continuada, com resultados em curto prazo e custos reduzidos, desde que consideradas as características específicas dessa modalidade de ensino. (SPRENGER e SCAVAZZA, 2009, p.264).

Ainda segundo essas autoras, com a EaD é possível formar uma totalidade de educadores de um sistema de ensino, compor uma rede de formação, mesmo com escassez de tempo para estudo por parte desses profissionais, pois não há espaço e horário definidos para o estudo.

A tecnologia da informação tende a ser revolucionária, pois há um progresso técnico, um crescimento que modifica o estilo de vida da maioria das pessoas. Surgem novas ocupações, novas habilidades e competências que incluem e excluem, ao mesmo tempo, os indivíduos. Há, então, uma reorganização dos processos de trabalho e uma nova concepção de tempo e espaço de estudo e de trabalho. Uma característica desse novo paradigma tecnológico é a comunicação em tempo real entre pessoas localizadas em diferentes posições geográficas.

⁷ Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser definidos como uma sala de aula virtual acessada via *web*. É uma plataforma de aprendizagem com “uma coleção de ferramentas para criação de material educacional, gerenciamento da participação do aluno, testes e avaliações, enfim tudo que é necessário em um ambiente de ensino/aprendizagem, incluindo as funcionalidades necessárias para a comunicação entre os participantes do processo” (CAMPOS, COSTA e SANTOS, 2007, p.18).

Para Castells (2011), esse novo paradigma não diz respeito a uma sociedade/economia da informação, mas sim a uma sociedade/economia informacional, que se estrutura em redes e que vê a informação como algo mais que necessário, como uma fonte de poder. Para esse autor, a tecnologia não determina a sociedade e sim a incorpora; ao mesmo tempo, a sociedade também não determina a inovação tecnológica e sim a utiliza. Desse modo, a sociedade passa a ser entendida ou representada a partir de suas ferramentas tecnológicas. “Entretanto, embora não determine a tecnologia, a sociedade pode sufocar seu desenvolvimento principalmente por intermédio do Estado” (CASTELLS, 2011, p.44). Como exemplo dessa interferência, Castells (2011) menciona a China, a União Soviética e o Japão. A China inovou, durante séculos, os processos de fundição, a tecelagem, a energia hídrica, a invenção da bússola, a pólvora, a medicina, o papel, entre outros e poderia ter se industrializado a partir do final do séc. XVI, mas interrompeu seu processo de desenvolvimento tecnológico devido a um conservadorismo provocado pelo receio do seu impacto destrutivo na estabilidade social. A União Soviética, devido à incapacidade de seu Estado para dominar a revolução da tecnologia da informação, interrompeu sua produtividade e enfraqueceu seu poderio militar. Na contramão desses dois exemplos, o Japão, a partir do Imperador Mitsuhiro (1868), criou condições políticas para uma modernização liderada pelo Estado. Assim,

O que deve ser guardado para o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados. (CASTELLS, 2011, p.49).

Para Castells (2011), a Revolução da Tecnologia da Informação é um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial, no século XVIII, pois provoca um movimento nas bases da economia, da sociedade e da cultura:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 2011, p. 69).

A Revolução da Tecnologia da Informação envolve um constante movimento, pois o processo requer uma grande rapidez do ciclo de realimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios. Envolve intensamente o ser humano, pois a difusão da tecnologia amplifica seu poder à medida que se apropria dela e a redefine. Nesse sentido, “a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (CASTELLS, 2011, p.69). Junto a isso, é preciso enfatizar a rapidez de difusão do movimento tecnológico que ocorreu em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90. Assim, por meio de uma lógica que é a característica dessa revolução tecnológica - a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia - conecta-se o mundo através da tecnologia da informação.

Em se tratando da história do desenvolvimento tecnológico, houve uma sequência de acontecimentos, uns impulsionados pelos outros: o microprocessador possibilitou o microcomputador; os avanços das telecomunicações possibilitaram o funcionamento dos microcomputadores em rede; as aplicações dessas tecnologias alavancaram a produção de semicondutores; novos *softwares* foram estimulados pelos novos microcomputadores, e assim por diante (CASTELLS, 2011).

A primeira revolução em tecnologia da informação concentrou-se nos Estados Unidos, na Califórnia, nos anos 70, como resultado de um incentivo ao desenvolvimento tecnológico e não como determinação social. A partir da tecnologia disponível nos anos 70, foi possível a reestruturação sócioeconômica dos anos 80 que, por sua vez, condicionou os usos e a trajetória da tecnologia nos anos 90.

Castells (2011) resume o paradigma da tecnologia da informação em cinco características: (1) a informação é a matéria-prima fundamental: são tecnologias para agir sobre a informação e não apenas informação para agir sobre a tecnologia; (2) a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias: o processamento de informação torna-se presente em todos os domínios de nosso sistema eco-social e, por isso, o transforma; (3) a lógica de redes implica uma morfologia bem adaptada à crescente complexidade das interações e aos modelos imprevisíveis de desenvolvimento; (4) a flexibilidade, entendida como a capacidade de reconfiguração

constante sem destruir a organização; (5) a convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Essas afirmações demonstram um movimento que proporciona crescente produção de informação e conhecimento e a aplicação desses em diversos segmentos sociais, inclusive atribuindo a eles valor de mercado. O que se apresenta, também, é uma evolução tecnológica que parece ser ininterrupta e envolve setores sociais, econômicos, políticos, culturais e também educacionais. As TIC's foram aos poucos sendo implementadas na educação e a EaD, tema deste trabalho, se apropriou desses meios. Nesse contexto, um desafio está em se fazer dos avanços uma forma de não aprofundar as desigualdades sociais diante da realidade de má distribuição de renda e de recursos no País.

Parece obrigatório a todos fazer parte das inovações tecnológicas, pois quem não incorpora ou não gera novas tecnologias é excluído. Nesse aspecto, a educação tende a se tornar responsável pela inclusão, absorção da tecnologia pelas empresas e pela sociedade em geral. Segundo Saviani (2010, p.155), “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência de generalização da escola”.

Nesse contexto, o que se questiona é se as TIC's são indispensáveis ou não. Até que ponto devem ser incorporadas de fato à educação? A introdução das tecnologias na educação, sobretudo na EaD, precisa ser debatida, afinal o foco precisa estar nos objetivos educacionais que precisam ser alcançados e não em uma expansão massificada da tecnologia, excludente, impossibilitada de formar sujeitos pensantes. Assim, é urgente discutir a EaD como formação social, contextualizada, diferente de exposição à informação.

Para Carvalho (2010, p.95), vive-se um tempo de “aceleração do processo técnico, isto é, a intensificação do crescimento da taxa de acumulação de conhecimento científico e tecnológico e de sua correspondente participação na geração de crescimento e riqueza”. Com isso, há uma aceleração na introdução e na difusão das tecnologias no cotidiano social, dentro e fora da escola. Nesse ponto, volta-se à questão do cuidado para que a introdução das tecnologias não aumente a exclusão, tendo em vista as diferenças sócioeconômicas entre os sujeitos.

Faz-se urgente uma análise diante da introdução das tecnologias na educação e da EaD no sentido de buscar saber se estão contribuindo para a formação dos sujeitos de forma adequado, se os objetivos que se propõem com a educação estão sendo alcançados, se esse uso está inserindo qualidade na formação humana, pois “uma maior qualidade dos instrumentos e uma maior qualificação das funções não significa, necessariamente, maior qualificação do indivíduo” (MACHADO, 2010, p. 184). Talvez se possa partir do fato de que é preciso buscar uma formação, em todas as modalidades de ensino, que capacite o educando para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, que desperte sua consciência crítica, autônoma e libertadora.

Em se tratando de desenvolvimento tecnológico e da necessidade de formação em um País continental, a EaD parece oportuna. Sendo o educador um sujeito social, cuja função é essencial para o desenvolvimento social, realmente é preciso pensar alternativas para sua formação. Entretanto, se o que se almeja é uma formação articulada com promoção da interação, da troca, do diálogo entre os envolvidos sobre conhecimentos teóricos e empíricos, é preciso investigar se os cursos e programas propostos contribuem para reduzir a questão do aligeiramento da formação promovendo uma aproximação entre os sujeitos sociais envolvidos no processo.

1.2 Estudo sobre a temática segundo a literatura pesquisada

1.2.1 Compreensões sobre EaD

Considerando o objeto desta pesquisa, primeiramente, é pertinente conceituar o termo EaD. Romani e Rocha (2001, p.71), por exemplo, afirmam que “a característica principal da educação a distancia é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na qual o professor e o aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, necessitando de meios que possibilitem a comunicação entre ambos”. Assim, se torna uma atividade educacional que necessita de mediação docente e de meios tecnológicos que organizem a didática e a troca de

conhecimentos. Nesse sentido, Martins *et al.* (2003) destacam a mediação propiciada pelo uso de mídias:

A Educação a Distância se processa mediante comunicação bidirecional, em tempo real ou não, efetivada mediante a utilização de mídias (correio, material impresso, telefone, e-mail, internet, vídeos, computadores, TV, rádio, etc). Este sistema requer o planejamento e a organização prévia de materiais a serem utilizados e de processo de contínua avaliação. (MARTINS *et al.*, 2003, p.45).

Além de um ambiente de aprendizagem rico, a EaD necessita de uma mediação pedagógica que provoque pesquisas, trocas e reflexão, pois só assim atingirá seus objetivos educacionais. Essa modalidade conta com uma variedade de recursos tecnológicos, podendo ocorrer totalmente a distância, sem momentos presenciais, em que o aluno conclui o curso sem ter tido contato físico com os pares; pode, também, ocorrer de forma híbrida, isto é, com momentos a distância e momentos presenciais. No entanto, apesar de toda a tecnologia utilizada, o ser humano, mediador de todo o processo, é essencial para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Dessa forma, se pode pensar em uma alternativa de ensino, em um modelo de educação que faça comunicação de mão dupla e que seja capaz de trabalhar a didática e a tecnologia em prol da educação. Os aparatos dispensam a presença em tempo integral do professor ou do tutor, mas exigem materiais bem elaborados e autoexplicativos.

Neto (2012) entende a EaD como modalidade em que os agentes participantes do processo educacional estão separados pelo tempo, pelo espaço ou por ambos durante a formação. Na mesma linha, Cardoso (2012, p.11) define EaD como “modalidade de ensino que apresenta seus pares presentes não no mesmo espaço e tempo”.

Em uma outra visão, Mill (2012, p.280) afirma que, “a EaD é considerada uma forma alternativa e complementar à educação presencial para formação do cidadão brasileiro e tem se mostrado excepcional para a democratização do conhecimento e, também, bastante rica em termos de potenciais pedagógicos”. Por sua vez, para a Unesco,

[...] aprendizaje abierto y a distancia rifieren a una modalidad de enseñanza que recae, total o parcialmente, en alguien que no comparte el mismo tiempo y espacio que el alumno, y que tiene como misión alcanzar una

mayor apertura y flexibilidad em la educación, ya sea em términos de acceso, programas de estudio u otros aspectos de su estructura (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002, p.13).

Como registrado, na EaD não há presença física no cotidiano dos envolvidos e os meios são fundamentais para que os cursos ocorram. Já no ensino presencial, é fundamental que os participantes estejam no mesmo ambiente e ao mesmo tempo.

1.2.2 Apreciações e atributos sobre a temática

Segundo Peters (2006, p.47), uma dificuldade dessa modalidade de ensino é a questão da distância, pois, “por milênios, ensinar e estudar foram atos que ocorreram em proximidade física [...]. Por isso, o ensinar e o estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como especialmente difícil”.

A interação precisa ser bem trabalhada, inclusive para a diminuição da taxa de evasão em qualquer meio tecnológico utilizado para execução de cursos. Em EaD, a evasão tende a aumentar devido, segundo Longo (2009, p.219), “à falta de vínculos afetivos mais intensos com a turma e, também, em virtude da pressão do grupo e de outros mecanismos de interação social que um contato físico geralmente proporciona, além de dificuldades geradas pela mediação tecnológica”. Nesse sentido, a interação, o compartilhamento de descobertas, o apoio mútuo para resolução de problemas, a cooperação entre os envolvidos e a construção e reconstrução de conhecimentos são fundamentais para a diminuição das taxas de evasão em EaD.

Interagir com pessoas de contextos diferentes exige flexibilidade, compreensão, quebra de barreiras. Essa interação deve ocorrer entre aluno e material didático, alunos e alunos, alunos e tutores, alunos e instituição de ensino. Para isso, é preciso valorizar diferenças, partilhar histórias de vida e estimular opiniões diversificadas. Esse tipo de ação tende a diminuir a evasão no ensino a distância.

Além do exposto, a literatura estudada indica que a EaD é voltada, sobretudo, para adultos que procuram complementar sua formação básica. Sendo assim, ao visar à qualidade, necessita trabalhar bem os meios de comunicação, as técnicas de ensino, as metodologias de aprendizagem e os processos de tutoria, entre outros. Em um contexto de alunos adultos, tem-se que pensar, também, que essa clientela geralmente é formada por trabalhadores que não podem deixar suas casas e seus locais de trabalho diariamente e/ou pessoas isoladas em locais aonde as instituições de ensino presenciais não chegam (MILL 2002; COSTA e PAIM, 2004; PETERS, 2006; ALMEIDA, 2009; NUNES, 2009).

Ao abordar a questão do processo ensino-aprendizagem na educação de adultos e na EAD, Almeida (2009) chama atenção para dois conceitos: andragogia e heutagogia. Segundo esse autor, os profissionais que atuam na EaD precisam conhecer o público a que atendem e necessitam compreender seus processos de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma,

[...] a andragogia vem sendo considerada como um novo conceito educacional voltado à educação de adultos que tomam a decisão de aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas mesmas condições que os demais participantes (professor e alunos) (ALMEIDA, 2009, p.105).

Tendo em vista que a EaD é direcionada, sobretudo, para adultos, a andragogia precisa ser objeto de reflexões na implantação de projetos educativos nessa modalidade. Isto porque esse conceito tende a tornar, devido aos seus pressupostos científicos, o processo de ensino-aprendizagem a distância do adulto mais próximo da realidade desse último.

Já a heutagogia surge com o estudo da autoaprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado. Ainda segundo Almeida (2009),

[...] a busca de condições para ancorar a heutagogia requer a adoção de princípios coerentes com a aprendizagem em contextos, a partir da experiência de vida, da interação social e da educação transformadora e reflexiva, associados a metodologias que atendam às necessidades específicas da educação de adultos, considerando-se as contribuições das TICs para a educação mediada por tecnologias, seja a distância, presencial ou híbrida (ALMEIDA, 2009, p. 107).

Espera-se que o aluno adulto, em um curso a distância, possua capacidade de desenvolvimento de habilidades como autonomia, busca pelo conhecimento, formação ao longo da vida. Isto em um contexto de melhorias para diversas situações de trabalho, que podem ser convertidas em objetos de aprendizagem, em contextos significativos que permitam a troca de experiências e que faça sentido por meio da reflexão e da produção de conhecimento. Segundo Mota (2009),

[...] adultos demandam, de forma especial, estar claramente envolvidos nos processos de planificação, planejamento e avaliação de metodologias adotadas. As experiências, incluindo as discrepâncias associadas, devem fornecer as bases principais para as atividades de aprendizagem. Mais do que crianças, em geral, os adultos demonstram maior facilidade de aprendizagem em assuntos que têm, ou apresentam, conexões mais evidentes com os interesses imediatos de suas vidas pessoais ou de seu mundo do trabalho. O aprendizado de adultos demonstra ser mais efetivo quando centrado em problemas específicos e em conexão com o tema a ser abordado do que quando orientado pelo conteúdo mais geral associado ao tema em questão. (MOTA, 2009, p.299).

Peters (2006) nos informa que a idade média dos alunos em cursos a distância está entre 20 e 30 anos, sendo que não há limites de idade. A idade dos alunos traz algumas características como, por exemplo: (1) o estudante tem uma experiência de vida maior; (2) uma experiência profissional e uma inserção no mercado de trabalho; (3) alguns alunos vêm de um contexto social que não lhes propiciou oportunidades de estudo anteriormente.

Esse autor enfatiza que a proposta didática do ensino a distância precisa ser diferente da proposta para o ensino presencial, pois a forma de contato com o conhecimento e a forma de interação entre os envolvidos é diferente em cada modalidade de ensino. Peters (2006) lembra que é preciso estar atento à necessidade de interação entre os participantes e considerar a experiência de vida e profissional dos estudantes. O estudante precisa ser motivado a se comunicar e cooperar com seus pares. Nessa perspectiva, além das discussões e dos encontros virtuais, faz-se necessário propiciar locais para encontros presenciais, pois podem ser locais de troca, de debate, de compartilhamento de conhecimentos e de experiências entre os estudantes, tutores e coordenadores de curso.

Sobre a necessidade do estudo autônomo, outra característica da EaD, Zuin (2006, p.946) salienta que “a palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o

principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma”. Nessa perspectiva, o estudante não é objeto de condução e coerção educacional e sim sujeito de sua própria educação. No mesmo sentido, Peters (2006) argumenta que:

Estudantes são autônomos quando assumem e executam as funções dos docentes. Isso significa: quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem. (PETERS, 2006, p.95).

Tudo isto implica uma tarefa exigente e desempenha papel fundamental na educação de adultos, pois o ambiente precisa ser de compartilhamento de conhecimento em uma relação de parceria entre os participantes. Nesse contexto, a EaD exige mudança de comportamento de docentes e discentes. Os primeiros precisam aprender a lidar com os conteúdos utilizando de meios tecnológicos que tendem a fragmentar o conhecimento, pois cada texto, cada vídeo costuma ser enviado e acessado separadamente. Os estudantes acessam o conhecimento de forma diferenciada, em horários e locais diferentes e com interesses diversificados.

Em relação à postura dos discentes, esses precisam se adaptar a um novo método de aprendizagem e precisam encontrar seu caminho para o estudar e o aprender (autonomia). Quanto a isto, Peters (2006, p.239) pondera que “a motivação que embasa esse procedimento é o prazer de fazer novas descobertas. É o desejo de descobrir algo por conta própria, para depois integrá-lo na estrutura de saber existente”. Assim, uma das principais características da EaD é a possibilidade de autonomia e independência da aprendizagem do aluno, sobretudo, o adulto.

Isso tudo em ambiente de ensino flexível, ou seja, no qual a relação tempo e espaço para estudo é modificada, já que os envolvidos não precisam estar no mesmo lugar e ao mesmo tempo para que as trocas aconteçam. Coutinho (2009, p.311) define educação flexível como aquela “que oferece ao estudante crescentes opções sobre o quê, onde, quando e como estudar”. Desse modo, rompem-se barreiras em relação ao tempo e ao espaço de estudo diante de uma diversidade de meios tecnológicos que visam a tornar os sujeitos mais próximos. Esses sujeitos

podem se comunicar de forma sincrônica (em tempo real) ou assíncrona (em momentos diferentes) e de forma autônoma.

Em uma visão crítica, ao tratar da questão de tempo e espaço na EaD, Neto e Bezerra (2010), chamam a atenção para a questão da ausência, por parte do aluno, de uma vivência universitária e Riscal (2010) salienta que

trata-se de uma escola sem espaço escolar. É interessante notar que permanecem os controles de tempo e das atividades. A inflexibilidade de tempo, o controle e a docilização dos corpos agora substituídos pela capacidade de interagir em diferentes espaços, ser capaz de dar conta de diferentes atividades em tempos sobrepostos e instituições sobrepostas e o controle rígido é transferido para a realização eficiente da atividade proposta no período determinado (RISCAL, 2010, p.68).

Então, o fato do ensino ocorrer a distância ou presencial não altera as exigências de tempo para execução das atividades propostas. Talvez, no curso a distância, a flexibilidade de tempo, seja ainda menor que no presencial. O tempo flexível da EaD está relacionado com horário de estudo.

1.2.3 Possibilidades e limites do ensino a distância

A EaD atinge um contingente grande de pessoas geograficamente distantes umas das outras e das instituições responsáveis pela formação. Nesse aspecto, autores como Gisi, Peretti e Steidel (2003) e Nunes (2009) entendem a EaD como forma de expansão da educação. Segundo Nunes (2009, p.2), “além de democratização, a educação a distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas”. Gisi, Peretti e Steidel (2003, p.1-2), por sua vez, ressaltam “a educação a distância como possibilidade de formar um grande contingente de professores sem formação superior”.

Nesse aspecto há uma visão crítica, pois, segundo Nunes (2009), o grande contingente de alunos atendidos pode dificultar a atenção dada às necessidades individuais, à interatividade e ao diálogo. Giolo (2008) chama atenção para o fato de que, mesmo com toda regulamentação, falta à EaD definição de seu foco de

atuação, pois seu cenário é de expansão sem delineamento. Na mesma direção, Peters (2006) salienta que o atendimento a grande número de alunos gera empobrecimento do processo ensino-aprendizagem, pois a dificuldade de diálogo entre os envolvidos passa a ser recorrente. Segundo esse autor, “quanto maior a acessibilidade, tanto mais pobre qualitativamente o estudo” (p. 34). Uma alternativa proposta por esse autor para minimizar essa questão são encontros presenciais ao longo do curso visando ao fortalecimento dos cursos e também dos locais em que há esses encontros.

Dinis (2010, p.129) argumenta que, diante desse contingente de alunos espalhados geograficamente, “a modalidade de EaD, liberta da presença viva da palavra do docente que dá ao *logos* sua legitimidade com a presença viva de seu autor, pode fazer com que o ensinamento do docente seja interpretado erroneamente pelo aluno receptor”. A crítica está no fato da EaD ser mediada por mídias impressas, radiofônicas, televisivas, digitais, virtuais, entre outras. Imagens e textos substituem a presença física do docente; ao contrário da educação presencial, em que o professor fisicamente presente é imprescindível, o principal protagonista. Na opinião de Neto e Bezerra (2010), talvez a EaD se justificaria no Brasil em lugares em que a distância se tornasse um problema de acesso e onde houvesse dificuldades de locomoção e comunicação, como na Região Amazônica ou no Mato Grosso: “Em estados situados nas Regiões Sul e Sudeste fica difícil justificar a EaD, a não ser pelo lucro das empresas que investirem na mercoescola” (NETO e BEZERRA, 2010, p.143). Isto quer dizer que a EaD pode promover um valor de uso a ser disputado no mercado, como uma mercadoria, com valor de troca como capital. Nesse aspecto, se torna mais vulnerável às críticas, pois os valores de caráter emancipatório, que geram esperadas práticas de cidadania, deixam de ser considerados.

Fétizon e Minto (2010) criticam o termo Educação a Distância. Para eles, deveria ser usado o termo Ensino a Distância, pois “educação é mais abrangente do que ensino: a educação é um processo social que representa o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros” (p.156-157). Por outro lado, o ensino é apenas um meio sistematizado para se chegar à educação. Nesse aspecto, Schlünzen Junior (2009) argumenta que

[...] motivos existem para este julgamento, muitos provenientes das iniciativas de instituições de ensino superior que utilizam essa modalidade como uma maneira de obter benefícios financeiros, sem preocupação com os aspectos que caracterizam uma educação de qualidade, [...]. Outros, por iniciativas que entendem a EaD como uma mera transposição do presencial para o virtual, constituindo a EaD como um modelo meramente transmissor de informações. (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.24).

Para Riscal (2010, p.55), “a EaD ganhou destaque entre os projetos político-educacionais a partir do momento em que se procurou racionalizar a expansão do acesso à educação. A necessidade de criação de vagas passou a ser descrita como um problema econômico crucial para o desenvolvimento nacional”. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), em prol da educação, eliminaria antigos problemas como, por exemplo, ao incluir aqueles que estivessem à margem do sistema educacional.

De acordo com Riscal (2010), para atender a grande demanda, via EaD, a política educacional que se estabeleceu desde a década de 1990 tem sido marcada por importantes mudanças administrativas, a saber: a racionalização organizacional e a mudança nos padrões de gestão. Segundo essa autora, isso implica “uma administração pública orientada para resultados, pela descentralização, flexibilidade, competitividade e por um direcionamento estratégico” (RISCAL, 2010, p.56). De acordo com Silva Júnior, Kato e Santos (2010), as raízes dessa questão vêm de orientações do Banco Mundial que, ao prezar pela relação custo x benefício, pela eficiência, eficácia e produtividade – a razão mercantil –, não se preocupa com uma “formação voltada para a elevação da condição humana” (p.41). Quanto a isto, Riscal (2010) ainda constata que:

O discurso que justifica as ações governamentais no campo da educação a distância retira sua sustentação de um entusiasmo pela tecnologia e uma espécie de fé na capacidade destas novas tecnologias mudarem os destinos da educação nacional, o que, por sua vez, seria determinante na superação das condições de dependência do país em relação ao sistema produtivo internacional (RISCAL, 2010, p.61)

Organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco destacam a necessidade da formação docente inicial e continuada e, nesse contexto, segundo Candau (2013), exercem forte influência sobre as políticas educacionais de diversos países, incluindo as políticas voltadas para a formação de professores e EaD.

Diante disso, cabe realçar que a UAB surge em um contexto de necessidade de formação de professores para a educação básica, principalmente após a promulgação da LDB atual que ressalta a necessidade de formação superior para docentes da educação básica. Assim, segundo a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004, p.27), “após a promulgação da Lei n. 9.394/96, os docentes passaram a temer o desemprego e começaram uma corrida pelo diploma”. A Lei atribuiu novas exigências para a formação de professores para atuação na educação básica, que passa a compreender desde a creche até o ensino médio.

Sob outro aspecto, segundo Gonçalves (2012), o problema enfrentado pela EaD se refere à dificuldade por parte dos participantes de aceitar inovações e uma nova realidade, pois a EaD rompe com algumas práticas já consolidadas, exige compartilhamento do trabalho docente com outras especialidades, como técnicos em informática e *design*, além do uso de novas linguagens e formas de ensinar e aprender. As instituições que ofertam cursos a distância não organizaram suas normas e procedimentos especificamente para a EaD, apenas transpuseram o método e o sistema do ensino presencial o que nem sempre atende ao ensino flexível sem presença física dos envolvidos.

A EaD, por um lado, pode ser mais barata que o ensino presencial ao se pensar em sua expansão e na não necessidade de construir prédios e equipá-los com recursos materiais, financeiros e humanos. Por outro lado, é mais cara ao se pensar que exige uma variedade de equipamentos tecnológicos que se tornam obsoletos rapidamente e um investimento em profissionais de diversas áreas, e as instituições de ensino nem sempre estejam preparadas para esse investimento. Tem-se também a questão da não presença física dos alunos nos *campus*, o que facilita a evasão dos cursos ao se sentirem isolados. Então, é preciso pensar estratégias para o não isolamento estudantil. Por último, a questão do pagamento do professor que na EaD fica impossibilitado de ser por horas/aulas, não há exigência de local no qual o trabalho seja realizado e nem limite de alunos por turma. Todas essas são questões importantes que carecem de discussão, pesquisa e regulamentação.

Segundo Gonçalves (2012, p.299), algumas estratégias para vencer esses desafios são “o envolvimento progressivo de um maior número de docentes na modalidade, a capacitação inicial para o trabalho docente na EaD”, os resultados positivos nas avaliações de egressos de cursos a distância, o que ocasionou o aumento de estudos e publicações com esse tema, a busca de alternativas das instituições para administrar os cursos a distância, que necessita de modificação de normas, entre outras.

A EAD se destaca também no campo empresarial, pois, segundo Litto (2009b, p.112), “existem no Brasil mais de 200 “universidades corporativas” fazendo uso da EAD. A exigência, na altamente competitiva “era de conhecimento”, de aprender ao longo da vida, obriga todo profissional a fazer uso de cursos e de autodidatismo (heutagogia)”. No Brasil, a EAD já oferece educação continuada para executivos, médicos, engenheiros, advogados e profissionais de todas as áreas de conhecimento. Litto (2009b) afirma que já são mais de um milhão e meio de indivíduos estudando a distância no País.

Para viabilizar todos esses cursos, é preciso discutir sobre um dos profissionais mais importantes nessa modalidade, o tutor, pois é ele quem exerce a atividade docente, orienta a aprendizagem, acompanha os alunos, cria situações de aprendizagem no cotidiano dos cursos. Devido a isso, é fundamental que o tutor seja licenciado na área em que atua. “As informações já estão na rede; cabe ao professor trabalhar com elas de modo a gerar situações de aprendizagem significativas” (TARCIA e CABRAL, 2012, p.149). Há uma diferença entre transmitir informação e interagir com o aluno com o objetivo de auxiliá-lo na construção do conhecimento e este é o papel que o tutor deve exercer.

Salienta-se também que o desenvolvimento profissional contínuo para EaD é essencial para o crescimento, de forma adequada, dessa modalidade no País. Ao mesmo tempo em que o tutor é considerado primordial para o desenvolvimento da EaD, há críticas em relação a essa atividade, pois esse profissional não tem domínio do conteúdo nem autonomia diante das situações cotidianas de uma sala de aula, além do fato de receber menor remuneração que um professor. Os dados da pesquisa de Mill (2006) demonstram que geralmente o tutor tem grande volume de alunos, recebe bolsas de pequeno valor monetário, é muito cobrado pela equipe

pedagógica, corrige grande volume de atividades em um tempo controlado pela AVA, ao mesmo tempo em que são exigidas do mesmo competências como abertura ao novo, adaptação, autogestão, carisma, colaboração, crença na EaD, capacidade de gestão, ser multiplicador, prático, responsável, tolerante, trabalhador, entre outras.

Brito e Costa (2013) e Zuin (2006) defendem a importância do papel do tutor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Brito e Costa (2013, p.3), “o bom tutor possibilitará, tanto para o aluno quanto para o professor da disciplina, a cooperação e apoio nas ações pedagógicas do curso”. Para esses autores, “o tutor é uma peça fundamental para a engrenagem de um sistema que funciona em parceria entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior e os municípios onde os cursos são efetivamente ofertados”. (BRITO e COSTA, 2013, p.5).

Para Zuin (2006), esse profissional desempenha papel imprescindível não devendo apenas absorver os conhecimentos, os conteúdos do curso e repassá-los; ele deve ousar, questionar os conhecimentos e debater com os alunos instigando-os a refletir e a questionar.

CAPÍTULO 2. A EAD NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O objetivo deste capítulo é apresentar importantes instituições de ensino no mundo que trabalham exclusivamente com essa modalidade de ensino e outras que formam consórcios para oferta de cursos a distância.

2.1 Algumas instituições e consórcios de ensino a distância

Como mencionado, a partir de meados da década de 60 do século passado, a EaD começou a ganhar novos contornos com várias ações nos campos da educação secundária e superior, via instituições de ensino, começando pela França e Inglaterra e expandindo pelos demais continentes. Peters (2006) realizou um extenso levantamento sobre instituições de ensino espalhadas pelo mundo que trabalham com cursos a distância. Baseada na obra desse autor, segue a descrição de algumas dessas instituições:

- *University of South Africa* – é a mais antiga das universidades a distância. Começou a ensinar em 1946 e, segundo Peters (2006, p.280), devido à experiência da instituição “em nenhum outro lugar foi possível deixar amadurecer o estudo por correspondência ao longo de décadas até o ponto de alcançar um método aceitável do ensino universitário”. Visando à melhoria dos seus processos didáticos e à evolução dos seus meios de ensino, a instituição passou por um processo de renovação e busca de conhecimento em outras universidades como a *Open University* inglesa e a *Open Universiteit* holandesa. Peters (2006) afirma que a *University of South Africa* é a maior escola de ensino superior do país com cerca de 130 mil estudantes. Possui um prédio universitário, promove o ensino e a pesquisa e procura estar a serviço da comunidade. Em seu contexto, cumpre uma missão humanitária considerável, pois atende uma população diversa em termos de gênero, raça, posição social e econômica.

- *Open University* inglesa – foi fundada em 1969 e deu início às suas atividades em 1971 como escola superior autônoma e financiada pelo governo com o objetivo de

proporcionar a adultos uma chance de formação superior. Atualmente, ocupa o primeiro lugar entre as instituições de ensino a distância e é a mais conhecida em todo o mundo, com cerca de 210 mil estudantes. Segundo Peters (2006), entre outros aspectos,

[...] a decisão do governo inglês em instalar a *Open University* exclusivamente como escola superior para adultos, à abertura sem compromissos da escola superior, inclusive para candidatos sem as premissas formais para a admissão, ao reconhecimento de créditos obtidos em outras universidades, ao emprego consequente e continuado da televisão e do rádio para a exposição de ensino científico, ao desenvolvimento profissional de cursos e materiais de estudo, à ênfase que se coloca no atendimento dos teleestudantes nos centros de estudo, ao engajamento por cursos de extensão, à estratégia para o uso da comunicação digital e, por fim, também à eficiência, que se mede pelo grande número dos que estudam com sucesso [...]. (PETERS, 2006, p.296-297).

Essa instituição é composta por seis faculdades e uma *Open Business School*; 80 cientistas são responsáveis pelo desenvolvimento do ensino; os estudantes são atendidos em 12 centros de estudo regionais e 250 locais em que trabalham tutores e conselheiros.

Suas inovações se concentram no uso do rádio e da televisão como meios adicionais de transmissão e apresentação do ensino; no desenvolvimento profissional de materiais de estudo estruturados e impressos; no atendimento aos estudantes em um grande número de centros de estudos e no estudo direcionado a adultos; entre outras.

- *Fernuniversität* alemã – Foi criada em 1974 e iniciou suas atividades docentes em 1975, sendo financiada pelo Estado alemão e acolhendo alunos alemães e de outros países. Ela surgiu para suprir uma lacuna de formação superior no país, em um contexto em que as universidades presenciais não tinham vagas para todos os interessados. Atualmente, atende cerca de 56 mil alunos que contam com 88 professores e 400 cientistas em tempo integral. Junto a isso, há cerca de 300 professores universitários externos que elaboram o material didático-pedagógico para determinadas disciplinas. São 29 centros de estudo na Renânia do Norte-Vestfália e 20 centros nos demais estados da Federação, além de 3 centros de estudo na Áustria, na Suíça e na Hungria. Ao todo há, nesses centros, 600 orientadores em tempo parcial. O ensino ocorre de modo diversificado na medida em

que utiliza material impresso enviado por correio para os alunos a cada duas semanas e provas realizadas em locais centrais, havendo complementação do conteúdo por meios audiovisuais e eletrônicos (disquetes, CD-ROM, vídeo cassete, programas de televisão e rádio) (PETERS, 2006).

- *Central Radio and Television University* da China – se destaca pelo número de estudantes que, em 1986, já era de 604 mil. Começou suas atividades em 1979 tratando-se de uma teleuniversidade nacional. O principal meio de divulgação dos conteúdos é a televisão, pois, para atender a um número cada vez maior de alunos, foi preciso utilizar de um meio de massa com fácil acesso para a população. Há, também, uma obrigatoriedade de aulas presenciais em centros culturais locais ou em dependências de formação complementar de empresas. Esse sistema de ensino pretende melhorar o nível cultural e científico de toda a nação e conseguir formar milhões de engenheiros e professores para a ampliação da economia. Atualmente, a universidade atende a três grupos de alunos: os que exercem uma atividade profissional e querem uma qualificação acadêmica, os formados pelas escolas secundárias e que foram indicados para a universidade e os egressos das escolas *waiting to be assigned a job*, ou seja, os desempregados. Além desses, há os estudantes que são livres expectadores e ouvintes espalhados pelo mundo. Para ingresso, os candidatos devem conseguir aprovação no exame nacional de admissão à universidade e comprovar aptidão para o ensino a distância. Para realizar os cursos os alunos precisam de:

Participação regular nas sessões das classes televisivas, recepção conjunta dos programas didáticos, estudo conjunto dos materiais de estudo impressos, trabalho conjunto com áudio e videocassetes, leitura da revista do curso, participação em aulas orais conjuntas, elaboração de tarefas, participação em exames semestrais, participação em atividades esportivas. (PETERS, 2006, p.332).

- *University of the Air* do Japão – foi fundada em 1983 e, assim como a *Central Radio and Television University* da China, essa universidade utiliza-se de textos impressos e programas radiofônicos e televisivos. São 8 centros de estudos para realização de aulas presenciais e provas. Esse número é pequeno porque o alcance das estações emissoras se restringe ao atendimento de estudantes de Tóquio e região metropolitana. O acesso não é livre, pois os estudantes precisam ter o segundo grau concluído e pagar cerca de 3.200 dólares por quatro anos.

- *Empire State College* americano – foi fundado em 1971, no Estado de Nova Iorque, e possui mais de 11 mil estudantes adultos que não tiveram possibilidade de estudar no sistema tradicional de ensino universitário. Foram instalados, em Nova Iorque, 26 centros de estudos e pontos de apoio ao estudante com o desafio de estimular o autoestudo. Nesse sentido, os docentes não dão aulas, somente aconselham os estudantes quando requisitados. Os discentes precisam tomar iniciativa, planejar, dirigir e controlar seus estudos. “A importância central, porém, está na transformação de um estudo basicamente prescritivo, receptivo e controlado em um estudo preponderantemente autônomo, engajado e auto-responsável” (PETERS, 2006, p.351).

- *National University – Teleconference Network* americana – foi fundada por meio de um consórcio que, em 1982, uniu 66 universidades com o objetivo de fazer uso da televisão a cabo ou por satélite juntamente com a teleconferência. Atualmente, cerca de 250 universidades pertencem a esse consórcio e oferecem, sobretudo, programas para formação complementar juntamente com qualificação atualizada na indústria e no comércio. Também existem cursos para alunos especialmente avançados das *high schools*. Os alunos assistem às aulas pela TV, por videocassetes e por teleconferências. Junto a isso, compram livros indicados para complementar o estudo e são atendidos por especialistas da área de estudo.

- *Contact North* do Canadá – criado em 1986, pelo governo da província de Ontário, com o objetivo de melhorar o acesso à universidade na parte norte da província. Na busca de mais recursos, o governo convidou quatro universidades para implantação do projeto. A partir disso, foi montada uma rede que utilizava meios de comunicação e informação capazes de alcançar localidades afastadas. Em 1994, já havia postos em 46 localidades com equipamento completo e pessoal necessário para as atividades. Além disso, outras 37 localidades foram equipadas com audioconferência e aparelhos de fax. Não bastando, também foram organizados 13 postos de recepção de televisão por satélite. Docentes e discentes são interligados por telefone e utilizam, sobretudo, os recursos de teleconferência, audioconferência e videoconferência.

- *Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha (UNED-ES)* – De acordo com pesquisa junto ao site⁸ da Universidade, a mesma foi criada em agosto de 1972 na cidade de Madrid. Após sua criação, o objetivo foi levar o ensino superior para lugares distantes das grandes cidades, priorizando locais que não possuíam faculdades. Para tal, foram criados os chamados centros regionais que servem para fortalecer a UNED-ES e seu método de ensino em toda a península e ilhas. Esses centros atuam como mentores e conselheiros para orientar os alunos. Desse modo, foi possível o acesso ao ensino superior de pessoas que não teriam sido capazes de obtê-lo por razões de renda, local de residência e até mesmo pela questão de gênero. Nos anos 80, a UNED-ES conseguiu que fossem instalados centros associados em quase todas as províncias, além de centros no exterior. Nos anos 90, começou a utilizar sistemas de rádio e televisão para difusão de conteúdo. Primeiramente, os cursos ocorriam por correspondência. Os planos de aula eram enviados para os estudantes em casa, pelo correio, gratuitamente. Os sistemas digitais e da Internet tornaram possível, no início de 2000, o envio de documentos, conteúdos e atividades via *web*. Em seguida, foram incorporados sistemas de multimídia, tanto no desenvolvimento de materiais como na sua distribuição. Isso fez com que a UNED-ES passasse a ser a maior universidade da Espanha, com mais de 260 mil estudantes de graduação, mestrado, doutorado, entre outros, espalhados pelo país e também fora dele. Alguns lugares fora da Espanha em que a universidade está presente são: Bata, Berlim, Berna, Bruxelas, Buenos Aires, Caracas, Lima, Londres, México, Paris e São Paulo.

- *Universidade Aberta de Portugal* – é uma universidade pública de ensino a distância e *e-learning* criada em 1988. Está sediada em Lisboa e possui duas Delegações Regionais: Porto e Coimbra. São 16 Centros Locais de Aprendizagem situados, sobretudo, no país. Há também Centros em outros países de língua portuguesa como, por exemplo, em Moçambique. A Universidade oferece cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. Também são oferecidos cursos chamados Aprendizagem ao Longo da Vida. Segundo Martins e Caetano (2013), para a oferta desses cursos, a Instituição conta com quatro departamentos: Departamento de Ciências e Tecnologia, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão,

8 Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Acesso em: 15 mar. 2013.

Departamento de Educação e Ensino a Distância e Departamento de Humanidades. “Estes departamentos possuem autonomia científica, pedagógica e administrativa, estando, no entanto, sujeitos a orientações estratégicas superiores visando o respeito pelo projeto educativo, científico e cultural da universidade.” (MARTINS e CAETANO, 2013, p.9). Segundo esses autores, a Universidade possui cerca de 150 professores, 200 tutores e 12.000 estudantes, o que faz dela uma universidade média em termos nacionais.

As instituições de ensino a distância localizadas em diversas partes do Planeta tendem a desenvolver modelos institucionais específicos, de acordo com seus contextos. Essas universidades desenvolvem diferentes formas de aprender e ensinar de acordo com suas possibilidades, necessidades e especificidades contextuais. De maneira geral, têm o objetivo de sanar lacunas de estudo da população por meio de alternativas de educação. Sob esse aspecto, ressaltam-se as possibilidades da EaD, tais como, estudo flexível, meios tecnológicos que vencem distâncias, formas rápidas de interação e o atendimento a grande contingente de alunos para sanar essa falta de vagas.

Uma outra forma de oferta da EaD que deve ser citada aqui é a criação dos consórcios de instituições para oferta de cursos a distância, também chamados de cooperações interinstitucionais. Nesses consórcios, várias instituições se unem para ofertar cursos a distância estabelecendo parcerias que incluem trocas de experiências, uso de um mesmo AVA, produção conjunta de material didático, compartilhamento de polos, entre outros. Há consórcios que são considerados abertos e outros fechados. Um exemplo de um consórcio aberto, segundo Pistori (2012, p.319), “é o *Open Course Ware Consortium*, um consórcio mundial com centenas de instituições universitárias para a oferta de cursos e materiais didáticos on-line gratuitos, do qual podem participar quaisquer instituições públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos”. Já os consórcios fechados são compostos por instituições com a mesma natureza jurídica ou institucional. Geralmente esse tipo de parceria aparece devido a “problemas de dispersão geográfica dos alunos e a busca de formação em larga escala” (PISTORI, 2012, p.320). Alguns desses consórcios serão citados de forma breve:

- *American Distance Education Consortium* – Estados Unidos. É um consórcio sem fins lucrativos, composto por cerca de 65 universidades estaduais e faculdades norte-americanas.

- *National Universities Degree Consortium* – Estados Unidos. Formado por IES do país, inova ao permitir que o aluno possa cursar disciplinas de instituições diferentes para concluir seu curso.

- *Canadian Virtual University* – Canadá. Criado em 2000, conta com 350 graduações disponíveis para estudantes de qualquer lugar do mundo.

- *Distance Education Hub* – Austrália. Criado em 2009, com apoio do Departamento de Educação do Governo australiano, busca promover pesquisas e difundir as melhores práticas de EaD.

- *Inter-American Distance Education Consortium* – Interamericana. Formado em 1990, conta com 130 instituições em 24 países.

- *Network per L'Universita Ovunque* – Itália. É sem fins lucrativos e foi promovido pelo Ministério da Educação Italiano. Participam desse consórcio universidades e empresas européias.

- *UniRede* – Brasil. A UniRede foi criada em 1999 e chegou a ter 80 instituições consorciadas. Segundo Kipnis (2009), o objetivo desse consórcio era a democratização do acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância gratuitos mediante apoio governamental. No início, a UniRede contou com o apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer, do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura e da Ciência e Tecnologia e de órgãos de fomento à pesquisa como a Financiadora de Estudos e Projetos e, especialmente, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que disponibilizaram bolsas de desenvolvimento tecnológico e industrial para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos polos. Dessa forma, o consórcio procurou inovar e romper barreiras na luta pela construção da história recente da educação a distância no Brasil.

- *Cederj* – Brasil. Foi formado em 2000 com universidades públicas, estaduais e federais do Estado do Rio de Janeiro por meio da Fundação Cecierj.

Durante a consolidação das instituições supracitadas, a EaD passou (ou ainda passa) por uma fase de “preocupação profunda em demonstrar que a modalidade constituía uma opção com a mesma qualidade acadêmica da modalidade presencial, rompendo com a imagem de ensino de segunda categoria” (GONÇALVES, 2012 p.295). Talvez esse estereótipo de segunda categoria ocorrera devido ao fato de a oferta inicial ser apenas para um grupo pequeno, economicamente desfavorecido. No entanto, o contingente de profissionais qualificados envolvidos nos cursos, o advento das tecnologias, os resultados já obtidos por parte dos egressos e a facilidade de absorção da EaD pela população têm levado à validação e à legitimação dessa forma de ensino.

Nesse contexto, a EaD pode ser vista como alternativa de educação para formação de professores, tendo em vista a escassez de profissionais qualificados. Quanto a isto, cabe mencionar Perraton (2003) para quem

Good education demands good teachers. But many countries have too few teachers, or teachers who have themselves had only a limited, or outdated education. At the same time, the development of open and distance learning, and the promises held out by new information and communication technologies, suggest that there may be new ways of expanding the .teaching service and raising its quality (PERRATON, 2003, p.5).

Parece que não há dúvidas em relação à importância do papel da formação dos professores nos sistemas educativos, sobretudo em um cenário de intensas e profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que indicam o conhecimento como algo valioso.

Ao lado disso, não se deve atribuir ao professor ou a sua formação o papel de único responsável pelo sucesso ou fracasso educacional. Para isso, se faz necessário considerar o cenário educacional em que o mesmo está imerso.

CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Neste capítulo será discutida a questão da EaD no Brasil, seus marcos legais e alguns projetos de EaD na área educacional, sobretudo, será apresentado o Sistema UAB. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico e documental relativo a EaD no Brasil, sua regulação e o contexto de criação da UAB.

3.1 Panorama da EaD no Brasil

Segundo Alves (2009), um dos primeiros registros sobre EaD no Brasil se refere à instalação das Escolas Internacionais, em 1904, com cursos voltados para pessoas que buscavam empregos, principalmente nos setores de comércio e serviços. Esses cursos utilizavam correspondência e materiais impressos.

Outro registro foi a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que tinha como objetivo possibilitar a educação popular por meio de um moderno sistema de radiodifusão em curso no País e no mundo. Em 1937, ocorreu a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, quando programas com objetivos educacionais, públicos e privados, foram desenvolvidos. Entre estes se destacaram: a Escola Rádio-Postal: a Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943; a Universidade do Ar, criada pelo Senac em 1946; o início das escolas radiofônicas em Natal-RN em 1959; a expansão do sistema de escolas radiofônicas aos estados nordestinos, em 1960, mediante contrato estabelecido entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento de Educação de Base, sistema de ensino a distância não formal, surgido em 1961, que teve fim com o Golpe Militar de 1964. De forma mais contínua, tem-se, a partir da década de 1940, a oferta de cursos na área de eletrotécnica pelo Instituto Universal Brasileiro (ALVES, 2009).

De 1966 a 1974, foram instaladas oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande

do Sul. Em 1967, foi criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo governo do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão tendo iniciado suas transmissões em 1969. Nesse mesmo ano, foram promovidas duas importantes ações para a EaD via televisão: (1) foi constituída a Fundação Educacional Padre Landell de Moura, instituição privada sem fins lucrativos que promove a educação de adultos através de teleducação por multimeios; (2) realizou-se o lançamento, pela TV Educativa do Maranhão e pelo Centro Educativo do Maranhão, de programas educativos para a 5ª série. Em 1970, iniciaram-se, em rede nacional, as aulas dos cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial produzidas pela Fundação Educacional Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta.

Entre os programas destinados à formação e ao aperfeiçoamento de professores que foram oferecidos pelo governo brasileiro, nos últimos anos, destacam-se: TV Escola (1996), Programa de Formação para professores em Exercício (Proformação) (1999), Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) (1997); *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura)* (2005); e Banco Internacional de Objetos Educacionais.

A *TV Escola* é veiculada na televisão aberta, desde 1996, e produzida pela TVE Brasil. Transmite programas que objetivam enriquecer a prática pedagógica sendo dirigidos à capacitação, atualização, aperfeiçoamento e valorização de professores dos ensinos fundamental e médio da rede pública. Possui um canal próprio de TV que fica no ar doze horas por dia. Para acesso à programação produzida, o MEC distribuiu uma antena parabólica, um aparelho de TV e um videocassete para as escolas públicas de educação básica situadas em todo o País.

O *ProInfo* tem o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Foi desenvolvido em 1997 pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica, em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais. O programa funciona de forma descentralizada sendo que, em cada unidade da federação, existe uma coordenação estadual do *ProInfo*, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da

rede pública. Para isso, o Programa é composto por três vertentes: (a) implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas públicas de educação básica; (b) capacitação de professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias nas escolas e para a inclusão digital e (c) oferta de conteúdos educacionais, multimídia e digitais, e de soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo MEC.

O *Proformação* foi um programa de EaD para formação de professores em serviço, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, criado em 1999. Os objetivos desse programa foram: (1) habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação de jovens e adultos; (2) elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício; (3) contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil; (4) valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e pela melhoria da qualidade do ensino.

O *Pró-Licenciatura* se inseriu no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na educação básica, com a coordenação das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial e de Educação Superior, todas vinculadas ao MEC. Foi um programa de formação inicial, que teve início em 2005, voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, e não tinham habilitação legal para o exercício da função. Foi a primeira experiência em larga escala do MEC em apoiar diretamente a expansão do ensino a distância nas IES do País, com a oferta de 17.585 vagas no ensino superior público.

O *Banco Internacional de Objetos Educacionais* é um portal⁹ para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas - áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, *softwares*

⁹ Esse portal pode ser acessado pelo endereço <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>.

educacionais - que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento.

Cabe citar, ainda, como marcos da EaD no Brasil: (1) em 1971, a criação da Associação Brasileira de Teleducação, hoje denominada Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; (2) em 1973, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação e (3) em 1995, a Associação Brasileira de Educação a Distância. No site desta é possível encontrar publicações sistemáticas sobre as instituições privadas de ensino a distância do País, visando à consolidação dessa modalidade de ensino.

3.2 EaD no Brasil: marcos legais

O ensino a distância acontece há mais de um século no País, mas só a partir de 1996 que recebeu regulamentação específica. Antes da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então vigente, Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, já abordava a questão do ensino a distância. Segundo Gomes (2009, p.21), essa lei “permitiu a organização de cursos ou escolas experimentais, dependendo de autorização, caso a caso, do Conselho Estadual de Educação, ao se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores”.

Já a LDB 9.394/96, trouxe mais possibilidades para a EaD constituindo-se em um marco legal para essa modalidade de educação no País (BRASIL, 1996). Em seu art. 80, essa Lei estabelece que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e que a EaD será oferecida por instituições credenciadas pela União. Além disso, determina, no inciso III, do § 3º, do art. 87, que cada município deve realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando, também, recursos da EaD (BRASIL, 1996). Junto a isso, tem-se também o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Essa Lei traça as diretrizes e metas para a educação brasileira que deveriam ser cumpridas em dez anos. Entre as diretrizes traçadas tem-se a valorização dos profissionais da educação por meio da formação

inicial e continuada dos professores. No capítulo 6 do PNE, destaca-se que “no processo de universalização e democratização do ensino [...], os desafios educacionais podem ter, na EaD, um meio de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001). Esse Plano estabeleceu, ainda, a criação de cursos a distância segundo normas para credenciamento das instituições baixadas pela União, bem como produção, controle, avaliação de programas e autorização para implementá-los. Desse modo, o poder público deve participar ativamente dos processos de EaD no País.

Um outro PNE, para vigorar de 2011 a 2020, foi elaborado por meio de um Projeto de Lei enviado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. Este ainda não foi votado e, pelo Projeto, apresenta dez diretrizes e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Entre as metas está a questão de garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior. Em se tratando de educação a distância, esse PNE expõe a necessidade de fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados inclusive na modalidade de educação a distância; a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio também nessa modalidade; e a expansão da pós-graduação *stricto sensu* por meio de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive pela UAB (BRASIL, 2011).

Outro importante documento sobre a regulamentação dessa modalidade de ensino é o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394/96. Em trinta e sete artigos, o Decreto dispõe, entre outros aspectos, sobre o credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e educação superior. (BRASIL, 2005).

No caso do ensino superior, o referido Decreto abrange cinco níveis, sendo os cursos sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Esse Decreto enfatiza a qualidade da EaD, na medida em que aborda aspectos relacionados ao credenciamento das instituições para oferta de cursos a distância, supervisão, acompanhamento e avaliação das instituições credenciadas e seus respectivos cursos de acordo com padrões de qualidade enunciados pelo MEC (BRASIL, 2005). De acordo com o documento, são obrigatórios os momentos

presenciais para realização de avaliações, estágios supervisionados e defesa de trabalhos de conclusão de curso.

Em seu art. 2º, o Decreto expõe que a EaD pode ser ofertada em diversos níveis e modalidades de ensino: educação básica, com restrição em relação as séries básicas, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação superior; especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2005). Já o art. 4º ressalta a obrigatoriedade de avaliação presencial do desempenho do aluno “para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados” (BRASIL, 2005).

Além disso, o art. 7º atribui ao MEC a competência, mediante articulação entre seus órgãos, de organizar, em regime de colaboração, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino com o objetivo de padronizar normas e procedimentos para credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; autorização e renovação de autorização; reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância (BRASIL, 2005). O art. 9º desse Decreto estabelece que “o ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas” e o credenciamento é competência do Ministério da Educação (BRASIL, 2005). Por sua vez, o art. 10 determina que “compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior” (BRASIL, 2005).

Esse ordenamento político traz regras que visam a dar mais segurança a quem lida com os cursos a distância, atribuindo direitos e deveres para os envolvidos minimizando, assim, conflitos. O MEC é o único órgão a ter competência para normatizar a EaD, sendo vedado ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios credenciar estabelecimentos de ensino para atuarem com essa modalidade de ensino.

Além do exposto, o art. 12 do Decreto estabelece que, ao pedir o credenciamento, a instituição precisa solicitar também autorização de, pelo menos, um curso. Por sua vez, no art. 15, são estabelecidas as regras para autorização,

reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância. Quando o curso é de uma instituição federal, o processo deve tramitar perante os órgãos próprios do MEC. Já nos cursos oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais, os processos devem tramitar perante os órgãos estaduais. Quando uma instituição for oferecer, a distância, um curso presencial já reconhecido, a mesma não é dispensada do requerimento específico de autorização (BRASIL, 2005).

Ficou também estabelecido que, a partir do credenciamento, as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária¹⁰ poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas em nível de graduação na modalidade de EaD, desde que estejam dentro dos limites de abrangência definidos no ato de credenciamento e que tais alterações sejam comunicadas à Secretaria de Educação Superior do MEC. Em relação às instituições que não detêm prerrogativa de autonomia universitária, estas deverão solicitar ao órgão competente do respectivo sistema de ensino autorização para abertura dos cursos superiores a distância. (BRASIL, 2005).

Como um dos instrumentos de implementação do PNE (BRASIL, 2001), foi elaborado, em 2006, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim, tendo como prioridade a educação básica, o PDE estipulou investimentos na formação de professores e na valorização dos profissionais da educação por meio de iniciativas como a distinção dada aos profissionais da educação e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (BRASIL, 2006b).

O PDE enfatiza como, um dos seus principais pontos, a formação de professores e sua valorização ao alertar que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas ao docente” (BRASIL, 2006b, p.15). Nesse sentido, o documento ressalta como comprometimento definitivo e determinante da União políticas públicas de formação docente, que visam à maior oferta de cursos de formação de professores que podem ser presenciais ou a distância, tendo em vista

10 A autonomia universitária tem previsão legal no art. 207, caput, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

que a LDB e o PNE expressam que a formação superior pode ocorrer tanto por meio de cursos presenciais como na modalidade a distância.

Junto ao exposto, tem-se como legislação recente as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. As Diretrizes Curriculares estão consolidadas no Parecer CNE/CEB n. 7/2010 (BRASIL, 2010e), aprovado em 7 de abril de 2010, e na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010g), enquanto os Planos de Carreira e Remuneração foram consolidados no Parecer CNE/CEB n. 9/2010 (BRASIL, 2010f), aprovado em 5 de maio de 2010, e na Resolução CNE/CEB n. 5, de 3 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010h).

A Resolução n. 4/2010, em seu art. 57, enfatiza que “entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental” (BRASIL, 2010g). O § 1º desse mesmo artigo expõe que

a valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010g).

A Resolução n. 5/2010, por sua vez, no inciso X do art. 4, estabelece que o incentivo às políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação visa melhorar a qualificação desses e suprir carências da habilitação profissional da área (BRASIL, 2010h).

As bases normativas da EaD ressaltam sua possibilidade como modalidade de ensino. A LDB e o PNE, juntamente com o PDE, vão ao encontro da possibilidade de formação de professores a distância para suprir essa falta de formação superior. A EaD contava, inclusive, com uma Secretaria própria na estrutura organizacional do MEC especialmente para tratar de questões específicas à EaD, a SEED. Essa Secretaria foi criada pelo Decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996, com a missão de atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC's à educação a distância e aos métodos

didático-pedagógicos das escolas públicas. Dentre seus principais objetivos, destacam-se: (a) formular, fomentar e implementar políticas e programas de EaD, visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação; (b) fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações das TDIC's aos processos didático-pedagógicos; (c) desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância; (d) difundir o uso das TDIC's no ensino público, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto aos educadores e alunos das escolas públicas; (e) melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o MEC, por meio da SEED, atuava como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promovia a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Inicialmente, a UAB era vinculada à SEED do MEC; entretanto, em 2007, com a Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que alterou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UAB foi incorporada a esta Agência. O art. 2º dessa Lei determina que “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007c). Para tal, foi criada a Diretoria de Educação a Distância da CAPES que ficou também responsável pela concessão das bolsas pagas pelo FNDE/MEC para tutores e coordenadores dos polos de apoio presencial. Isto quer dizer que cabe à referida Agência a gestão financeira do Sistema. De acordo com a Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, “as bolsas serão concedidas pela CAPES/MEC e pagas [...] diretamente aos beneficiários” (BRASIL, 2009b). Quanto a isto, segundo Quirino, Corradi e Machado (2013, p.6), “após a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, em meados de 2011, o

pagamento das bolsas, que era feito pelo Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) do FNDE, passou a ser feito pelo SGB da CAPES”.

Mais adiante, em 2012, foi publicado o Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), que aprovou a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do MEC. Nele, está exposto, no capítulo I, que o MEC tem como área de competência a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância. Esse Decreto reorganizou a questão da regulação da educação a distância, passando a tratá-la juntamente com a educação presencial. Para isso, reestruturou a Secretaria de Educação Superior (SESU) e criou a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). A SESU é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, presencial e a distância, enquanto a SERES é responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação tais como bacharelado, licenciatura e tecnológico, na modalidade presencial ou a distância. A SERES ficou responsável, também, por reconhecer cursos presenciais e a distância ao mesmo tempo em que realiza a supervisão de instituições que ofertam cursos nas duas modalidades. Então, a educação presencial e a distância passaram a ter um tratamento unificado, dentro de uma perspectiva de mudança de perspectiva sobre a EaD, tendo fim o tratamento diferenciado em termos de estrutura entre a educação presencial e a educação a distância. O Decreto implicou a extinção da SEED, pois, com a reorganização política, suas atribuições foram repassadas para a SESU e a SERES. Assim, as ações relativas à EaD estão distribuídas entre as duas secretarias.

Para Costa e Pimentel (2009), essa mudança faz parte de um processo de institucionalização da educação a distância e da UAB. A CAPES, uma Agência do MEC que tinha como atribuição principal “induzir, fomentar e avaliar o sistema de pós-graduação brasileiro ganhou a incumbência de atuar na área de formação de profissionais para o magistério da educação básica” (p.82). O outro passo para a consolidação institucional da UAB foi a publicação da Portaria n. 318, de 02 de abril

de 2009, do MEC, que transferiu para CAPES a operacionalização do Sistema UAB (BRASIL, 2009).

A Resolução n. 49, de 10 de setembro de 2009, no inciso I do art. 4º, define como competências da CAPES, em relação à UAB, entre outras, as aprovações dos polos de apoio presencial para a oferta dos cursos e do quantitativo de alunos por polo e curso, bem como o encaminhamento ao FNDE do cadastro dos bolsistas vinculados aos programas de formação e pesquisa do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) (BRASIL, 2009c).

Para complementar a legislação estudada, cabe também citar, neste capítulo, as Portarias Normativas n. 2, de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007a), e a de n. 10, de 02 de julho de 2009 (BRASIL, 2009a), ambas emitidas pelo MEC. A Portaria Normativa n. 2 abordou especificamente a necessidade de haver polos de apoio presencial e momentos presenciais nos cursos a distância, lembrando que um polo é uma unidade de uma instituição de ensino que está fora da sede e é responsável, sobretudo, pelas gestões técnico-administrativa, da secretaria acadêmica e de resultados (BRASIL, 2007a).

Por sua vez, a Portaria Normativa n. 10 fixou critérios para dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências. No art. 2º está exposto que:

Nos pedidos de autorização de cursos superiores, na modalidade a distância, os objetivos da avaliação *in loco* poderão ser considerados supridos, dispensando-se a visita pelo INEP, por decisão da Secretaria de Educação a Distância - SEED, após análise documental, mediante despacho fundamentado, se a instituição de educação superior tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa - CI e no Índice Geral de Cursos - IGC mais recentes, iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente (BRASIL, 2009a).

Durante o período de existência da SEED, de 1996 a 2012, dentre as suas primeiras ações, cabe destacar a estréia do canal TV Escola e a apresentação do documento-base do Proinfo na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Em 1997, a SEED lançou o Proinfo. A extinta SEED também lançou, em 2007, um documento intitulado *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* que continha, sobretudo, princípios, diretrizes e critérios que deveriam ser referenciais de qualidade para as instituições que ofereciam cursos a distância, uma vez que emitiriam diplomas, dentro da lei,

equivalentes aos dos cursos presenciais. O documento supracitado auxiliou o MEC na avaliação de vários aspectos da oferta de EaD ressaltando uma preocupação com a qualidade da educação oferecida no ensino superior a distância. (BRASIL, 2007b).

Ao ser comparada com o ensino presencial, a EaD é uma modalidade recente de educação superior e demanda, por isso, processos amplos de avaliação de cursos, professores e métodos. Dessa forma, o termo avaliação está presente em todo o texto dos *Referenciais de Qualidade*, sobretudo com destaque para duas dimensões: (a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem envolvendo avaliações a distância e avaliações presenciais; e (b) a que se refere à avaliação institucional:

Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo (BRASIL, 2007b).

Cabe salientar que as IES e os cursos de graduação presenciais ou a distância são avaliados pelo INEP, que conduz o sistema de avaliação de cursos superiores no País e produz indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. Para a produção dos indicadores, o INEP utiliza o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas.

No âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da regulação dos cursos de graduação no País, há uma orientação de que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

Os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* também apresentam uma preocupação em relação a definições e conceitos para garantia de qualidade nos processos de EaD e coibição da precarização da educação superior e

da oferta indiscriminada de cursos sem garantia de qualidade. Segundo esse documento, “no contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento” (BRASIL, 2007b, p.2). Também caminha no sentido de ser um referencial norteador para as avaliações que são executadas por especialistas que analisam projetos de EaD.

Ainda segundo os *Referenciais* citados, os cursos a distância precisam expressar, em seu Projeto Político-Pedagógico, tópicos relacionados à concepção de educação, aos sistemas de comunicação, ao material didático, à avaliação, à equipe e à infraestrutura, entre outros.

O documento ressalta, também, a importância da interação entre os sujeitos envolvidos no processo, interação esta proporcionada pelos meios tecnológicos. Além disso, destaca que “o desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2007b, p. 10). Dessa forma, o curso a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que possibilite ao educando resolver com agilidade questões referentes ao material didático e seus conteúdos e à orientação de aprendizagem como um todo, ou seja, à necessidade de contato com docentes, tutores, colegas, coordenadores e responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. Desse modo, um curso a distância deve garantir vias efetivas de comunicação que visam diminuir a sensação de isolamento, “apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma das principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância” (BRASIL, 2007b, p.13).

Os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* também se preocupam com a promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, tutores e técnicos que participam dos cursos a distância ao fornecer orientações sobre as habilidades que esses devem desenvolver (BRASIL, 2007b).

Os documentos aqui citados são importantes para a regulamentação e o controle da expansão da EaD. As regras de credenciamento e reconhecimentos fizeram com que o MEC fechasse instituições e cursos ofertados nessa modalidade.

A regulamentação por si só não é garantia de qualidade, mas sem ela fica mais difícil criar parâmetros para identificar falhas no sistema educacional. A EaD tem se materializado e interferido no sistema educacional mundial e desse modo precisa ser estudada, problematizada e regulamentada. Segundo Chaves Filho (2012, p.347), “o marco regulatório também resguarda a instituição educacional quanto à segurança jurídica dos processos que decorrem das ofertas, dentre os quais os direitos que passam a ter os egressos diplomados, no tocante à prova da formação”.

Essa proposta de educação tende a ter grande significado, grande alcance, mas para ser entendida como proposta educacional de qualidade precisa de pessoas envolvidas de forma adequada e acompanhadas por políticas governamentais focadas para seu desenvolvimento de modo democrático e participativo. A EaD vai além das tecnologias e dos métodos pedagógicos, é composta também de administração, planejamento, desenvolvimento e gestão.

Nesse sentido, Peters (2006) destaca a importância do diálogo sobre o tema com os envolvidos. Ele também ressalta a dificuldade de constituir uma comunicação nos cursos quando se trata de um grande contingente de pessoas, como costumam ser os cursos a distância. Diante disso, destaca a importância dos centros de estudos, locais onde os participantes possam se encontrar presencialmente. Nesses centros, os tutores podem organizar as relações dialógicas sobre os conteúdos estudados, os problemas encontrados para realização dos cursos, o fortalecimento das redes de aprendizagem, da estrutura cognitiva e das questões metodológicas. Os encontros podem ocorrer de várias formas: em pequenos grupos, em aulas planejadas, em seminários, em aulas práticas, em encontros de estudantes nas universidades, em conversas telefônicas ou por outros meios tecnológicos. Isto tende a elevar o nível de conversação e de aproveitamento do próprio estudo. Outra alternativa para o incentivo ao diálogo crescente em cursos a distância seria a utilização dos meios tecnológicos como o vídeo, o áudio e a videoconferência, entre outros. Sobre isto, nas palavras de Peters (2006),

[...] o ensino a distância convencional se satisfaz com o mero fato de possibilitar o acesso ao estudo. As aulas com áudio e videoconferências, porém, vão mais longe, porque oferecem aos estudantes ajuda e apoio por comunicação, recuperando para o ensino a distância a essência do ensino e da aprendizagem que se havia perdido. (PETERS, 2006, p.249).

A EaD, ao utilizar tecnologias avançadas, passa a receber maior atenção das políticas públicas, pois permite, dentre outras possibilidades, o acesso a oportunidades de educação contínua a um número extenso de pessoas. O cuidado precisa estar na forma como isso ocorre e com quais objetivos, pois não se pode deixar de lado os objetivos educacionais de uma formação sólida que permita ao estudante refletir sobre seus estudos e sua prática.

3.3 A expansão das políticas de EaD para o ensino superior a distância no Brasil

Levantamentos sobre o ensino superior a distância no País, feitos por Kipnis (2009) e Azevedo (2012), salientaram que, no final da década de 1970, a Universidade de Brasília começou a oferecer cursos a distância. Para iniciar esse processo, essa Universidade, em 1979, “assinou convênio com a *United Kingdom Open University* e recebeu gratuitamente os direitos de tradução e de distribuição de todo o seu acervo para a língua portuguesa” (AZEVEDO, 2012, p.3). Era o início de um novo processo. Os primeiros cursos foram de curta duração e ocorreram entre 1979 e 1985. Utilizavam materiais impressos produzidos na própria Universidade e publicados por sua própria editora. Um marco da Instituição foi a oferta do Telecurso de 1º grau, em convênio com a Fundação Roberto Marinho, que contava com recursos do Governo Federal. Em 1985, foi criado um curso de extensão sobre a Assembleia Constituinte para 20 mil alunos. A Universidade de Brasília também recebeu recursos do *Banco Interamericano de Desenvolvimento* e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Houve a intenção de se criar a *Open University* brasileira, mas, sem o apoio do MEC à época, o projeto não avançou (AZEVEDO, 2012).

Em 1980, surgiu a Universidade Aberta do Nordeste que oferecia cursos de extensão por meio de um consórcio de 20 entidades de ensino superior públicas e privadas. Essa ideia de universidade aberta também apareceu no Distrito Federal, em 1998, com o projeto Universidade Aberta do Distrito Federal.

Nesse contexto, a EaD começou a se institucionalizar nas universidades, a partir de 1990, de forma isolada em todo País. Outros exemplos podem ser citados

como o da Universidade Federal do Mato Grosso que ofertou, em 1995, em caráter experimental, um curso de Pedagogia a distância. Em 1996, a Universidade Federal de São Carlos apresentou uma experiência inovadora com a utilização de videoconferência em um programa de pós-graduação. Seguindo o aumento dos cursos a distância no País, no ano 2000, a Universidade Federal de Ponta Grossa, em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil¹¹, lançou o curso Normal Superior com mídias interativas para o atendimento de 23 municípios do Paraná.

No ano seguinte, em 2001, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também ofereceu um curso, nos mesmos moldes, para professores em serviço. Essa Secretaria fez convênio com a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para oferta de um programa especial de licenciatura plena para professores das séries iniciais do ensino fundamental. No mesmo ano, a Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, ofertou um curso especial de graduação a distância, de Pedagogia, para professores em exercício nas primeiras séries da educação básica.

Em Minas Gerais, em 2002, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com universidades públicas do Estado e prefeituras, lançou o Projeto Veredas para formação superior de professores da educação básica que estavam em efetivo exercício.

Dessa forma, a EaD entrou para a agenda das políticas governamentais fazendo surgir, em 2006, a UAB, tema de discussão da próxima seção. A questão da EaD passou, então, a pautar a agenda dos governantes aparecendo como alternativa para a necessidade de formação de professores em grande escala no País.

Sobre a questão da oferta de cursos de licenciatura a distância ter estado presente na agenda política brasileira, Zárate e Gariglio (2009) argumentam que

A EAD pode ser uma alternativa para a formação de professores [...], desde que os projetos sejam concebidos em uma perspectiva de formação ampla e que tenham como princípio garantir aos professores uma

11 Universidade privada com sede no Estado do Paraná.

qualificação técnico-científica e cultural que lhes permita atuar na sociedade de forma crítica e transformadora. (ZÁRATE e GARIGLIO, 2009, p.2).

A EaD pode ser, então, uma alternativa da formação de professores, ainda mais em um País com dimensões continentais e com limitadas oportunidades de acesso ao ensino superior, sobretudo em um momento de crescimento econômico em que as necessidades de educação são maiores. Nesse sentido, Mota (2009) expressa que as

[...] atuais políticas de melhoria do ensino médio com perspectiva de universalização de atendimento desse nível educacional em curto prazo, que tem gerado pressão por aumento do número de vagas no ensino superior, bem como aumento das exigências do mercado de trabalho, sinalizam para uma expressiva demanda por educação superior e de formação continuada. (MOTA, 2009, p.299).

Pode-se dizer que o desenvolvimento das TIC's e a promulgação da LDB fizeram com que o número de cursos aumentasse significativamente após o ano 2000. Esse crescimento provoca debates acerca das potencialidades da EAD enquanto uma modalidade de ensino que pode contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, tendo em vista que permite novas possibilidades para a reorganização e a flexibilização das atividades de ensino e de extensão desenvolvidas nas instituições públicas. A expansão dessa modalidade de ensino pode ser verificada pelos dados dos últimos Censos da Educação Superior, de acordo com a Tabela 1 a seguir:

TABELA 1

Número de Instituições que oferecem cursos de graduação a distância e o número de concluintes no período de 2001 a 2012, de acordo com o Censo da Educação Superior

Ano do Censo	Instituições privadas	% em relação ao ano anterior	Matriculados Instituições privadas	% em relação ao ano anterior	Instituições públicas	% em relação ao ano anterior	Matriculados Instituições públicas	% em relação ao ano anterior
2001	-	-	-	-	10	-	5.359	-
2002	9	-	6.392	-	16	60%	34.332	540%
2003	16	77%	10.107	58%	22	38%	39.804	15%
2004	22	37%	92.613	816%	23	5%	20.847	- 47%
2005	39	77%	77.494	118%	22	- 4%	37.148	78%
2006	47	20%	169.588	- 16%	30	36%	38.439	3%
2007	50	6%	50.483	- 70%	7	- 76%	74.601	94%
2008	58	16%	448.973	789%	56	700%	278.998	275%
2009	-	-	665.429	48%	-	-	172.696	- 38%
2010	72	-	802.407	20%	63	-	127.772	- 26%
2011	73	1%	859.995	7%	69	9%	132.932	4%
2012	70	- 4%	979.005	13%	74	7%	130.127	7%

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2013.

No período analisado, a expansão da EaD foi notável, conforme demonstrado na Tabela 1. É evidente o aumento do número de instituições que aderiram à modalidade e de alunos matriculados.

Nota-se que nas instituições privadas houve um crescimento maior de matrículas entre os anos de 2003 e 2004, com aumento de 816%. Houve queda de matrículas nos anos de 2006 e 2007, mas que foi recuperada em 2008 com aumento vertiginoso de 789% de matriculados em cursos a distância particulares. Após esse período, o aumento passou a ser mais homogêneo ano a ano. Em relação ao número de instituições, o aumento maior ocorreu de 2002 para 2003 e de 2004 para 2005, 77%. Nos últimos anos, esse aumento diminuiu ocorrendo queda de 1% entre 2011 e 2012.

Nas instituições públicas, também houve significativo aumento de matrículas no período, sendo 5.359 em 2001 e 130.127 em 2012, o que equivale a 2.328% de aumento. O aumento maior ocorreu entre 2001 e 2002, 540%. Em relação ao número de instituições, a tendência foi de aumento também. Houve quedas nos

anos de 2005 e 2007, mas os aumentos dos outros anos compensaram as quedas. Destaca-se que, de 2007 para 2008, o número de instituições públicas a oferecer cursos a distância cresceu 700%, o que deve ser explicado pela implementação do Sistema UAB.

Junto a esse crescimento, tem-se também, a partir de 2004, a possibilidade de inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais. Conforme a LDB atual e a Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, é possível que a EaD seja adotada em até 20% do total previsto da carga horária para cursos presenciais (BRASIL, 2004). O art 1º dessa Portaria estabelece que “as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial” e, no seu primeiro parágrafo, caracteriza semi-presencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004). No segundo parágrafo desse artigo, está exposto que “poderão ser ofertadas as disciplinas [...] desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso” (BRASIL, 2004).

Ao pensar em educação, seja em qualquer nível ou modalidade, o que se almeja é que ela tenha enfoque dialógico e abarque a colegialidade, o compromisso com a emancipação, a autocrítica e, no caso da formação docente, que seja também de profissionalidade docente, de debate e de investigação sobre as questões da profissão. A formação docente dialógica é o que se pretende quando se visa formar um docente que seja sujeito participante, que defenda uma educação emancipadora, reflexiva e solidária.

O sistema educacional não pode deixar de pensar na qualidade da formação proporcionada. Assim, a EaD deve ser pensada como meio de formação adequada, mesmo com ampliação da população atendida, e assim como possibilidade de promover o compartilhamento do conhecimento. Essas considerações são válidas para qualquer modalidade de ensino, pois é preciso investimento na educação, seja ela presencial ou a distância.

3.4 Discussão sobre a UAB: a legislação e os estudos sobre a política

Os sistemas de educação abertos e a distância têm crescido em todo o mundo. Conforme Perraton (2003),

Open and distance learning has most often been used to overcome a shortage of teachers, usually seen as a temporary stopgap. But alongside that stopgap solution, it has also been used as part of the regular system of initial teacher training, to support curriculum reform, to offer continuing professional development to teachers, and to prepare them for new roles as head teachers, administrators or inspectors, or as teachers' college lecturers (PERRATON, 2003, p.5).

No Brasil, segundo Mota (2009), a primeira proposta de EaD na educação superior, em âmbito nacional, surgiu em 1972 quando foi apresentado ao MEC pelo conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação, um relatório redigido após missão de estudo realizada na Inglaterra com o objetivo de conhecer o novo modelo universitário projetado pela *Open University*. Nesse relatório, o conselheiro defendeu a criação de uma universidade aberta por entender que esta poderia ampliar as oportunidades de acesso à educação superior. Depois disso, em 1974, por meio do Projeto de Lei n. 1.878, a iniciativa de implantação de uma universidade aberta começou novamente a tramitar. Segundo Costa e Pimentel (2009, p.75), nesse Projeto de Lei constava que “o ensino superior poderia ser oferecido por várias Universidades Abertas, sob a coordenação do Ministério da Educação com apoio de centros regionais, sujeitas a legislação do ensino superior e estrutura interna própria”. O Projeto de Lei foi arquivado e reapresentado, em 1977, sob o número 3.700/77. Nessa versão “trouxe um adendo afirmando que não deveria ser somente o MEC o único a manter o empreendimento. Outros órgãos, como faculdades particulares, empresas de comunicação gráfica, rádio e televisão, poderiam aproveitar seu patrimônio ocioso em termos empresariais” (COSTA e PIMENTEL, 2009, p. 75). No entanto, novamente o Projeto de Lei foi arquivado. Esses autores salientam que houve também o Projeto de Lei n. 1.751, de 1983, do Deputado Clark Planton, no qual o poder Executivo foi autorizado a instituir na educação brasileira um sistema de universidade aberta, que iria obedecer a diretrizes do MEC. Como nos outros casos, esse Projeto de Lei também foi arquivado. Mais um exemplo sobre a tentativa de criação de uma universidade

aberta no País foi o Projeto de Lei n. 203/87, do deputado Lúcio Alcântara. Nele, foi indicada a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância. Nesse caso, seria uma fundação tutelada pelo Governo Federal, com sede em Brasília, que a princípio ofereceria cursos de extensão (COSTA e PIMENTEL, 2009), mas também foi arquivado.

Em 1990, no Projeto de Lei n. 4.592-C/90, o MEC propôs uma Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao MEC e ao INEP, com objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior. A implantação e o funcionamento ficariam a cargo da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa. Ainda segundo Costa e Pimentel (2009),

[...] este projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo número 4592/A/90. Deste Projeto de Lei derivaram iniciativas como a inclusão do artigo 80 referente à educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (COSTA e PIMENTEL, 1996, p.76).

Outras iniciativas que anteciparam a criação da UAB foram: (1) em 1991, o programa um Salto para o Futuro¹²; (2) em 1993, a criação de Coordenadorias de EaD nas Secretarias Estaduais de Educação; (3) em 1996, a criação da SEED; (4) em 2004, a publicação do Decreto n. 1.237, de 06 de setembro de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de EAD; e (5) a criação de programas importantes, já citados, como a TV Escola, o Proinfo, o Proformação e o Pro-Licenciatura.

A concepção de universidade aberta no País não é recente. Houve iniciativas anteriores que foram se modificando. Anos se passaram e somente no início deste Século o Executivo tomou a iniciativa de criar um novo sistema chamado Universidade Aberta do Brasil, mesmo não sendo propriamente uma universidade e sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior (MOTA, 2009).

A UAB é regulamentada pelo Decreto n. 5.800 (BRASIL, 2006a). No inciso I do art. 1º desse Decreto, está exposto que os cursos ofertados pela UAB deverão ser, prioritariamente, de “licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Também fica definido, no art. 2º, que “o Sistema

12 Programa dirigido à formação continuada de professores e de gestores da educação básica, integra a grade da TV Escola (canal do Ministério da Educação).

UAB cumprirá suas finalidades [...] em regime de colaboração da União com os entes federativos” (BRASIL, 2006a). Desse modo, para que os cursos se efetivem, o MEC firma convênios com IES públicas e estas com municípios para a instalação de polos de apoio presencial. O Sistema UAB se materializa como uma grande rede de cooperação entre entes federados com o objetivo de implementar um modelo de educação a distância no setor público. Isto significa, de acordo com o PDE, que

estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os polos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho (BRASIL, 2006b, p.20).

E desse modo, em consonância com a proposta da UAB, cabe salientar que, entre os objetivos do PNE, tem-se:

ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares; e desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior (BRASIL, 2001).

A partir de 2006, a UAB passou a funcionar como articuladora entre as instituições de ensino superior e os gestores estaduais e municipais com vistas a atender as demandas locais por educação superior. Nessa articulação, é estabelecida qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município por meio dos polos de apoio presencial. Segundo informações obtidas no Portal UAB, o Sistema baseia-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 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. (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/CAPES, 2010).

A primeira ação educacional da UAB fez parte de um projeto piloto de criação de um curso a distância de graduação na área da Administração, em parceria com o Banco do Brasil e demais bancos estatais. Esse projeto contou com a participação de 18 Universidades Federais. Nessa primeira iniciativa, poderiam participar funcionários do Banco do Brasil e funcionários públicos da esfera federal, estadual e municipal.

Antes mesmo da publicação do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu a UAB, em 16 de dezembro de 2005, foi lançado o primeiro edital de chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior, na modalidade de educação a distância, para a UAB, como pode ser visto no Anexo 1. Esse edital permitiu a concretização do Sistema UAB por meio da seleção das propostas de cursos apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior e das propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital (ANEXO 2), publicado em 2006, permitiu a participação de todas as instituições públicas de ensino superior, inclusive as estaduais e municipais.

Ainda segundo Mota (2009), em 2007, a UAB, por meio de 49 instituições públicas, ofertou 600 mil vagas em cursos públicos e gratuitos, o que permitiu sua expansão pelo País. Junto a isso, conforme o Portal UAB, no período de janeiro de 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. Em agosto de 2009, foram selecionados mais 163 novos polos para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Em 2010, apesar do aumento do número de cursos a distância em todo o País, houve uma queda no número total de polos que estavam com ofertas de cursos em aberto. Havia, nesse ano, 695 polos que ofertavam novas vagas. Eram 928 cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica, licenciatura, sequencial e tecnólogo. Em 2012, o número de polos com vagas em aberto caiu novamente, chegando a 632, como pode ser visto no Tabela 2, a seguir. Isto não quer dizer que o número de polos diminuiu por retração da demanda, mas

apenas que não eram todos os polos existentes que estavam oferecendo vagas. Havia, também, polos sem condições de funcionamento que foram fechados. No portal UAB são apresentados os polos que estavam com cursos e vagas em aberto:

TABELA 2

Distribuição da atuação da UAB no Brasil – jun.2012

Regiões	Número de Instituições credenciadas	Número de polos com cursos em oferta
Norte	12	91
Nordeste	32	219
Sudeste	27	164
Sul	14	115
Centro-Oeste	9	50
Total	94	639

Fonte: Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em jun. 2012.

Em um polo podem ser oferecidos vários cursos e de IES distintas. O município ou o estado se responsabiliza pela infraestrutura do polo, que pode ser utilizada por diversas instituições tanto públicas como privadas. A CAPES regulamentou, por meio de Portarias, as bases para essa gestão. Registramos, a seguir, algumas delas.

A Portaria n. 170, de 05 de dezembro de 2012, instituiu o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Em seu art. 1º está expresso que esse Fórum foi criado com a “finalidade de apoiar e subsidiar a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB” (BRASIL, 2012b). De acordo com o art. 2º, o Fórum “será constituído pelo Coordenador e Coordenador Adjunto das instituições de ensino superior (IES) integrantes do Sistema UAB, enquanto permanecerem na condição de representantes institucionais, e pelo Diretor de Educação a Distância ou seu representante” (BRASIL, 2012b).

A Portaria n. 75, de 14 de abril de 2010, criou o Grupo Assessor para a UAB. Em seu art. 1º, estabeleceu que esse Grupo possui como atribuições apoiar a CAPES na formulação das Diretrizes Estratégicas de Desenvolvimento do Sistema UAB (BRASIL, 2010a).

Também é editada a Portaria n. 79, de 14 de abril de 2010, que instituiu o Fórum Nacional de Coordenadores e Coordenadores Adjuntos da UAB, composto pelos Coordenadores UAB das IES integrantes do Sistema, e os Fóruns Regionais de Coordenadores da UAB, composto pelos Coordenadores de polo de apoio presencial na região e pelos Coordenadores e Coordenadores Adjuntos das IES integrantes do Sistema UAB que ofertam cursos na região. A esses fóruns compete apoiar a Diretoria de Educação a Distância da CAPES na formulação de diretrizes e na definição de parâmetros e critérios técnicos e pedagógicos que norteiem as ações da UAB relacionadas à infraestrutura dos polos, oferta de cursos, seleção e capacitação de tutores (BRASIL, 2010b).

Além desses Fóruns de Coordenadores, a mesma Agência, por meio da Portaria n. 78, de 14 de abril de 2010, instituiu, também, 17 Fóruns de Área do Sistema UAB. São eles: Fóruns de matemática, física, biologia, química, letras, pedagogia, filosofia, história, geografia, artes, informática, teatro, música, educação física, sociologia, administração e especializações. Cada Fórum é composto por coordenadores de cursos que deverão manter reuniões anuais que se realizam no primeiro semestre de cada ano, em Brasília, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância da CAPES. De acordo com o Parágrafo Único do art. 1º dessa Portaria:

Compete aos Fóruns de Área apoiar a Diretoria de Educação a Distância na formulação de parâmetros e diretrizes para o desenvolvimento de ações relacionadas à implantação, oferta, acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB, bem como dos cursos integrados no âmbito do Programa de Ações Articuladas – PAR e dos cursos ofertados pelo Pró-Licenciatura visando seu aperfeiçoamento e garantia da qualidade. (BRASIL, 2010c).

O Sistema UAB, também, passou a contar com um Banco de Consultores para acompanhamento e avaliação das IES envolvidas. Esse Banco foi instituído pela Portaria n. 77, de 14 de abril de 2010, também da CAPES, e possui como objetivo o auxílio à Diretoria de Educação a Distância na avaliação e no acompanhamento dos polos de apoio presencial, dos cursos ofertados e dos editais do Sistema UAB (BRASIL, 2010d).

A CAPES passou também a gerir os polos de apoio presencial da UAB e, tendo em vista o estabelecimento de critérios para o funcionamento do local,

apresentou uma proposta de estrutura mínima de um polo (ANEXO 3) como forma de nortear as ações dos seus mantenedores, estados e/ou municípios, e oferecer uma base de estimativa para os investimentos que deverão ser feitos na adequação de um prédio público para que o mesmo venha a abrigar um polo de apoio presencial da UAB. A estrutura proposta configura-se como um balizador geral. A aquisição de alguns equipamentos depende dos cursos a serem oferecidos e de orientações das IES que oferecem esses cursos no polo. Alguns cursos, como biologia, física, química e matemática, exigem um investimento adicional em laboratórios.

Cabe também destacar a Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Ao alterar a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, essa Lei prevê que os polos de apoio presencial sejam incluídos na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola¹³. Esse é um caminho para a institucionalização da UAB e de repasses financeiros diretos para os polos (BRASIL, 2012).

Além disso, é preciso explicitar que o Sistema UAB 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 certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Veja na Figura 2, a seguir, a síntese desse funcionamento:

13 O Programa Dinheiro Direto na Escola consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos e de acordo com os dados informados no censo escolar do ano anterior ao do repasse.

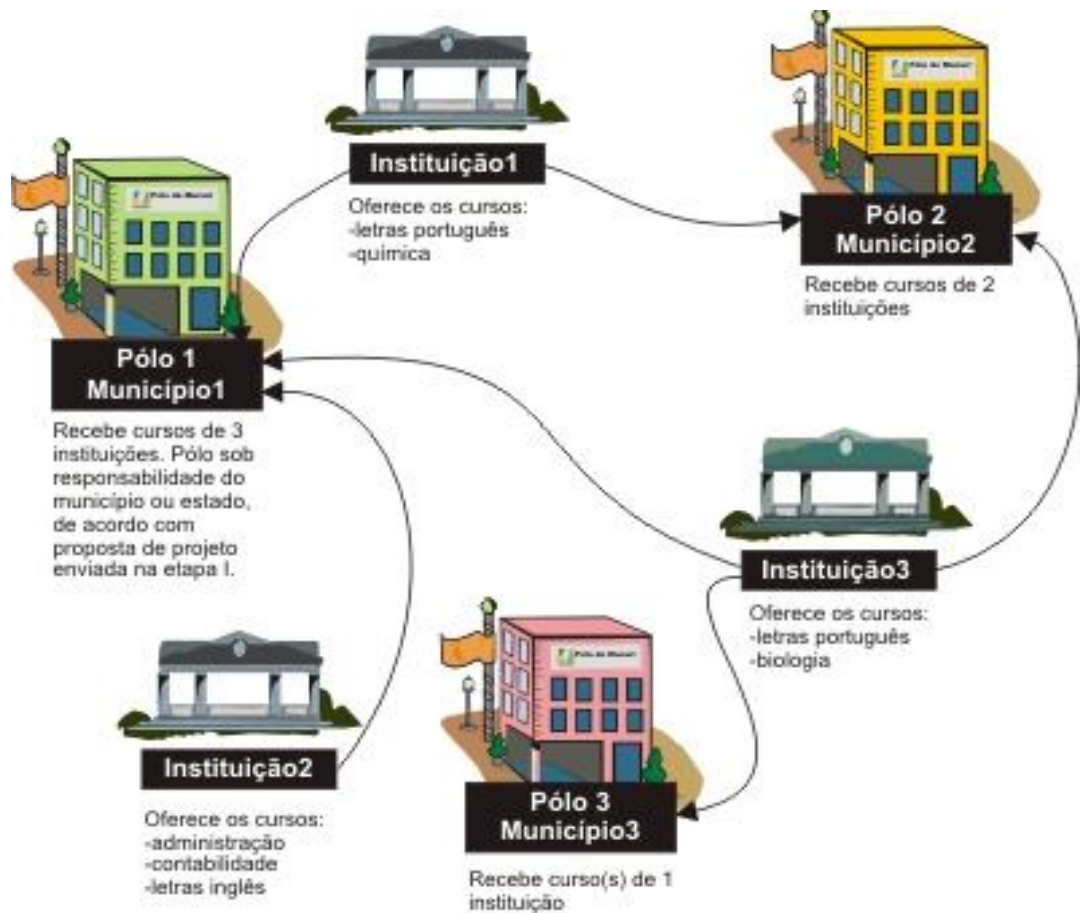


Figura 2: Funcionamento do Sistema UAB

Fonte: Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: mai. 2012.

O Decreto n. 5.800, de 2006, estabeleceu que os municípios e os estados são responsáveis pela infraestrutura dos polos, sua construção e manutenção, enquanto as universidades são responsáveis pela parte pedagógica dos cursos de forma autônoma, ou seja, cada universidade tem a liberdade de adequar sua proposta de ensino-aprendizagem ao padrão mínimo de estruturação de cursos proposto pelo MEC.

Nos municípios ficam os polos, seus coordenadores e os tutores presenciais, que deverão possuir formação em nível superior adequada às disciplinas com as quais irão trabalhar. Nas universidades ficam os coordenadores de cursos, os professores e os tutores a distância que se responsabilizam pela formulação dos cursos, pela formação da equipe de professores que organizará o material didático e

ministrará os conteúdos por meio da internet, videoconferências, fax, telefone, entre outros, pela orientação da equipe quanto à condução do projeto político-pedagógico dos cursos (ZUIN, 2006). A equipe de tutores, professores e coordenadores recebe bolsa que varia entre R\$765,00 e R\$1.500,00. No Sistema UAB, são as instituições de ensino que determinam como será a seleção dos tutores e quais atividades esses exercerão (BRITO e COSTA, 2013).

Belloni (2006, p.79) ressalta que “uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não foi preparado”. Mill (2010) denomina essas várias atividades desses diversos atores de polidocência. Segundo o autor, o termo “pode ser definido como uma docência coletiva, isto é, pressupõe uma docência fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto” (MILL, 2010, p.23- 24). Na educação presencial, um único professor organiza as aulas, desenvolve o conteúdo, orienta os alunos nas atividades, avalia, dirige a sala. Já na educação a distância, essas responsabilidades são distribuídas. Veja a seguir a descrição dessa distribuição, ainda segundo Mill (2010), que se verifica nos cursos da UAB e de demais instituições:

- Professor conteudista: elabora os conteúdos, as avaliações e os adequa metodologicamente ao perfil do aluno e à modalidade de educação. Ele é um especialista no conteúdo.
- Professor formador: acompanha os alunos durante a disciplina, ou durante o curso e gerencia os tutores auxiliando-os em suas atividades.
- Tutor a distância: geralmente são especialistas na disciplina e por isso seu trabalho é mais direcionado ao conteúdo da disciplina.
- Tutor presencial: a maioria possui uma formação generalista e tem a função de atender localmente os alunos em questões mais pontuais, como entendimento da proposta e das atividades do curso e dificuldades com o AVA. É o contato docente mais próximo que o aluno possui. Por isto, costuma ser o elo de ligação entre os alunos, a universidade e os demais membros da equipe.

- Equipe multidisciplinar: dá apoio aos docentes do curso, sendo, geralmente, constituída por especialistas em mídia impressa, audiovisual, plataformas de ensino virtual, videoconferência e webconferência.
- Projetistas educacionais: são profissionais da área pedagógica que adequam os conteúdos as várias mídias adotadas durante o curso.
- Equipe coordenadora: coordena os professores e os tutores e suas diretrizes afetam a metodologia do curso.
- Equipe de apoio técnico: auxilia na logística e na secretaria do curso.

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 zelar pelo bom funcionamento dos cursos. Sobre os polos UAB, Zuin (2006) ressalta que,

[...] podem ser identificados, portanto, como elementos cruciais para o desenvolvimento do processo educacional/formativo a distância. Nos locais escolhidos como polos, os estudantes dos cursos superiores a distância terão acesso a bibliotecas, serão atendidos pelos tutores, assistirão às aulas e terão à sua disposição um laboratório de informática com recursos tecnológicos, tal como o uso da Internet, que lhes possibilitarão estudar os módulos dos respectivos cursos na forma de artigos e apostilas *on line*, por exemplo. (ZUIN, 2006, p.944).

A UAB, que nasceu como um projeto, ganhou espaço e se expandiu pelo País, atendendo estudantes de vários níveis de ensino e em diversas regiões gratuitamente, como uma política pública federal. As junções sobre essa expansão e a adequação da UAB para a formação de professores são divergentes.

Segundo Segenreich (2009), a UAB é uma estratégia de EaD promovida pelo governo Lula para a expansão e democratização do Ensino Superior. Segundo a autora, a UAB é “uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota” (SEGENREICH, 2009, p.8). Segenreich e Castanheira (2009), ao abordarem a questão da expansão e privatização da educação superior no Brasil, atribuem à UAB “magnitude e impacto no sistema de educação superior como um todo” (p.81). Acrescentam que “no caso das universidades federais, a Universidade Aberta do Brasil é uma das políticas mais

incisivas de inserção da EAD na educação superior, como expansão, caracterizada no discurso oficial como estratégia de democratização do ensino” (p.82).

Oliveira (2009), que estuda as possibilidades e a qualidade da EaD tendo em vista sua expansão para formação de professores da educação básica, argumenta que a UAB, apesar de seus limites, pode ser viabilizadora dessa formação. Nesse mesmo sentido, para Litto (2009b, p.111), a EAD é “a mais lógica solução para atender à demanda reprimida de educação superior, chegando até os alunos nas regiões mais remotas do país”. Segundo o autor “em 2007, os universitários que estudaram a distância obtiveram resultados superiores aos daqueles que estudaram presencialmente em sete das treze áreas de conhecimento testadas pelo ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (MEC)” (p.111). A UAB utiliza a EaD “para atender à demanda pelo ensino superior em todos os Estados do país, já tem 100.000 alunos, e coloca o Brasil ao lado de grandes países com instituições similares, como Reino Unido, Alemanha, Canadá, Índia, Paquistão e China” (LITTO, 2009b, p.111).

Kato, Santos e Martins (2010) acreditam que a EaD pode ser praticada como complementação da formação, e que, para fazer um curso a distância, é indispensável que o sujeito tenha pelo menos uma graduação presencial. Para eles, a UAB possui

um potencial exponencial na oferta de vagas no ensino superior se comparada com as demais IES na modalidade presencial. Assim, apresenta-se como uma estratégia que permite elevar o nível de atendimento sem aumentar os recursos necessários. Conforme a Andes-SN, a UAB representa uma das maiores ameaças à universidade brasileira; além disso [...], não representa nem mesmo uma universidade no sentido pleno do termo, portanto, não se atém aos princípios de uma verdadeira universidade, quais sejam pesquisa e extensão (KATO, SANTOS e MARTINS, 2010, p.25).

Em outro momento, esses autores se referem aos recursos humanos da UAB, ressaltando que o Sistema não possui um corpo de funcionários próprios. Assim, o corpo docente que nela atua, professores e tutores, recebe bolsas e nem sempre possui qualificação necessária em termos de produção acadêmica. Ao mesmo tempo, não é exigido do tutor pleno domínio em relação ao conteúdo que acompanha. Dessa, forma, argumentam que “a expansão da UAB sobrecarregará em grande medida os professores, que, além de trabalharem na graduação ao nível

presencial, deverão trabalhar também na UAB, recebendo uma bolsa de valor insignificante” (KATO, SANTOS e MARTINS, 2010, p.26). Para esses autores, o pagamento feito por meio de bolsas, que não compõem proventos fixos, configura uma “precarização e flexibilização das relações de trabalho dentro da universidade pública” (p.26), não havendo, nesse caso, garantias trabalhistas, mas apenas um contrato que prevê uma bolsa.

Então, há ainda muitos impasses ao se tratar de formação a distância. Por um lado, as críticas relativas à formação são pertinentes, pois, ao atender uma grande escala de discentes, corre-se o risco de gerar um processo de formação aligeirado e massificado, sem a devida reflexão que essa formação exige. Ao mesmo tempo, há a discussão da formação como mercado, pois a preocupação com lucros e expansão pode ser maior do que a preocupação com a formação de fato. Por outro lado, há os que defendem e atribuem à EaD possibilidades de ensino com leitura crítica das circunstâncias micro e macro dessa formação. Para isso, há um enfrentamento dos desafios que se apresentam: estudo solitário, dificuldade de interação, não presença física do professor, entre outras. Nesse aspecto é preciso pensar em uma formação que supere esses desafios, em que a linguagem veiculada seja percebida como prática social, que envolva a teoria e a empiria.

CAPÍTULO 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os aspectos metodológicos do trabalho realizado, identificando o campo empírico, os sujeitos participantes e os instrumentos para coleta de dados.

4.1 Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica do estudo da UAB, universidades e polos estudados ocorreu por meio de análise documental, comparação entre modelos de organização dos polos e das IES para a oferta de cursos e realização de entrevistas semi-estruturadas. Para isso, a metodologia do estudo teve caráter qualitativo, envolvendo estudo exploratório e comparativo, que permitiu verificar diferentes formas de implementação da política analisada.

Foi realizada revisão da literatura sobre EaD e formação de professores, particularmente sobre os limites e possibilidades da UAB para organização da oferta de cursos, seguida de análise da legislação vigente que trata esses temas e de estudo da proposta oficial de organização da UAB e das pesquisas existentes sobre a mesma. Para tal, foi realizada análise documental que inclui leis, portarias, pareceres, decretos, entre outros.

Para o trabalho de campo, foram elaborados roteiros de entrevistas semi-estruturadas para tutores, coordenadores de cursos e de polos (APÊNDICE 2). As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise. Entende-se por entrevistas semi-estruturadas aquelas em que o entrevistador tem certa liberdade para fazer as perguntas ao entrevistado e assim estabelecerem um diálogo.

Os dados também foram analisados e interpretados, tendo em vista o estudo bibliográfico realizado anteriormente.

4.2 Definição do campo empírico

Tendo em vista os objetivos deste trabalho e não sendo possível realizar a pesquisa em todos os polos da UAB, foram estabelecidos critérios para seleção do campo empírico. Primeiramente foi realizado um levantamento sobre a distribuição da UAB no País, como pode ser visto na Tabela 2 do Capítulo anterior. Considerando que a pesquisa deveria ser realizada em local com diversidade de polos para a obtenção de um maior número de dados sobre a organização da UAB, esse levantamento permitiu observar que as Regiões Nordeste e Sudeste são as que possuem o maior número de polos da UAB, sendo 219 no Nordeste e 164 no Sudeste de um total de 639 polos. Diante disso e por razões de proximidade geográfica, decidiu-se que a pesquisa iria se concentrar na Região Sudeste. A partir dessa definição, fez-se um levantamento do número de polos em cada um dos quatro Estados da Região, como pode ser visto no Tabela 3 a seguir:

Tabela 3
Distribuição dos polos UAB na Região Sudeste – jun. 2012

Estado	Número de polos com cursos em oferta
Espírito Santo	26
Minas Gerais	67
Rio de Janeiro	34
São Paulo	37
Total	164

Fonte: Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em jun. 2012.

Por ser Minas Gerais o Estado da Região Sudeste com o maior número de polos para oferta de cursos da UAB, com 41% dos polos do região, foi selecionado para o estudo. Levantou-se a seguir o número de universidades públicas do Estado que oferecem cursos via UAB, o número de cursos de licenciatura que cada uma oferece e o número de polos em que cada uma atua. Há em Minas Gerais treze universidade públicas – onze federais e duas estaduais – e todas estão credenciadas para oferta de cursos na UAB, sendo que, em junho de 2012, quando

foi realizado o levantamento da oferta UAB para esta pesquisa, somente a Universidade do Estado de Minas Gerais ainda não tinha começado a oferta de cursos. Essa distribuição pode ser verificada na Tabela 4:

Tabela 4

IES e polos de apoio de aprendizagem – junho / 2012

IES	Cidade Sede da IES	Cursos	Cursos de licenciatura	Polos em MG	Polos MG com cursos de Licenciatura	Polos em outros estados
UFJF	Juiz de Fora	21	7	22	21	
UFOP	Ouro Preto	16	4	18	18	SP (8) / BA (6)
UNIMONTES	Montes Claros	33	14	19	15	
UFMG	Belo Horizonte	23	5	21	13	
UFSJ	São João Del Rey	9	2	25	13	SP (10)
UFVJM	Diamantina	3	3	10	10	
UFLA	Lavras	11	6	12	8	
UFU	Uberlândia	12	4	8	8	SP (3)
UNIFEI	Itajubá	4	1	9	5	PR (1) RJ (1) SP (5)
IF-Triângulo	Uberaba	5	5	5	5	
UFV	Viçosa	4	2	5	5	
UNIFAL	Alfenas	3	2	4	4	SP(9)
TOTAL		144	57	158	125	43

Fonte: contatos telefônicos com as IES e pesquisa junto aos endereços eletrônicos dos setores responsáveis pela EaD em cada Instituição.

Para selecionar os polos a serem pesquisados, foi elaborado um quadro detalhado que se encontra no Apêndice 3. Nele estão dispostos todos os polos de apoio de aprendizagem de Minas Gerais, distribuídos conforme as dez regiões do

Estado, as IES que neles atuam e o número de cursos de licenciatura que estão sendo oferecidos em cada um deles¹⁴.

Por esse levantamento, verificou-se que os polos UAB do Estado estão distribuídos em proporção desigual pelas regiões, com variação entre três e quinze polos para cada região. Nesses polos são oferecidos dezessete tipos de cursos de licenciatura diferentes. Verificou-se também que cinco IES possuem mais de 10 polos – UFOP, UFSJ, UFJF, UFMG e UNIMONTES – fato considerado como provável indicador de que nessas instituições seria possível encontrar maior diversidade de formas de organização dos polos, justificando concentrar nelas o foco da análise.

Tendo em vista a impossibilidade de realizar o estudo empírico em todos os polos dessas IES, buscou-se estabelecer critérios comuns entre as mesmas que permitissem fazer uma seleção. O primeiro critério foi a distribuição das instituições pelas regiões do Estado, verificando-se que, a UNIMONTES atua em quatro regiões, a UFJF em seis, a UFMG, a UFSJ e a UFOP em oito das dez regiões do Estado, como pode ser visto no Quadro 1:

IES	Regiões de atuação	Polos com licenciatura
UNIMONTES	Central	15
	Norte	
	Jequitinhonha/Mucuri	
	Rio Doce	
UFSJ	Alto Paranaíba	13
	Central	
	Centro-Oeste	
	Jequitinhonha/Mucuri	
	Zona da Mata	
	Norte	

14As regiões do Estado de Minas Gerais foram pesquisadas no site da Assembleia Legislativa do Estado:

<http://www.almg.gov.br/index.asp?grupo=estado&diretorio=munmg&arquivo=municipios&municipio=20300>. Acesso em: 20 dez. 2012.

	Rio Doce	
	Sul	
UFMG	Central	13
	Centro Oeste	
	Jequitinhonha/Mucuri	
	Noroeste	
	Norte	
	Rio Doce	
	Sul	
	Triângulo	
UFJF	Alto Paranaíba	21
	Central	
	Zona da Mata	
	Norte	
	Rio Doce	
	Sul	
UFOP	Alto Paranaíba	18
	Central	
	Jequitinhonha/Mucuri	
	Noroeste	
	Norte	
	Rio Doce	
	Sul	
	Triângulo	

Quadro 1: Distribuição dos polos das IES por região

Fonte: Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em jun. 2012.

Diante desse resultado, elaborou-se o Quadro 2 com a distribuição dos polos e dos cursos ofertados pela UFOP, UFSJ e UFMG, que são as IES que atuam em maior número de regiões do Estado. Além disso, elas estão presentes, ao mesmo tempo, em cinco delas:

Região	Polos	IES	Cursos
Central	Barroso	UFSJ	matemática
	Conceição do Mato Dentro	UFMG	matemática
		UFOP	geografia
	Corinto	UFMG	pedagogia
			matemática
	Conselheiro Lafaiete	UFMG	pedagogia
		UFOP	matemática
	Itabira	UFOP	geografia
	João Monlevade	UFOP	geografia
			matemática
			pedagogia
	Lagoa Santa	UFOP	pedagogia
	Ouro Preto	UFOP	geografia
pedagogia			
Pompéu	UFSJ	matemática	
		pedagogia	
São João Del Rey	UFSJ	pedagogia	
Sete Lagoas	UFOP	pedagogia	
Norte	Francisco Sá	UFSJ	matemática
			pedagogia
	Januária	UFMG	matemática
	Montes Claros	UFMG	ciências biológicas
			matemática
			química
Salinas	UFOP	matemática	
São João da Ponte	UFSJ	matemática	
Caratinga	UFOP	geografia	
		pedagogia	

Rio Doce			matemática
	Governador Valadares	UFMG	ciências biológicas
			matemática
			pedagogia
			química
		UFOP	geografia
	Ipatinga	UFOP	pedagogia
			geografia
			matemática
	Pescador	UFOP	matemática
	Timóteo	UFSJ	pedagogia
	Divinolândia de Minas	UFSJ	matemática
		UFOP	geografia
		pedagogia	
Sul	Campos Gerais	UFMG	pedagogia
	Boa Esperança	UFSJ	matemática
Jequitinhonha/Mucuri	Araçuaí	UFMG	ciências biológicas
			matemática
			pedagogia
			química
	Teófilo Otoni	UFMG	ciências biológicas
			matemática
			pedagogia
			química
	Itamarandiba	UFSJ	matemática
			pedagogia
	Carlos Chagas	UFOP	geografia
matemática			

Quadro 2: Distribuição dos polos e dos cursos por região nas quatro IES selecionadas.
 Fonte: Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em jun. 2012.

O Quadro 2 permite observar que a UFMG e a UFOP compartilham cursos em três polos (Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares) e que a UFOP e a UFSJ compartilham em um (Divinolândia de Minas). Buscando uma maior diversidade nas formas de organização, optou-se por estudar as instituições que possuem maior número de polos compartilhados, no caso, a UFMG e a UFOP.

Nas duas universidades selecionadas, os cursos de licenciatura oferecidos nos locais compartilhados são: pedagogia e matemática (UFMG) e geografia, pedagogia e matemática (UFOP). Assim, esses foram os cursos pesquisados de acordo com a oferta nos polos:

Polos	IES	Cursos
Conceição do Mato Dentro	UFMG	matemática
	UFOP	geografia
Conselheiro Lafaiete	UFMG	pedagogia
	UFOP	matemática
Governador Valadares	UFMG	matemática
		pedagogia
	UFOP	geografia

Quadro 3: Síntese dos polos, IES e cursos a serem pesquisados.
Fonte: Portal UAB. <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em jun. 2012.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Após a definição das instituições e dos polos a pesquisar, definiram-se os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, foi feita uma busca no Portal UAB das localidades e do número de telefone de cada uma das IES selecionadas. Junto a isso, nas duas universidades selecionadas, identificou-se quem eram os coordenadores dos cursos. Foi realizado contato telefônico com cada um desses coordenadores para explicar os procedimentos da pesquisa e solicitar a realização de entrevista com cada um. Foi requerido, de cada coordenador, os contatos dos tutores dos cursos e então foram feitos contatos por e-mail e telefone com cada um deles.

O próximo passo foi marcar um encontro, em cada polo e em cada universidade, com os coordenadores e tutores. As entrevistas foram realizadas nas IES e nos municípios selecionados. Os coordenadores de polo e os tutores presenciais foram entrevistados nos locais de trabalho, o mesmo ocorrendo com os coordenadores de curso e os tutores a distância que atuam nas universidades. Todos os entrevistados assinaram um termo autorizando a realização do trabalho (APÊNDICE 1).

Foram realizadas entrevistas com cinco coordenadores de cursos, três coordenadores de polos, duas professoras formadoras, dez tutores a distância e onze tutores presenciais, totalizando 31 entrevistas. Entre os cinco coordenadores de curso, três são do sexo feminino e todos possuem mais de 46 anos. Três deles possuem doutorado e um possui pós-doutorado. Entre os coordenadores de polo, dois são do sexo masculino, todos possuem curso de especialização e idade maior que 46 anos. A maior parte dos tutores a distância entrevistados são do sexo masculino, com idades que variam entre 26 e 45 anos, com predominância entre 31 e 35 anos. Dentre os dez tutores a distância entrevistados, cinco são alunos de doutorado e estão na função há, pelo menos, quatro anos. Em relação aos tutores presenciais, a maioria é do sexo feminino, com idade entre 26 e 30 anos, sendo um deles com mais de 50 anos de idade. Entre os onze tutores presenciais entrevistados, oito possuem curso de especialização. As professoras formadoras entrevistadas possuem mais de 46 anos, curso de doutorado e exercem essa função há mais de quatro anos.

Foi aplicado também um questionário para todos os alunos dos cursos mencionados, nos polos pesquisados, presentes no dia das entrevistas. Em Conceição do Mato Dentro, estavam presentes nove alunos do curso de matemática e cinco responderam. No polo de Conselheiro Lafaiete, havia quinze alunos fazendo prova presencial e todos responderam. Já em Governador Valadares, estava presente um aluno do curso de geografia, que respondeu ao questionário. Entre os 48 alunos do curso de pedagogia que estavam no polo para a aula presencial, 22 responderam e entre cerca de 12 alunos do curso de matemática, quatro entregaram o questionário respondido. Com isso, chegou-se a um total de 47 questionários respondidos por alunos dos cursos pesquisados. Sobre o perfil desses alunos destaca-se que a maioria, 40 deles, são do sexo feminino. Há uma grande variação

da idade, desde menos de 20 anos até mais de 50 anos, sendo que a maior concentração está entre 26 e 30 anos. Para a maioria, 34 alunos, o curso a distância é a primeira graduação, havendo 13 alunos que já possuem uma outra graduação presencial. Cerca de 80% não trabalhavam com educação antes de iniciar o curso e, desses, 50% passaram a ser professores depois que iniciaram o curso.

Foi perguntado também aos alunos os motivos que os levaram a procurar o curso e, entre os principais, estão o fato de ser a distância, gratuito e por desejo de fazer um curso superior e ser professor. E a grande maioria dos alunos entrevistados, 45 deles, responderam que preferem estudar em casa.

Para um melhor entendimento da pesquisa e para se ter uma visão geral do que se busca neste trabalho, elaborou-se o Quadro 4 a seguir. Para cada objetivo específico estabelecido, foram construídas hipóteses de pesquisa e questões evidenciando-se as categorias de análise:

Objetivo Geral: analisar os limites e possibilidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores, considerando o papel exercido pelas formas de organização dos polos de apoio presencial de aprendizagem nos municípios e nas universidades para a realização dos cursos.			
Objetivos específicos	Questões	Hipóteses de trabalho	Categorias
Analisar como a política UAB se materializa nas IES e nos municípios.	Como é a organização da UAB em Universidades e polos?	Cada município e cada universidade têm uma forma própria de organizar seus polos de apoio presenciais e seus cursos de acordo com suas condições e necessidades.	A inserção do curso na UAB e sua gestão. Estrutura e funcionamento da UAB para a oferta de licenciaturas.
Identificar as questões envolvidas nas formas de organização da UAB para a formação de professores.	Como os municípios têm organizado para atender aos cursos? Como as IES têm organizado para oferecer os cursos?	Quanto mais IES atuarem no polo de apoio presencial mais complexa será a organização desse polo. Quanto mais cursos o polo atender mais complexa será a organização do mesmo.	A estrutura da IES para oferta de EAD. A organização dos polos.
Analisar como a organização da UAB interfere na efetivação dos cursos de formação de professores.	De que modo a forma de organização da UAB interfere na execução dos cursos? Como essas diferenças interferem na efetivação dos	A diversidade de formas de organização dos polos de apoio presencial e das IES, que neles atuam, interfere negativamente na execução dos cursos.	O funcionamento do curso. A formação para o trabalho com EaD.

	cursos?		
Comparar a forma de organização dos polos e dos cursos pesquisados.	Quais as diferenças relativas a organização em cada polo e cursos?	A forma de organização dos polos e dos cursos pode apresentar resultados diferentes na formação de professores.	A diferenciação da organização dos polos e das IES. A organização dos polos e IES.

Quadro 4 – Correlação entre objetivos específicos, questões, hipóteses e categorias de análise deste trabalho

A pesquisa exploratória analisou distinções de cada IES e polo pesquisados considerando variáveis de infra-estrutura e humanas. Assim foi possível compreender que uma política educacional pode se materializar de formas diversas.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DA UFMG PARA OFERTA DE CURSOS POR MEIO DA UAB

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados na pesquisa empírica junto à UFMG. Os dados serão explanados a partir das entrevistas e questionários realizados, de acordo com as categorias elencadas anteriormente.

5.1 A estrutura da UFMG para a oferta de EaD

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, está entre as prioridades da UFMG a interiorização das suas atividades. Como exemplos, o PDI remete, sobretudo, ao *Campus* Regional de Montes Claros; ao Instituto Casa da Glória, em Diamantina; à Fundação Rodrigo Mello Franco de Andrade, em Tiradentes, entre outros. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013a). E menciona a EaD como integrante do processo de interiorização da Universidade. Segundo o PDI, a consolidação e a ampliação dessa modalidade de ensino ocorreu na universidade com o Projeto Veredas, que foi destinado à formação de professores em exercício no Estado em nível de graduação.

Junto ao trabalho relacionado a EaD, em 2003, foi instituído o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da Universidade e, em 2005, credenciada pelo MEC para a criação e a oferta de cursos a distância, inclusive superiores. Ademais, em 2008, a Instituição, com o objetivo de expandir a educação superior pública, passou a integrar o Sistema UAB. Segundo Quirino, Corradi e Machado (2013, p.7), essa integração visou “apoiar a formação de professores em Minas Gerais, além de desenvolver um ensino superior de qualidade em municípios brasileiros desprovidos de instituições de ensino superior”.

Assim, a criação do CAED incidiu em um marco para a EaD na UFMG. O Centro está vinculado à Pro-Reitoria de Graduação e é de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância da UFMG. Essa Diretoria “tem a finalidade de implantar, estruturar e articular a Educação a Distância na UFMG e oferecer cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e atualização” (UNIVERSIDADE

FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013b). Além do Centro estão vinculados a essa Diretoria a Coordenação da UAB, o Colegiado Especial de Educação a Distância e a Coordenação Geral do Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

Sobre a oferta de cursos, em 2013 foram ofertados cinco cursos de graduação a distância, sendo quatro licenciaturas – ciências biológicas, matemática, pedagogia e química – e um bacharelado – geografia. Para a oferta desses cursos e de outros em nível de pós-graduação, segundo o PDI, foram contemplados 22 polos, com um número de vagas que subiu de 400 para 700 entre 2010 e 2011, atingindo o total de 1.150 no vestibular de 2012. É preciso explicar que a oferta não é regular, ou seja, não é oferecido o mesmo número de vagas ano a ano. Esse número varia de acordo com a demanda dos municípios por curso e também pelas condições objetivas de oferta de cada curso. Por exemplo, antes de ofertar vagas, a coordenação avalia se tem corpo docente e técnico suficiente para a oferta, tendo em vista que há uma organização virtual e presencial para os cursos.

A Coordenadora do curso de pedagogia menciona que o CAED é um caminho para a estruturação da EAD na UFMG e fala da importância que o Projeto Veredas teve na implementação da EaD na Instituição, pois esse projeto veio para inovar ao permitir um curso de graduação com momentos não presenciais. Ao mesmo tempo ela fala das forças das políticas públicas que impulsionaram o desenvolvimento da EaD nas universidades.

A LDB de 96 vem trazendo aquela legislação para todo mundo estar formado. Havia ali um campo de forças que exigia que as pessoas dessem um jeito, que as universidades dessem um jeito de criar alternativas. Porque não existia isso aí. Então quando chega o Veredas, em 2002, ele é aprovado no CEPE¹⁵ como projeto especial. Então havia momentos presenciais e momentos a distância, não usando tecnologia, porque não tinha condições. Havia assim material impresso. Existia então a possibilidade, uma inovação de você ter momentos não presenciais. (Coordenadora curso pedagogia).

Esse depoimento é reforçado pela observação da ANFOPE de que, após a promulgação da Lei n. 9.394/96, os docentes passaram a temer o desemprego e começaram uma “uma corrida pelo diploma” e esse fato também pode ter contribuído para o aumento e a necessidade dos cursos de licenciatura a distância

15Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE).

(ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004).

Então, todos os cursos a distância da UFMG contam com o apoio do CAED e para se organizarem, utilizam do espaço físico disponíveis nas faculdades, nos institutos e nos departamentos dos cursos presenciais.

O curso de licenciatura em matemática, por exemplo, está ligado ao Departamento de Matemática da Universidade, localizado no prédio do Instituto de Ciências Exatas e os coordenadores do curso, os professores e os tutores a distância utilizam esse prédio para realizarem as atividades. Os coordenadores e os professores do curso trabalham no ICEX em cursos presenciais e por isso cada um já possui uma sala própria. Os tutores a distância são alunos de mestrado e doutorado em matemática e utilizam o mesmo espaço da pós-graduação para estudo e trabalho de tutoria. A secretaria do curso funciona em uma sala do Laboratório de Computação Científica, no mesmo prédio. Trabalham na secretaria estagiários, que recebem bolsas para esse fim. Os outros profissionais citados – coordenadores, professores e tutores – também recebem bolsa pelo trabalho realizado.

Sobre as bolsas, a Coordenadora do curso de pedagogia menciona que um fato muito importante da educação a distância com a UAB é o financiamento próprio, pois as bolsas pagas pela UAB permitem que se pague uma secretária para o curso, bolsistas para atuarem no curso como tutores e professores e também na organização e na execução do curso.

Os profissionais que trabalham no curso de pedagogia utilizam-se do espaço físico da Faculdade de Educação, por exemplo, para fazer reuniões com os envolvidos. Muitos desses profissionais são funcionários, professores ou alunos da própria faculdade ou do Centro Pedagógico da Universidade, o que facilita o trabalho, a interação e os encontros entre eles.

Há uma orientação geral para os cursos a distância da UFMG, dada pelo CAED e pela UAB, mas cada coordenação se organiza de uma forma, de acordo com seus fins e condições objetivas, mas as opiniões dos coordenadores são divergentes em relação a situação dos cursos na universidade. O Coordenador da

matemática ressalta que falta institucionalização dos cursos a distância. Para ele, com a institucionalização haveria um maior envolvimento da universidade com a modalidade de ensino e maior padronização das regras a serem seguidas na execução da oferta.

Eu acho que é muito importante a institucionalização do curso. A universidade não assume o ensino a distância como assume a pós-graduação, como assume a graduação, como assume a licenciatura. Tem secretaria de graduação, tem secretaria de pós-graduação, tem sala, tem funcionário e o curso a distância não tem, não tem sala, não tem funcionário. (Coordenador curso matemática).

A Coordenadora do curso de pedagogia diverge em parte dessa posição, ao considerar que há uma estrutura em construção, na Universidade, para a EaD: existe o CAED, o curso foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE), há um colegiado para a EAD, todos são cursos da universidade e são certificados pela universidade, há também formatura e um número de matrícula institucional para cada aluno, como no curso presencial. Para ela, a EaD ainda está em construção e há normas e sistemas que precisam ser revistos, como, por exemplo, o Diário de Classe, que é o mesmo Diário dos cursos presenciais e por isso,

quando você vai preencher aquilo ali, parece um elefante branco: que você o tempo todo, você coloca: não se aplica, não se aplica, sendo que se você tivesse um diário para o curso a distância era bem menos problemático. Então o problema é que nós temos o tempo todo que nos adaptar ao curso presencial, porque ainda não existe uma estrutura completa para o curso a distância. Mas alguma coisa já existe e já está institucionalizado porque nós já certificamos, nós já formamos gente, nós temos a matrícula no Sistema. (Coordenadora curso pedagogia).

Então parece que falta a instituição organizar normas e procedimentos especificamente para a EaD, pois se apenas transpuser as regras e meios do ensino presencial para o a distância não irá atender as necessidades do segundo. No entanto isso não indica a não institucionalização dos cursos. Em síntese, há um caminho a percorrer para que se chegue a uma estrutura que de fato atenda aos cursos a distância dentro da universidade. Ao mesmo tempo, destaca-se que já houve a criação do CAED, do Colegiado Especial para cursos de Graduação a Distância, a EaD já está no PDI, já existe um Sistema Acadêmico Integrado para os cursos a distância, apesar de ser o mesmo do curso presencial.

5.1.1 A gestão dos cursos e a inserção deles na UAB

São objetos de estudo nesta tese, em relação à UFMG, os cursos de licenciatura em matemática e pedagogia.

O curso de licenciatura em pedagogia forma profissionais para atuar na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse profissional pode atuar também como “Coordenador Pedagógico, professor das matérias pedagógicas nos cursos de formação docente em nível médio - modalidade normal, Gestor e Coordenador de sistemas de ensino e Educador Social junto a Organizações Não-Governamentais, movimentos sociais e instituições filantrópicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013b). A Carga Horária do curso é de 3.270 horas, estruturado em oito módulos, com a duração de 15 semanas cada um. A Matriz Curricular do curso pode ser consultada no Anexo 4.

Sobre sua história, segundo a Coordenadora, antes do curso a distância ofertado pela UAB, havia na Faculdade de Educação o Projeto Veredas, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que graduou em Normal Superior professores em exercício em todo o Estado. Com esse projeto a UFMG formou duas turmas, sendo a última com início em 2005 e término em 2008. As pessoas que atuaram no projeto ficaram muito envolvidas com a EaD e depois do Veredas almejam continuar o trabalho com a modalidade de ensino, como ela destaca.

Terminava o curso (Projeto Veredas) com sucesso muito grande, muito envolvimento das pessoas, da Faculdade de Educação e também outros professores do Centro Pedagógico, do ICEX, do COLTEC e aí as pessoas falavam: mas nós não vamos continuar? E surgiu o edital para a UAB. O edital foi dezembro de 2005 e ficamos sabendo que tinha sido aprovado no final de 2006 e em 2008 abriu a primeira turma. Em 2007 foi uma preparação e o curso começou em 2008. (Coordenadora curso pedagogia).

Em 2008 foram abertas 450 vagas para o curso, distribuídos em nove polos do Estado. Em 2011 foi ofertado novamente em cinco dos nove primeiros polos e em 2012 foi ofertado em 9 polos novamente, sendo oito deles os mesmos da primeira oferta.

Então a proposta para o curso de pedagogia a distância da UAB foi elaborado com base no Projeto Veredas. Como neste eram formados professores em Normal Superior, para se adequar às Diretrizes Curriculares da pedagogia ampliou-se a proposta que já existia em mais um semestre, incluindo os conteúdos que faltavam para formar um pedagogo. Dessa forma, para complementar foram elaborados novos materiais e desenvolvidos recursos próprios para o Curso.

Nós ampliamos um semestre, em vez de sete semestres, agora tem o oitavo semestre. Neste tinha que ter os estágios, porque o outro eram professores em exercício não tinha que ter estágio. Também acrescentamos conteúdos relacionados à educação infantil e o estágio desde início de curso e bolamos uma proposta que eu particularmente tenho muito orgulho dela, eu acho que ela ficou uma boa proposta. Eu acho assim que nós acertamos em várias coisas e ele contou com a experiência do Veredas que deu certo e a gente então adaptou. Nós ouvimos muita gente para fazer essa adaptação eu acho que deu certo. (Coordenadora curso pedagogia).

Segunda a Coordenadora, o curso a distância segue as diretrizes curriculares da pedagogia, as regras da UFMG em relação a estágio, as normas acadêmicas da UFMG e a regras da EaD em relação a avaliação do curso, que consiste em avaliação presencial no final do semestre. Ele teve o Veredas como ponto de partida, mas, segundo ela,

o Veredas, ele foi feito por pessoas, a maioria, da FAE, os textos e a ideia, a criação da proposta também por pessoas da FAE. Mas o curso de pedagogia presencial da FAE é bem distinto, tudo diferente. (Coordenadora curso pedagogia).

A gestão do curso de pedagogia é realizada pela Coordenadora do curso. Há reuniões mensais com os tutores a distância, os professores formadores, professores conteudistas, a coordenação e os membros do eixo-integrador para discutir o andamento do curso, as viagens, o sistema de avaliação. Compõem o eixo-integrador profissionais que trabalham na plataforma virtual do curso, para seu avanço enquanto ferramenta de ensino, que analisam as entradas dos alunos, as participações e não participações dos mesmos e fazem intervenções propondo alternativas para o melhoramento da ferramenta. Esse trabalho em equipe e as reuniões mensais são explicitados nos depoimentos abaixo:

Uma vez por mês a gente tem uma reunião com toda equipe da UAB pedagogia, isso faz com que, se eu não estou enganado, nove polos estejam presentes aqui na FAE. Então essa reunião é quase um conselho pedagógico, na verdade, que a gente discute como o curso está

funcionando em cada polo, as turmas, o que tem de problema, o que não tem, os projetos paralelos que foram sendo criados em cada polo, como as turmas estão funcionando. (Tutor a distância 1 pedagogia).

A equipe do eixo-integrador fala: o fórum vai ser isso, vamos fazer uma wiki¹⁶, vamos construir um blog, vamos fazer isso, aí o polo lá: não porque as minhas cursistas lá não têm nem internet, aí outro não sei o que. Mas espera aí, como está fazendo um curso a distância assim? É muito rico, um processo de muita discussão, de muita elaboração (Professora formadora 1 pedagogia).

Sobre o trabalho de coordenação, a Coordenadora do curso enfatizou que o trabalho não é difícil, na medida em que os envolvidos são muito interessados e estão sempre em busca de melhores condições para o processo ensino-aprendizagem a distância. A experiência da Coordenadora em relação a formação de professores, a avaliações como o Provão pedagogia e o Exame Nacional de Desempenho de Estudante de pedagogia a ajudam a compreender o que é essencial na constituição de um curso e na formação tanto dos alunos do curso como dos docentes do curso. Desse modo seu papel consiste em analisar o processo como um todo, a levantar conteúdos e discussões relevantes para os envolvidos.

O curso de licenciatura em matemática, “propõe uma sólida formação matemática e pedagógica, além de uma formação para a prática e de análise da prática (para aqueles que já possuem essa experiência)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013b). Junto a isso o curso amplia o atendimento já oferecido pela UFMG presencialmente e com isso aumenta as condições de ensino nas regiões atendidas ao oportunizar “a presença de um professor de matemática com formação mais adequada, capaz de atuar com qualidade também na ampliação da escola básica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013b). O curso possui Carga Horária de 3.090 horas, integralizadas em nove semestres. Essa Carga Horária é dividida em 1.980 horas de conteúdos específicos, 870 horas de estágio e práticas pedagógicas e 240 horas de aproveitamento de estudos. A Matriz Curricular do curso pode ser consultada no Anexo 5.

O Coordenador do curso relatou que ele próprio manifestou interesse em ofertar o mesmo curso presencial a distância pela UAB e entrou em contato com as

¹⁶ Wiki é uma ferramenta disponibilizada na plataforma Moodle. Essa ferramenta permite que todos os alunos construam um único texto juntos.

autoridades da UAB, da Capes e da UFMG. A iniciativa partiu dele, mas contou com o apoio de outros professores. A partir disso formou-se uma comissão de seis professores que montaram o Projeto do curso e se propuseram a implementá-lo. O curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG, pela CAPES e pela UAB antes de ser implementado. Como partiram do currículo do curso presencial, o objetivo é que os dois cursos sejam idênticos em relação à carga-horária, ao conteúdo, aos estágios, entre outros aspectos curriculares. Os professores dos dois cursos são os mesmos e os tutores a distância são todos alunos da pós-graduação *stricto sensu* em matemática da universidade.

Em 2009, o curso foi ofertado em quatro polos. Houve uma segunda oferta em 2011 em outros seis e uma terceira, em 2012, em mais oito municípios. A gestão do curso de matemática é realizada pelo Coordenador do curso e pela vice-coordenadora. Nele também há reuniões periódicas, em média uma vez ao mês, com os tutores a distância, os professores e a coordenação para discutir o andamento do curso, as viagens, o sistema de avaliação. Segundo o Coordenador do curso, essa formação envolve várias pessoas e ao administrar precisa tomar decisões constantemente. Para isso, procura consultar tutores, professores e, sobretudo, a vice-coordenadora do curso:

Em geral as decisões são tomadas por nós dois, eu e a vice, mas frequentemente a gente reúne também nessas reuniões de coordenação, com professores e tutores, a gente discute, toma decisões colegiadas, a gente discute muito, a gente geralmente faz isso, mas no dia a dia não dá tempo de consultar muito não, a gente toma decisão toda hora. (Coordenador curso matemática).

Há também uma reunião semestral para definição da organização das disciplinas do semestre, para a distribuição dos professores e tutores a distância pelas disciplinas que serão ofertadas, como menciona um tutor entrevistado:

Para planejar o semestre é uma reunião fechada com tutores a distância, professores e coordenação. Nesse momento que eu encontro com todos os professores, que estão todos os professores, todos os tutores a distância e toda a coordenação, está todo mundo junto em uma sala. Isso acontece a cada quatro meses. (Tutor a distância 1 matemática).

Percebe-se que são duas propostas curriculares diferentes. O curso de pedagogia partiu de uma proposta anterior e o de matemática procura seguir o curso

presencial já oferecido pela universidade. Os coordenadores promovem reuniões periódicas com a equipe para discutir o andamento dos mesmos, as dificuldades e facilidades encontradas.

5.1.2 O funcionamento dos cursos

Para os dois cursos, em cada polo foram abertas 50 vagas e divididas em duas turmas com 25 alunos cada, por oferta. As vagas são divididas entre professores das redes públicas sem graduação e a comunidade em geral. Os professores fazem inscrição na Plataforma Freire¹⁷ e pelo Plano de Ações Articuladas do Ministério de Educação e Cultura-PAR¹⁸ e a partir disso têm sua vaga garantida no curso. A comunidade em geral presta vestibular e por decisão do Conselho Universitário da UFMG utiliza-se do resultado do ENEM. São 50% das vagas para professores em exercício das redes públicas e 50% para a comunidade em geral.

Para a realização da seleção dos tutores é aberto um edital público com ampla concorrência. Segundo Brito e Costa (2013), quem define como será seleção são as IES. Já os professores são convidados pelas coordenações dos cursos.

Nas duas propostas analisadas, cada turma é acompanhada por um tutor presencial que reside na cidade do polo ou próxima a ela e esse tutor acompanha uma turma durante todo o curso, mas há diferença em relação a organização dos tutores a distância e dos demais docentes dos cursos, como será explanado a seguir.

17 Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo MEC. Por meio dele é realizada a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A partir de maio de 2012, a CAPES passou a gerenciar o sistema. Este publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica. A partir disso, os professores interessados fazem sua pré-inscrição e em seguida as secretarias municipais e estaduais de educação validam essa pré-inscrição. Por fim as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e após o processo seletivo registram os alunos matriculados. Outras informações podem ser consultadas no site <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>.

18 O PAR é uma ferramenta de planejamento para as secretarias de Educação municipais e estaduais brasileiras. Com essa ferramenta os municípios e estados avaliam seus problemas na rede de ensino, reportam ao MEC e recebem assessoria técnica e recursos para implementar mudanças.

5.1.2.1 *Curso de pedagogia*

No curso de pedagogia para cada polo há um tutor a distância e um professor formador para as duas turmas do polo e esses dois docentes acompanham as duas turmas durante os quatro anos de curso. Então o tutor a distância do curso de pedagogia só trabalha com alunos de um único polo e é responsável, a princípio, por 50 alunos, assim como o professor formador. Há também o professor conteudista que elabora conteúdos específicos, mas esse não trabalha diretamente com os alunos. Ele é procurado pelos membros da equipe quando há necessidade de produção de novos matérias e de sanar dúvidas específicas dos alunos.

Há algumas diferenças em relação a esse curso e os demais estudados neste trabalho, sobretudo na questão da organização do trabalho dos docentes do curso e dos encontros presenciais. Durante os quatro anos de formação, os alunos são sempre acompanhados pelo mesmo professor formador, pelos mesmos tutores a distância e presenciais em todas as disciplinas. Um outro diferencial do curso é que todos os meses há um encontro presencial no polo, já programado, como explica a Coordenadora do curso:

Nós não trabalhamos por disciplina, não é um professor responsável por uma disciplina. Na verdade são quatro professores responsáveis pela formação de um professor. Aí essa ideia, de você ter um grupo responsável pela formação do professor, dos professores é que faz a diferença do curso. Então você tem basicamente as disciplinas que são os textos que as pessoas lêem e o trabalho que a gente faz na plataforma virtual que com o tempo a gente vai aprimorando. No primeiro momento a gente não tinha nada, tínhamos só vontade. E aí nós tínhamos pessoas que estavam a fim de construir um negócio legal. Então nós fomos assim, compondo uma equipe de pessoas que estavam a fim do desafio da educação a distância e deu certo porque isso tudo começou do zero. (Coordenadora curso de pedagogia).

O tutor presencial trabalha no polo, realiza atendimento junto aos alunos, os auxilia em questões burocráticas e acadêmicas, fornece informações gerais sobre o curso, tira dúvidas sobre o conteúdo e sobre o AVA presencialmente. Além disso auxilia o professor formador nos encontros presenciais. Uma tutora explica como isso se realiza:

Nós temos como atribuições acompanhar as alunas, no polo, nós fazemos forma de plantão aqui para dar assistência na realização de atividades, qualquer dúvida que elas tiverem tanto no conteúdo até no manuseio das

ferramentas, dos computadores. Além disso acompanhamos também on line, algumas dúvidas, em fórum, chat: on line e presencial. Nós fazemos aqui 20 horas semanais. São duas turmas, no caso aqui em Valadares: GV1 e GV2. Uma tutora acompanha uma turma, uma tutora acompanha a outra turma. Isso no caso de atividades, de fóruns. Então eu tenho a minha turma, a outra tutora tem a dela. A professora formadora, no caso, ela trabalha com as duas turmas juntas, os encontros acontecem com as duas turmas juntas. Todos nós mediamos os fóruns. Geralmente acontece quando é marcado a data, aí eu aviso a minha turma, a outra tutora avisa a dela, a gente posta na plataforma. Todos ficam sabendo do dia e geralmente é dividido de tantas horas a tantas uma tutora com professora formadora acompanha a turma, o outro fórum geralmente acontece no outro momento com a tutora a distância com a outra tutora presencial. (Tutora presencial 3 pedagogia).

Em um dos polos, a professora formadora relatou que as tutoras presenciais também acompanham os alunos nos estágios.

O tutor a distância acompanha os alunos no AVA, participa dos fóruns, tira dúvidas virtualmente, acompanha a entrada, a saída e a participação dos alunos nesse ambiente:

Eu cuido do Ambiente Virtual de Aprendizagem: diariamente eu tenho que acessar a plataforma, ver quem postou mensagem, quem não postou, entrar em contato com os alunos que não estão postando, ver porque eles não estão postando, porque não estão entregando atividades. Quando precisa deixar atividades disponíveis no AVA, quem faz isso sou eu, mediar fórum de discussão é basicamente uma função do tutor a distância. Abrir fórum, fechar fórum, fechar atividades. (Tutor a distância 1 pedagogia).

O tutor a distância observa, então, o desenvolvimento das habilidades dos alunos no uso da plataforma e discute com eles os conteúdos nesse local. No AVA, são propostas atividades transversais a todos os conteúdos em forma de tarefas a serem enviadas ou discussões em fóruns. Um tutor a distância explica como acompanha o curso e os alunos:

Então, um fórum de discussão, por exemplo, nesse fórum a gente colocava um vídeo e os alunos tinham que fazer uma reflexão do que eles... ler esse vídeo a partir do que eles estavam lendo nos Guias. Então quem fazia a avaliação de quantas mensagens foram postadas e tinha sido satisfatório era eu. Uma atividade que teve x semanas, qual é a qualidade das mensagens postadas? Esse aluno está dialogando com os colegas ou ele simplesmente está respondendo aquilo mecanicamente, pronto, eu fiz minha tarefa? Eu corrigia isso. Via de regra eu fazia isso em casa, mas com o notebook qualquer lugar era lugar para fazer isso e não tinha muito horário. Tem as atividades que são feitas fora: criar uma planilha de correção, inventar uma planilha de como eu acompanho esses alunos, como preencher isso. (Tutor a distância 1 pedagogia).

A professora formadora é responsável por organizar os encontros presenciais

mensais, lançar as notas dos alunos no sistema da UFMG, orientar a elaboração do memorial, a execução dos estágios e o desenvolvimento das monografias dos alunos. Uma professora formadora define seu trabalho da seguinte forma:

O meu trabalho, as minhas tarefas ou a minha função é fazer todo aquele... aquela ligação, vamos dizer assim, todo aquele trabalho pedagógico, da formação pedagógica dos alunos. Então a gente tem que ter assim um domínio do currículo da pedagogia. Diferentemente do curso presencial, então não há um professor para trabalhar com didática, um professor para trabalhar com sociologia da educação, com psicologia da educação, antropologia da educação... Então todos esses componentes, que a gente chama de componentes, que compõem o currículo, ele é todo trabalhado pelo professor formador. E eu tenho também a incumbência de ir ao polo uma vez por mês para esse encontro presencial. Nesse encontro fica a meu critério, desenvolver da maneira que eu achar melhor o encontro. (Professora formadora 2 pedagogia).

Essa mesma professora relata que o trabalho exige além dos conhecimentos, tempo e dedicação, pois são muitas postagens no AVA:

Quando falaram que tem que viajar uma vez por mês, o curso é a distância, tem que trabalhar mais é no computador, eu pensei: vai ser moleza, né? Não vai me atrapalhar em nada, eu vou lá só uma vez por mês no sábado... Menina? Muito, muito, muito mais trabalhoso e eu estou te falando o seguinte eu entro hoje por exemplo lá no Moodle, abro agora turma 1 e tenho lá por exemplo 60 mensagens para ler, é por aí, então ta bom, respondi tudo, gastei assim trezentas horas, mas respondi tudo. Agora não vou mexer com a turma 2 não, amanhã eu abro a turma 2. Abro, 95 mensagens. Se eu me atrever a abrir a turma 1 que eu abri ontem já devo encontrar lá umas 40 mensagens não lidas. (professora formadora 2 pedagogia).

Nas aulas presenciais regulares, que ocorrem em um sábado por mês, é obrigatória a presença dos alunos no polo para a aula. Quando chega ao final do curso, esses encontros são utilizados também para a discussão de metodologia de pesquisa, para o trabalho de monografia. Em alguns encontros também são realizados relatos sobre os estágios, como é exposto a seguir:

Os encontros não têm esse formato de aula não, acontecem uma vez só por mês, então a gente dá prioridade daquele momento. Por exemplo, se acontece o encontro bem próximo a uma prova, então a gente faz um apanhado de conteúdo, desenvolvemos dinâmicas abordando os conteúdos, a gente desenvolve seminários, são formatos de seminários. Esses seminários podem ser para discutir o conteúdo do curso ou para os alunos relatarem a experiência do estágio. (Tutora presencial 4 pedagogia).

Os tutores e professores formadores se denominam equipe docente que acompanha os alunos em todas as disciplinas nos quatro anos de curso. Eles

consideram que essa equipe facilita o trabalho junto ao aluno de pedagogia, pois ao se formar ele também acompanhará seus alunos em várias disciplinas. Todos os entrevistados concordaram que a equipe sempre foi muito interessada no trabalho, queriam fazer dar certo e isso fez diferença no resultado final da formação:

Essa questão de um trabalho que foi muito afinado na equipe. Sabe quando a gente fala assim: trabalho docente coletivo, tinha muito de coletividade... e aí trazendo para o curso como um todo, a gente elaborar as questões, de discutir, de ver as diferenças entre os polos, então essa construção. Para as cursistas eu acho que já falei, eu acho que assim, é, foi fantástico e elas mesmas depõem isso. (Professora formadora 1 pedagogia).

5.1.2.2 *Curso de matemática*

No curso de matemática, há um professor conteudista na Universidade que é responsável por uma disciplina e um tutor a distância para acompanhar os alunos também em uma única disciplina. Então o tutor a distância e o professor acompanham os alunos em única disciplina, mas em vários polos. Já o tutor presencial acompanha o aluno em um único polo em todas as disciplinas. Dessa forma, ao longo do curso, os alunos são acompanhados por vários tutores e vários professores conteudistas. O professor da disciplina define como será dada a disciplina, como serão as provas, os trabalhos, os fóruns de discussão, as tarefas dos tutores presenciais e a distância. Como expressa o Coordenador do curso,

os professores que dão o curso a distância são os mesmos professores do curso presencial. O curso a distância tem mais essa questão do tutor, os tutores, eles são mais presentes no curso a distância. O professor orienta a discussão que normalmente é conduzida pelos tutores, mas o professor, ele monta o curso e é o apoio do tutor, ele tem a obrigação de ver em que rumo as discussões estão indo, ele estabelece um cronograma, ele faz as provas, ele é responsável pela aprovação e reprovação dos alunos, é isso funciona assim: o aluno é acompanhado pelo professor e por dois tutores, um presencial e um a distância. Eu falo sempre que a espinha dorsal do curso são os tutores. Os tutores a distância que trabalham aqui na UFMG, eles em geral são alunos de pós-graduação, fazendo mestrado e doutorado aqui na UFMG e eles tem sido muito importantes na viabilização do curso. (Coordenador curso matemática).

O tutor presencial trabalha no polo, realiza atendimento junto aos alunos, os auxiliam em questões burocráticas e acadêmicas, fornece informações gerais sobre o curso, tira dúvidas sobre o conteúdo presencialmente. Ele tem uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais e parte dela precisa ser cumprida no polo.

Nesse curso não há aulas presenciais regulares, mas a coordenação definiu que os alunos devem ir todos os sábados aos polos para tirar dúvidas com os tutores e realizar provas. As provas são aplicadas exclusivamente pelos tutores a distância que viajam para isso e também tiram dúvidas dos alunos, quando necessário. Dessa forma, ao irem ao polo para aplicarem as provas também trabalham o conteúdo com os alunos ao responder dúvidas presencialmente. O trabalho do tutor presencial consiste, sobretudo, em um acompanhamento local do aluno. Quando o aluno vai ao polo ele conta com a ajuda e o conhecimento desse tutor para sanar suas dúvidas sobre o conteúdo estudado e também sobre questões de documentação, estágios, avaliações relativas ao curso. Ele também acompanha o desenvolvimento do curso e dos alunos pela plataforma virtual:

Como tutor a gente deve sempre mediar, levar o aluno ao conhecimento, mas sem tirar oportunidade dele de ser autônomo, de investigar aquele conhecimento, investigar aqueles assuntos ali, aquele conteúdo, o aluno investiga, a gente dá algumas pistas. (Tutor presencial 4 matemática).

O tutor presencial é o intermediário entre os alunos, os professores e os tutores a distância. Ele é um contato direto, uma referência do curso no polo.

O tutor a distância discute o conteúdo e responde as dúvidas dos alunos pelo AVA-Moodle, que será melhor explicado posteriormente, e presencialmente quando vai ao polo aos sábados. Todos os tutores precisam acessar a plataforma do curso e discutir as dúvidas dos alunos *on line*.

Apesar disso, segundo os alunos que responderam ao questionário da pesquisa, a falta de encontros presenciais regulares são um ponto fraco dos cursos, pois sentem falta do contato com o professor. Essa carência ocorre porque não há aulas presenciais periódicas. Há algumas visitas dos professores aos polos e nesse momento há aulas, mas além disso, talvez pela cultura do ensino presencial, o aluno deseja aulas presenciais regulares pré-agendadas com cada professor. Nesse aspecto, autores como Neto e Bezerra (2010) e Riscal (2010) remetem a questão da falta de vivência universitária por parte do aluno. Para eles, a ausência do cotidiano acadêmico é um limite quando se trata de EaD. Para Peters (2006), quando se trata de um grande contingente de participantes nos cursos, a dificuldade de construir uma comunicação entre os envolvidos é maior.

Para suprir a falta de encontros presenciais há videoconferências em que o aluno assiste à aula e pode enviar comentários e dúvida via internet para o professor, que responde ao vivo. Um tutor presencial fala do anseio dos alunos em relação aos encontros presenciais:

Quando o professor vem, parece que os alunos têm um desejo, não sei, fica parecendo o seguinte: que o desejo do aluno, não sei é por causa da nossa cultura, é cultural isso, ele tem um desejo de ter uma aula presencial. No mês passado veio uma professora aqui e ela deu uma aula aqui que foi show, ficamos aqui de 8 da manhã até 1 e meia da tarde sem almoço, direto e ela tocando direto, resolvendo exercício, os alunos perguntando e tal... os alunos não piscam o olho, é aquele desejo daquela aula, não sei se é voltando aqueles laços que a gente tem voltado cultural da gente, que durante toda a nossa vida, minha formação por exemplo foi toda presencial e dos alunos também, parece que fica ainda essa coisa agarrada na gente. Mesmo o curso a distância, mas o desejo da aula presencial. Tem videoconferência, acontece, de tempos em tempos, é uma aula presencial. O aluno nesse caso, o aluno pode participar, existe o telefone e talvez o teclado mesmo. O aluno pode perguntar: professor, o exercício tal da página tal. Aí lá em BH ele responde tranquilamente. Uma aula normal mesmo, vamos dizer assim. (Tutor presencial 3 matemática).

Os próprios tutores relatam a necessidade de haver mais aulas presenciais ou videoconferências, pois os alunos sentem falta desse contato com o professor, mesmo sabendo que é um curso a distância.

Foi relatado, também, o envolvimento dos tutores e professores com a formação dos alunos. Tanto os tutores, como o Coordenador do curso elogiaram a atuação dos envolvidos no processo. Eles se organizam, buscam soluções para os obstáculos que surgem, são empenhados e responsáveis pelo que fazem:

Eu acho que tem uma equipe muito boa, tanto de tutores, quanto de professores. Eu vejo pelos meus amigos, o pessoal é muito empenhado, para que seja feito o curso direito, vão atrás do aluno que está colando, resolver essas coisas, são preocupados se o aluno está fazendo ou não. Ao mesmo tempo têm presença forte no Moodle, sempre tirando as dúvidas, são sérios nas correções dos trabalhos. Levam muito a sério o trabalho. (Tutor a distância 2 matemática).

As semelhanças na organização das propostas, dos dois cursos, estão na questão da seleção de alunos e tutores e no trabalho dos tutores presenciais. Em relação ao tutor a distância há diferenças relacionadas ao acompanhamento dos alunos. No curso de pedagogia um mesmo tutor a distância acompanha todos os alunos de um polo nos quatro anos de formação. No curso de matemática o tutor a distância é por disciplina, então ele trabalha com alunos de diversos polos com

determinado conteúdo. Além disso, esse tutor precisa ir aos polos, aos sábados, para aplicar provas e nesse momento aproveita para tirar dúvidas dos alunos presencialmente. Ele também é responsável pela correção das provas.

Para a maioria dos alunos dos dois cursos o trabalho dos tutores é bom ou ótimo, pois são dedicados e disponíveis. Entre 28 alunos que responderam sobre a atuação dos tutores, 18 consideraram a atuação do tutor presencial boa e dois ruim. E sobre o tutor a distância 18 consideraram ótima e dois ruim. Os que avaliaram mal, consideraram que alguns tutores não acompanham o aluno, não respondem em tempo hábil e dessa forma são pouco correspondidos em suas demandas.

Mesmo empenhados com o trabalho, os tutores, dos dois cursos, não estão satisfeitos com as bolsas pagas, eles reclamam do valor em face a responsabilidade assumida. Para os entrevistados, o valor pago é baixo diante do trabalho exercido, pois assumem a docência na educação a distância, a responsabilidade de contribuir para a efetivação dos cursos e a melhoria da educação dos cursistas:

Eu sou tutor, eu recebo uma bolsa de tutoria que é paga pela CAPES. Aliás é um contrato de trabalho. Assim, a gente recebe uma bolsa, na verdade não caberia uma bolsa, teria que ser um salário mesmo, assalariado. Praticamente você trabalha como professor, você não tem bolsa de estudo, é falso salário ali, você não tem garantia nenhuma. Com certeza deveria ser melhorada, em vez de ser bolsa, deveria ser transformada em salário, que fosse celetista, com os direitos de um trabalhador comum. (Tutor presencial 2 matemática).

O artigo de Kato, Santos e Martins (2010) reforça essas opiniões, afirmando que a UAB não possui um corpo docente próprio e os que trabalham nela recebem bolsas e, por vezes, não possuem a qualificação necessária. Ressaltam a falta de garantias trabalhistas e afirmam ser precário o contrato de trabalho e o valor pago.

Pela argumentação exposta tanto pelos entrevistados como pela literatura estudada o docente da EaD não possui um valor social e isso se reflete no valor monetário recebido. Evidencia-se aqui também, que esses profissionais não estão alheios aos acontecimentos, permanecem na profissão, mas têm consciência dos limites que enfrentam. Ao mesmo tempo vêm-se compensados pelo desempenho dos alunos e o valor social que acreditam advir dos cursos.

A Coordenadora do curso de pedagogia relatou que as vezes enfrenta problemas em relação ao pagamento das bolsas devido a atrasos que ocorrem ao longo do ano. Ocorre de o tutor ficar meses sem receber e sem saber ao certo qual o motivo desse atraso. Ela menciona uma preocupação maior em relação aos tutores presenciais, que estão nos municípios, sem contato direto com a Universidade e carentes de respostas objetivas sobre essa situação:

Eu acho que dificulta mais é a instabilidade do pagamento de bolsas. As bolsas não são regulares, entendeu? Então as vezes a pessoa fica dois ou três meses sem receber. Isso é muito ruim. Então por exemplo, nós tivemos, o governo mudou o ano passado, então nós ficamos quase o primeiro semestre sem receber, aí o pessoal fica, tem aquela turma que depende desse dinheiro, que precisa dele, geralmente são os tutores presenciais. Mas foi um problemão, então os tutores presenciais, eles ficarem sem receber é muito ruim, porque nós que estamos na Universidade a gente se reúne frequentemente para ter uma realimentação, mas quem está lá na ponta sem receber, não dá certo, entendeu? Então esse que é, eu acho que é o pior ponto, pois influencia no entusiasmo da equipe. (Coordenadora curso de pedagogia).

O pagamento das bolsas é um ponto a se debater quando o assunto é UAB, pois além de valores relativamente baixos há atrasos e não regularidade. A insatisfação em relação a isso pode comprometer o andamento dos cursos.

5.1.3 O processo avaliativo dos alunos

Como citado no art. 4º do Decreto n. 5.622/05, a avaliação do desempenho do estudante ocorre mediante exames presenciais. Assim, em todos os cursos estudados há necessidade de avaliações presenciais, além de outras atividades avaliativas. Segundo o Coordenador do curso de matemática, durante a disciplina, o professor distribui essas atividades entre trabalhos e provas presenciais. Estas são aplicadas nos polos e corrigidas pelos tutores na Universidade:

Os professores têm autonomia [...] para definir o sistema de avaliação, Mas existem algumas regras, em geral tem 80% de avaliação presencial, duas provas. A gente vai lá aplica essas duas provas. As provas voltam para Belo Horizonte e são corrigidas aqui, então isso é 80% da avaliação. Os outros 20% em geral são trabalhos que os alunos fazem e em geral tem a função também de ver se os alunos estão entendendo as disciplinas se os alunos estão acompanhando, certo? (Coordenador curso matemática).

Um ponto a destacar, muito falado nas entrevistas, é em relação a não

organização da aplicação das provas. Os tutores relatam que não há uma organização efetiva para isso, de modo que, dependendo das disciplinas em que o aluno está matriculado, as vezes, eles fazem várias provas no mesmo dia. Isso é um dificultador para a aprovação, pois é cansativo fazer várias avaliações de matemática no mesmo dia. Geralmente isso acontece porque o aluno está repetindo matérias de períodos anteriores. Então, coincide de ter avaliação presencial no mesmo dia do período que ele está cursando e disciplinas de períodos anteriores:

Avaliação é prova no estilo tradicional mesmo, é aplicada uma prova, uma hora e meia para eles fazerem e aí a gente recolhe as provas, chega aqui na segunda feira, entrega ali na secretaria e cada tutor responsável por aquela disciplina da prova que foi aplicada, recolhe o pacote e corrige. O próprio tutor a distância que corrige a prova, é... O que complica nesse sentido lá é que todo final de semana, quando tem prova, os alunos têm que fazer, dependendo das circunstâncias, quatro provas, eu já tive casos de alunos terem que fazer seis provas seguidas, por complicações, ou o aluno foi reprovado em matérias anteriores e foi acumulando e nesse sentido os alunos ficam bem enrolados, nesse sentido funciona como no presencial a aplicação de provas. (Tutor a distância 1 matemática).

No curso de pedagogia há uma prova presencial semestral, que contempla todos os conteúdos do semestre. Os alunos do curso também são avaliados pelas participações nos fóruns virtuais de discussão, por atividades disponibilizadas no AVA que devem ser realizadas e enviadas para os tutores e professores formadores, por trabalhos como o memorial e a monografia e pelos estágios obrigatórios.

Os dois cursos seguem a regra da avaliação presencial e distribuem os outros pontos em atividades diversificadas. Em relação ao curso de matemática é preciso um planejamento sobre a questão da organização do dia da prova de cada conteúdo de modo que o aluno não tenha que fazer várias avaliações no mesmo dia e não fique prejudicado por isso.

5.1.4 O Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle

Os dois cursos utilizam-se do AVA-Moodle. Nele são disponibilizados textos, atividades e abertos fóruns de discussão sobre o conteúdo. Há uma produção de material no ambiente virtual também, nos dois cursos. Os fóruns são mediados pelos tutores e professores.

No curso de pedagogia, os 50 alunos são divididos em duas turmas de 25: turma 1 e turma 2. A equipe docente (tutores presenciais e a distância e o professor formador) tem acesso as duas, embora cada tutor presencial seja responsável apenas por uma. Em uma das turmas é criado um fórum de tutores, sem acesso para os alunos. Então esse é um espaço de discussão sobre o andamento do curso e dos alunos no polo por esses docentes.

Nos fóruns virtuais abertos toda a equipe docente do polo tem acesso, então quando um aluno tem dúvida qualquer um pode responder. Para organizar, a equipe divide as disciplinas entre eles de acordo com a formação de cada um. Então a dinâmica, a princípio é que cada um responda questões relacionadas a determinada disciplina e se não souber responder solicita ajuda a outro membro da equipe e ainda se necessário um membro da equipe de outro polo. O objetivo é sanar as dúvidas dos alunos efetivamente, como ressalta uma tutora:

Na plataforma é o seguinte: as questões, as atividades, no caso, que as alunas têm que fazer, elas são postadas na plataforma e tem o tempo para elas realizarem essas atividades. E nesse meio tempo, enquanto elas estão fazendo essas atividades, nós.... se surgem dúvidas elas colocam no fórum de dúvidas, a gente entra, procura ajudar nesses questionamentos que elas fazem e no mais depois tem o momento de ajudar na correção dessas atividades. (Tutora presencial 3 pedagogia).

Os fóruns são utilizados também para a comunicação entre os tutores e professores:

Nós temos o contato muito próximo com a professora formadora que uma vez por mês, as vezes até duas acontecem os encontros presenciais. Então a gente tem esse contato com ela bem de perto e via e-mail direto, telefone, fóruns, através do fórum de tutores que a gente tem acessar diariamente também, a gente resolve as questões emergenciais. Com a tutora a distância através de fóruns também, não tem contato presencial constante não, mas a gente tem contato através do fórum de tutores. (Tutora presencial 1 pedagogia).

Além disso, a comunicação principal com os alunos do curso também é feita via AVA:

O meio de comunicação com os alunos era plataforma, principalmente. Eu me comunicava com eles por plataforma, se eles queriam falar comigo era pela plataforma, se a plataforma estivesse fora do ar aí eles me mandavam e-mail. Eu me comunicava com eles pela plataforma, mas se em um tempo x, por exemplo, se em uma semana ele não me respondeu eu mandava para as tutoras presenciais, aí elas sim, tinham acesso a telefone, como

muitos eram da cidade, sabem onde as pessoas moram, onde as pessoas trabalham, elas tinham um contato telefônico ou pessoal com os alunos. (Tutor a distância 1 pedagogia).

No AVA do curso de matemática, também são disponibilizados textos e abertos fóruns de discussão sobre o conteúdo e a organização do curso. Esses fóruns são mediados pelos tutores e professores.

Então o ambiente virtual é a sala de aula, é o local em que se discute o conteúdo, troca-se informações, tira-se dúvidas com os tutores e os professores. É também onde o curso está organizado, onde as disciplinas estão divididas por polos e onde o material também é disponibilizado:

Ali tem todas as orientações, tudo é passado ali, o professor dá orientações em relação a conteúdo, a data de marcação de provas, trabalho, etc. É um local onde o aluno encontra tudo, todas as informações, então o aluno tem que ter o dever de todo dia acessar, nem que seja uma horinha por dia, tem que separar uma hora só para acessar, para acompanhar as novidades, todo dia é atualizada, tem informação nova, as vezes teve que remarcar uma data, etc. O Moodle é dividido por disciplina e por polo e também tem uma parte lá que chama Metaturma, que reúne todos os polos. E tem a parte separada por polo e por disciplinas. O aluno é matriculado nas disciplinas, então quando ele acessa lá, ele já tem aquele leque de disciplinas lá. Eu estou em todas, então quando eu abro meu Moodle, eu fico até assustado. Se eu ficar um dia sem abrir o Moodle, quando eu vou abrir está lá assim: 88 mensagens não lidas. Aí eu fico louco, que a gente quer ler, quer acompanhar. (Tutor presencial 3 matemática).

Para os alunos, o AVA é um ponto forte do curso, pois eles são baseados em ferramentas virtuais ou computacionais, que são essenciais para sua efetivação. É no AVA que os alunos discutem sobre o conteúdo dos cursos, tiram dúvidas, dialogam entre si e com os tutores. Também é local de disponibilização rápida de material didático curso.

5.1.5 O material utilizado nos cursos

Segundo o Coordenador do curso de matemática da UFMG, há uma produção de material didático exclusivamente para o curso. Esse material é de autoria dos professores de matemática do curso presencial da UFMG e está sendo organizado

pela Editora do CAED¹⁹. Segundo o Coordenador do curso,

Existe o Centro de Apoio da Educação a Distância, eles têm uma editora lá, eles mandam os livros para os polos. Isso é uma coisa importante para se dizer, a gente está escrevendo todos os livros de todas as disciplinas e isso não é pouca coisa. A gente tem um currículo e a gente se propôs a escrever todos os livros de todas as disciplinas, isso não está pronto de maneira nenhuma, mas está muito adiantado. A gente tem uns vinte tantos livros prontos e editados, outros tantos prontos, mas que ainda não estão completamente editados e alguns poucos que estão em elaboração ainda. Final de 2013, início de 2014, nós teremos livros para todas as disciplinas, livros escritos especialmente para educação a distância. (Coordenador curso matemática).

Esse procedimento é bem avaliado, conforme depoimento de um tutor:

Um ponto forte que eu vejo é que o conteúdo, o assunto abordado é muito bom, o aluno que forma aqui, eu vou te falar uma coisa, ele vai dominar o negócio, ele conhece bem o conteúdo, conhece essa forma de trabalhar. (Tutor presencial 3 matemática).

O material base utilizado no curso de pedagogia são os Guias impressos do Projeto Veredas e junto a isso são elaborados outros materiais exclusivamente para o curso que abordam, por exemplo, o tema Educação Infantil. Isso foi necessário para suprir lacunas de conteúdo em relação ao material do Projeto citado. Há também uma produção de material no AVA.

Os alunos dos dois cursos concordam em relação à qualidade dos materiais didáticos utilizados e consideram esse fator como um ponto forte da formação.

Alguns tutores do curso de matemática relataram que os conteúdos trabalhados são profundos e complexos e alguns alunos não entendem a importância disso:

Eles estão formando para ser professor lá no segundo grau, eles fazem matérias, talvez lá por exemplo, uma matéria que chama Análise. Lá no segundo grau, dificilmente ele vai usar isso, porém essa matéria é fundamental para ele abrir a cabeça no sentido de raciocínio. Se um aluno chegar para ele e dar um problema, ele é tão acostumado a raciocinar coisas complicadas que rapidamente ele destaca uma solução, mas realmente essa matéria não é útil de imediato assim para eles. (Tutor a distância 1 matemática).

¹⁹A Editora CAED foi criada em 2010 com o objetivo de editar livros para os cursos presenciais e a distância da própria Universidade e também para outras universidades.

Um tutor sente falta de discussões no curso mais relacionadas com didática, com metodologias de ensino. Ele relata que quando fez sua graduação em matemática aprendeu formas de trabalhar tentando prender a atenção dos alunos, trabalhar o conteúdo de forma mais lúdica, com várias tecnologias e no curso pesquisado ele não vê isso, não vê metodologias voltadas para o ensino da sala de aula. Para esse tutor o curso prepara o aluno para seguir seus estudos de forma mais aprofundada. Vejamos:

O curso aqui, ele é mais voltado assim, para aquela parte de... acho que um aluno que terminou o curso da UFMG de licenciatura, se ele vai fazer engenharia, ele vai tirar de letra. Eu acho que a linguagem do curso da UFMG é mais assim... é mais superior do que a linguagem de quando eles forem trabalhar em sala de aula. Se eles pretenderem trabalhar na educação básica... Ele não vai aprender como ele vai chegar à sala de aula e trabalhar, mas a forma dele repassar o conteúdo é que é um pouco a desejar. Eu acho que assim, na UFMG tem muita demonstração de teorema que na educação básica eles não vão usar tanto essa demonstração. (Tutor presencial 1 matemática).

Esse tutor considera inclusive que o conteúdo nem precisava ser tão elevado, já que é um curso de formação de professores, mas contrária a essa opinião um tutor relatou que o conteúdo não é o mesmo do ensino presencial, apesar do diploma ser o mesmo. Para ele o curso a distância é mais fraco. Vejamos:

O ponto fraco é a questão do conteúdo. Eu acho que se você comparar o curso a distância com o curso presencial, a licenciatura presencial existe uma diferença absurda no nível de dificuldade de conteúdo. O diploma é o mesmo, isso que eu acho que é preocupante, porque o diploma é o mesmo, mas o curso não é o mesmo, com certeza não é o mesmo. Preocupa-se muito com o aluno continuar no curso, então para você segurar o aluno no curso, você facilita as coisas e eu acho que é uma postura que não tem aqui no curso presencial. (Tutor a distância 2 matemática).

Todos os alunos recebem material pronto e gratuito para o estudo. No curso de matemática o material é produzido exclusivamente para os alunos do ensino a distância da UAB, pelos professores conteudistas e na pedagogia utiliza-se o material que foi produzido para o Projeto Veredas junto com outros conteúdos produzidos também exclusivamente para o Curso, de acordo com a necessidade.

O conteúdo é muito elogiado pela maioria dos entrevistados, apenas um tutor a distância do curso de matemática achou o curso fraco se comparado ao ensino presencial. Para ele há uma facilitação para que o aluno permaneça no curso, para que se diminuam os índices de evasão.

5.1.6 Organização dos alunos para o estudo

Nos dois cursos, há alunos que estudam em grupos, outros vão ao polo para discutir as dúvidas com os tutores presenciais e alguns estudam em casa e vão ao polo somente para as provas ou para encontros obrigatórios. Outros alunos resolvem as dúvidas virtualmente com os colegas. Eles também utilizam de outros recursos disponíveis na internet para estudar, como vídeos, aulas gravadas e postadas no YouTube, entre outros, como menciona os tutores entrevistados:

Cada polo tem os grupos formados e os alunos basicamente estudam assim: se um tem uma dúvida pergunta para outro e tudo no sistema, no próprio sistema Moodle, eles não precisam estar de corpo presente. No Moodle mesmo eles discutem até com alunos de outros polos, porque tem o fórum da Metaturma. (Tutor a distância 1 matemática).

Determinados alunos dominam determinado conteúdo, eles se juntam. Também estudam individualmente, tem gente que gosta de estudar individualmente. Mas eu vejo também em algumas pessoas aqui que dominam bem, eles gostam de participar e ajudar alguns colegas que têm dificuldade, isso é muito comum, eu percebo também aqui. O próprio aluno dá aula para os colegas. Tem aluno que pega o pincel e vai para o quadro, não é só o tutor, o próprio aluno também vai. (Tutor presencial 4 matemática).

Segundo um tutor a distância, os alunos acessam o curso, sobretudo em três horários do dia:

Muito cedo, 6, 7 horas da manhã, por volta do horário do almoço e após as 20 horas, 21, 22 horas. Outros, que não possuem acesso no local de trabalho são mais frequentes aos sábados e domingos. Por esses horários, assim, muito cedo de manhã ou na hora do almoço eu estou supondo que eles estejam acessando do trabalho, uma parcela deles trabalhavam com acesso ao computador, abria uma brecha no horário do almoço eles aproveitam. E a noite, pelo horário, provavelmente em casa... e ainda nos finais de semana eu estou supondo que em casa. (Tutor a distância 1 pedagogia).

Uma professora formadora relata que poucos iam ao polo, o estudo ocorria em casa mesmo, mesmo se fosse em grupo. Os tutores chamam atenção para a questão da disciplina para o estudo a distância e relatam que há formação de grupos de estudos entre as cursistas:

Nesse tempo que eu tenho acompanhado, a gente percebe que eles têm que ter uma disciplina, isso aí é fato, o aluno que ingressa em um curso a distância, ele tem que ter uma disciplina, uma autonomia muito grande. A

gente consegue perceber que alguns alunos dão conta disso. Eles se organizam em grupos de estudos. Nós já tivemos... na primeira turma isso era bem forte: elas se organizavam em grupos de estudo. Vinham ao polo. A frequência aqui no polo é bem grande, eles sempre estão aqui estudando, formando grupo de estudo mesmo. Como no ensino presencial também tem outros que não dão conta de acompanhar da melhor forma. (Tutora presencial 1 pedagogia).

Como relatado, os alunos preferem estudar em grupo, dessa forma podem discutir e trocar ideias e experiências. Talvez essa seja uma forma de suprir a falta de aulas presenciais com professores. Sem aulas presenciais frequentes os alunos precisam desenvolver disciplina para o estudo autônomo. Sem essa disciplina eles acabam evadindo dos cursos.

5.1.7 O perfil dos alunos do curso de pedagogia

O assunto do perfil do aluno não foi uma questão objetiva do trabalho empírico e teórico realizado, pois não é objetivo desta pesquisa. No entanto, foi uma questão que apareceu tangencialmente e alguns entrevistados do curso de pedagogia chamaram a atenção para esse tema. As professoras formadoras relatam que é um público diversificado. Há entre os alunos faxineiras, funcionárias de creche, docentes de vários níveis de ensino, alunos já graduados que buscam outro curso, entre outros. As professoras formadoras exemplificam o perfil dos alunos:

Então, olha só, eu acho bacana ver o perfil desses alunos. A maior parte ali eram faxineiras, conversar com elas é muito legal, quando você vê, elas mesmas falam de toda trajetória que foi para elas. Outras eram funcionárias de creche. Quer dizer, estavam em um ambiente de educação, mas elas não tinham formação. Computador, muitas adquiriram, então falavam: agora eu já comprei meu computador. Sabe, foi muita conquista, é muita formação, é uma inclusão digital, ler texto acadêmico, aprender a escrever, ler um autor, ler outro autor, sabe, eu falava assim vamos dialogar com esses autores, pensar e colocar sua posição e refletir. E tinham umas duas com formação superior, a troca era muito interessante. (Professora formadora 1 pedagogia).

Eu tenho alunas que ficaram dez anos sem estudar, que já terminaram o ensino médio há 30 anos, entendeu? Tem aquelas que já estão no magistério há muitos anos e agora que estão tendo uma formação, entendeu? E como eu tenho alunos que saíram do ensino médio agora e já entraram na Universidade. (Professora formadora 2 pedagogia).

A Coordenadora do curso de pedagogia destaca que houve mudança no público da primeira turma e da segunda turma. Para ela, no início os alunos

enfrentavam maior dificuldade com o manuseio das ferramentas computacionais e virtuais. Já na segunda turma essa dificuldade foi menor. O público da segunda turma era mais jovem e com pessoas já graduadas que procuravam uma segunda formação. A Coordenadora esclarece que

nós tínhamos gente que já tinha curso de graduação e eu não gostei disso, porque eu vejo a oferta do curso UAB para interiorizar, para as pessoas que já estão em exercício ou que não tem curso de graduação ou para aqueles que não tem cursos de graduação, mas para quem já tem um curso e fazer outro eu não acho que é o objetivo. São três públicos completamente diferentes. Hoje o pessoal que entra no curso já está mais familiarizado com a máquina. No primeiro eu falava o seguinte: que dá mesma forma que você pegava na mão da criança para escrever, você pegava com a mão no mouse. O povo tinha medo da máquina, tinham aquelas pessoas que não falavam para você que elas tinham medo da máquina, mas quem fazia os trabalhos eram os filhos, tinham vergonha, então de tudo um pouco. (Coordenadora curso pedagogia).

Sobre a questão da mudança do público atendido em cada oferta do curso, uma professora formadora também relata que os alunos da segunda turma têm maior facilidade de manuseio e de acesso à tecnologia:

Então foi assim, uma diferença gritante, da turma que entrou em 2008 para essa turma que entrou em 2012. Então assim, a turma que está comigo agora, elas estão me deixando de cabeça quente, de cabelo em pé, de tanto que eles estão acessando. Mudou muito. Não só em termos de acesso, todo mundo tem computador, tem uma ou duas que não tem computador, se não tem, tem na escola, tem na vizinha, tem no próprio polo, que tem acesso lá 24 horas para eles lá no polo, né? Então, essa diferença foi gritante. (Professora formadora 2 pedagogia).

Então o curso atinge um público diversificado, pessoas que estavam fora da sala de aula há, por exemplo, 30 anos, pessoas sem perspectivas de estudo ou de melhoria de atividade profissional como, por exemplo, faxineiras, funcionárias de creche, entre outras. Ao mesmo tempo há alunos graduados que buscam um segundo curso superior. Muitos desses alunos não conheciam ferramentas computacionais e aprenderam a manuseá-las com o curso. Foi dito também que o perfil do aluno tem modificado em cada oferta, sendo que nas primeiras turmas os alunos conheciam menos a tecnologia e na segunda esse conhecimento prévio aumentou.

5.1.8 Implicações da formação

Também não foi uma questão objetiva durante as entrevistas saber sobre as implicações que essa formação proporciona aos graduandos. No entanto, os entrevistados mencionaram que os cursos trazem novas possibilidades profissionais e de estudo. Para os tutores e coordenadores, os cursos são de qualidade, trabalham a teoria e a empiria com os alunos e assim o aluno em formação ou formado tem um diferencial de conhecimento para os locais em que atuam. Também houve vários relatos sobre a aprovação dos alunos em concursos públicos tanto para os municípios como para o Estado e que são aprovados nos primeiros lugares. Para os coordenadores dos cursos e um coordenador de polo:

Estamos formando professores de muita qualidade, que têm, na minha opinião, um diferencial grande em relação as pessoas que já estão atuando lá e eu estou sentindo, eles tem entrado em contato comigo porque fizeram concurso público, passaram bem nas provas. Alguns eram professores leigos outros não e agora eles fizeram esse concurso público. Estou lembrando aqui de uma aluna no polo de Montes Claros e ela viaja 600KM, todo final de semana ela dorme em Montes Claros, assiste aula ao sábado e volta no domingo. Ela me escreveu que passou em primeiro lugar no concurso público que teve lá para professor. (Coordenador curso de matemática).

Olha, nós concluímos a turma de 2008 e foi muito interessante, elas terminaram o ano passado, desses 450, nós tivemos uns 350 que se formaram. Desses, antes da formatura, a formatura foi em fevereiro, teve um concurso público no município e para municípios próximos em dezembro, muitos já tinham passado no concurso. Depois teve um concurso no Estado e muitos passaram. Eles são alunos que estão se classificando nos primeiros lugares e já entrando para trabalhar tantos nas escolas municipais e estaduais. (Coordenadora do curso de pedagogia).

A maioria, principalmente do curso de pedagogia, se não tivessem feito pedagogia aqui na UAB provavelmente não teriam feito curso superior. A pedagogia, a primeira turma que formou, logo que eles formaram houve um concurso aqui na região e eles, os alunos daqui passaram nos primeiros lugares. (Coordenador do polo de Conselheiro Lafaiete).

Para os entrevistados, há uma excelente formação em processo, que faz diferença para a sociedade. Reconhece-se pelas falas dos entrevistados que há ganhos sociais nessa formação, que há aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, não foi objetivo da pesquisa demonstrar se os cursos a distância são ou não a melhor alternativa para a formação de professores e sabe-se que há limitações nessa formação. Nesse contexto é importante pesquisar sobre o tema e

sobre os saberes adquiridos nessa formação a distância de forma mais sistemática, o que pode ser objeto de outros trabalhos.

Um tutor relata que, além da questão profissional, o curso mostra para o aluno outras vertentes como a pesquisa em educação matemática:

O curso traz um mundo novo, assim, você tem contato com outras pessoas, os tutores vão para lá, eles mostram quais são as possibilidades do curso de matemática, porque questão de pesquisa em matemática, é uma coisa que eles não faziam a menor ideia que existia, você tem alunos que vão lá com doutorado, alunos que estão terminando o doutorado e vão lá. (Tutor a distância 2 matemática).

Os alunos que responderam ao questionário da pesquisa afirmaram que o curso contribuiu para a prática profissional, pois o conhecimento adquirido permitiu entender melhor o funcionamento da educação, da instituição escolar e proporcionou mais segurança durante a prática pedagógica. Foi possível diversificar o conhecimento em relação a materiais e atividades didáticas, como por exemplo cita-se jogos na área de matemática, oficina de leitura, entre outras atividades. Uma aluna do curso de pedagogia da UFMG, escreveu que “no momento de argumentar e discursar sobre a educação em outros ambientes tenho um olhar diferenciado do de antes”. Outro aluno, do curso de matemática da UFMG, destacou o crescimento pessoal e profissional: “com relação à vida profissional melhorou muito, antes eu trabalhava em um supermercado com uma jornada semanal bem puxada. E quanto a vida pessoal, cresci muito como pessoa, aprendi ainda mais e a impressão que tenho é que também conquistei um pouco mais de respeito e admiração das pessoas que me são próximas”.

Também foi destacada a questão do letramento digital. Muitos alunos da EaD começam a ter contato com equipamentos computacionais e ambientes virtuais com o curso. Esse contato abre um leque de oportunidades, pois na web é possível encontrar ferramentas que auxiliam o trabalho docente. Os entrevistados relatam sobre jogos educativos que descobriram, textos que encontraram, leram e discutiram com os colegas, aprenderam a fazer pesquisas para aumentar o conhecimento sobre assuntos de interesse, entre outras possibilidades. Uma aluna do curso de pedagogia UFMG do polo de Governador Valadares afirmou que com o curso se

familiarizou com o uso da tecnologia, computadores, internet tanto para a vida profissional como pessoal.

Há uma contribuição social trazida pela UAB no âmbito local, nos polos e no entorno deles. A entrada das universidades públicas nos municípios é sempre mencionada nas entrevistas, há um orgulho de fazer parte desse processo. Os envolvidos acreditam na formação de que participam. Para muitos essa formação ressignifica culturas, inclui, contribui para a cidadania. Isso também é retratado quando expõem a questão do aumento da autoestima no aluno após iniciar o curso. Segundo os entrevistados há uma mudança de postura que é perceptível no exterior e no interior do aluno:

Hoje eles chegam aqui depois de quatro anos com uma postura diferente, eles não estão mais abaixados, estão com uma postura ereta, eles estão conversando com a gente de igual para igual, sem se sentir inferiorizados, com autoestima. Então muda a autoestima e muda o profissional, você percebe claramente e muda também o social. (Coordenador polo de Governador Valadares).

A gente ouve muito assim que esses alunos, eles já se sentiam vamos dizer, assim, pessoas especiais no meio porque o que eles mais assim falavam, quase gritavam “eu sou aluno da UFMG”. Eu sei que isso dentro da escola onde eles trabalham isso também é um diferencial, sabe? Então eu acho que isso também ajuda na autoestima desse professor, ele se sentir mais, assim mais capacitado. (Professora formadora 2 pedagogia UFMG).

O Coordenador do polo de Governador Valadares comenta que uma universidade particular da região mudou o currículo de um curso devido aos cursos da UAB, e completa:

Muda profissionalmente, muda a cidade, muda a perspectiva até de ensinar na sala de aula, nós já mudamos aqui o planejamento de uma universidade particular. O curso na área de saúde foi modificado em função do curso de PSF aqui do polo, então o planejamento de uma outra universidade, séria, antiga, tradicional na cidade. Eu achei até bacana, sinal que eles não estão presos neles mesmos em razão de cursos aqui. (Coordenador polo de Governador Valadares).

Outros alunos informaram no questionário que enquanto cursavam aprenderam a conviver melhor na sociedade, com os colegas de trabalho, os alunos e com a família. Uma aluna do curso de pedagogia explicou que “me tornei mais disciplinada, apaixonei pela área da educação, aprendi a olhar o próximo com mais

amor”; outra aluna do mesmo curso concluiu que “aprendi a lidar com meu filho, passei a me relacionar melhor no ambiente de trabalho”.

Os tutores também relacionaram o trabalho à formação deles próprios, pois muitos possuem vários anos de formação e envolvidos com o trabalho diário não paravam para estudar e refletir sobre a teoria e a empiria que envolve a formação. Para eles a tutoria foi uma forma de atualização do conhecimento, pois além do trabalho junto aos alunos também participam de cursos, reuniões, palestras nas universidades.

Também foi destacada a EaD como oportunidade de estudo para muitos que não têm condições de sair do município para frequentar uma universidade pública ou pagar uma faculdade particular no local onde reside. Os cursos atingem pessoas que estão longe dos grandes centros, de locais que oferecem cursos de graduação. O curso é a realização de um sonho de muitos estudantes, como observa o Coordenador do curso de matemática:

A EAD atinge a área rural, se a pessoa é pobre, mas mora em Belo Horizonte, ela tem condições de fazer UFMG, né? Pode ser difícil, ela tem que passar no vestibular, pode não estar bem formada, estudou em escola pública, mas há casos, a pessoa vem aqui e supera dificuldades. Agora se o cara, se a pessoa, é uma pessoa pobre na área rural no interior do Estado de Minas aí não tem jeito, porque não tem universidade lá, ele não tem dinheiro, então não tem jeito, não é possível. Então a gente atinge um aluno, com o curso a distância que de outra maneira não teria condição de fazer um curso superior no Brasil. (Coordenador curso de matemática).

Autores como Nunes (2009) e Mill (2012), ressaltam em seus trabalhos a questão da EaD alcançar locais que o ensino presencial não alcança, para eles essa modalidade de ensino é democratizadora da educação. Junto a isso, como já mencionado, Gisi, Peretti e Steidel (2003) retratam a EaD como possibilidade de formação para uma grande quantitativo de pessoas que não têm condições de deixar seu domicílio em busca de formação. Nesse aspecto, as falas apresentadas reforçam a produção intelectual estudada.

Para a Coordenadora do curso de pedagogia da UFMG, o curso trabalha valores em relação a importância do cuidado e acompanhamento junto ao aluno. Segundo ela, na EaD o acompanhamento do aluno é bem mais próximo que no ensino presencial, pois a equipe docente acompanha o aluno de perto por quatro

anos, então há tempo para conhecer esse aluno e entender seus progressos e suas limitações:

Então você acaba tendo pessoas que na verdade vão cumprir um papel legal e como elas estão sendo acompanhadas muito de pertinho, elas também vão querer acompanhar os alunos de pertinho, sabe assim, essa ideia do cuidado. Como é importante, nós estamos trabalhando muito valores, que as vezes as universidades pecam por isso, pelo ritmo alucinante e é isso, que as pessoas não têm tempo. No caso dessa pedagogia a distância a gente tem chance de fazer isso porque é uma equipe que acompanha o aluno durante quatro anos. (Coordenadora do curso de pedagogia).

Para a equipe que trabalha nesses cursos há um envolvimento com o fazer cotidiano, com a aprendizagem dos alunos, realmente querem que o curso ofereça formação sólida e que faça diferença na vida de cada um. São profissionais que apesar do valor baixo da bolsa que recebem estão muito preocupados com a formação e acreditam no que fazem.

Segundo eles houve uma evolução no cotidiano desses alunos em relação a conhecimento, emprego, hábitos de leitura e escrita, entre outros fatores citados. Isso refletiu, sobretudo na autoestima de cada um, tanto de quem ensina como de quem aprende. Então parece que a EaD, dentro de seus limites, tem levado conhecimento e oportunidades a regiões antes sem esse acesso.

5.1.9 A formação para o trabalho com EaD

Sobre a formação prévia dos tutores e professores que atuam nos cursos, foi possível perceber, pelas entrevistas, que são profissionais com formação sólida e interessados no trabalho que realizam, como acrescenta um tutor:

Eu acho que tem uma equipe muito boa, tanto de tutores, quanto de professores, empenhados, vão atrás do aluno que está colando, resolver essas coisas, são preocupados se o aluno está fazendo ou não, tem presença forte no Moodle, sempre tirando as dúvidas, são sérios nas correções dos trabalhos. Formam uma equipe muito boa, eles levam muito a sério o trabalho. Então acho que isso é um ponto forte. A equipe de professores também é boa. Tem material, muitos professores escrevem o material, o material é bom, tem as aulas, tem os trabalhos. (Tutor a distância 2 matemática).

Em relação à formação e ao preparo para o trabalho de tutoria, os tutores dos dois cursos relataram que participaram de uma formação oferecida pela UFMG antes de iniciar o trabalho com os alunos e que semestralmente participam de uma capacitação junto às coordenações dos cursos, na própria Universidade.

A capacitação oferecida pelo curso de pedagogia é ministrada pela coordenação e, em geral, discute-se sobre educação a distância, avanços ocorridos ou não nos cursos durante o semestre, entre outros assuntos sobre educação em geral, como explica uma tutora:

Os cursos iniciais foram realmente o desmistificar do quê era a EaD. Porque, até para mim, a Plataforma Moodle era uma novidade e a equipe lá era fantástica, muito boa mesmo, tirando todas as dúvidas. E a partir disso, também, um ponto forte é que todos os cursos eles se pautavam na troca de experiências, o quê que está acontecendo, o quê que não está bom, o quê que nós podemos mudar. Porque uma grande vantagem que eu achei na UFMG é que a gente era muito ouvido, não teve em nenhum momento, eu não senti em nenhum momento, o distanciamento do tutor. Então, a gente chegava lá e tinha vez e voz para falar o quê não estava bem, às vezes propunha alguma coisa e a gente às vezes não concorda porque achava que não ia dar certo nesse polo. Então, foi muito respeitado a especificidade de cada polo. Talvez até o tempo, talvez se fossem mais dias, porque assim, era tão rica a troca que se fosse mais dias seria até bom. (Tutora presencial 2 pedagogia).

O curso de capacitação semestral da matemática é também para todos os tutores presenciais e a distância e é uma capacitação ministrada pelos professores conteudistas do curso a distância. Desse modo é voltado para o estudo dos conteúdos do semestre que irá iniciar. Esse também é um momento de interação dos tutores presenciais com a Universidade, com a coordenação do curso e com os professores.

Sobre o curso de capacitação há tutores que relatam benefícios para a prática e outros que não vêm muito sentido nesses encontros, pois o período de uma semana para essa capacitação é curto diante da complexidade do conteúdo que será trabalhado durante o semestre:

Eu gosto muito desse curso de capacitação, é um curso que contribui sim, é um curso que me leva a lembrar os conteúdos que eu estudei no meu curso superior. Eu vejo também a ênfase que os professores querem dar para aqueles assuntos ali, para aqueles detalhes da matéria, do conteúdo. Por exemplo, cálculo, pode ser que tenha algum professor que queira dar

mais ênfase em algum aspecto do cálculo. Eu tenho a oportunidade inclusive de tirar alguma dúvida, então é um momento muito produtivo para mim. Eu me sinto realmente mais preparado para vir para prática aqui da tutoria e atender melhor os alunos. (Tutor presencial 4 matemática).

Tanto no curso de pedagogia quanto no curso de matemática há uma capacitação semestral para tutores do curso. Todos os tutores do curso de pedagogia, entrevistados, apontaram somente pontos positivos em relação à capacitação, pois essa lhes fornecem aumento de conhecimento em relação da educação em geral e organização do curso a distância. Em relação ao curso de capacitação da matemática os tutores mencionam como ponto positivo a aquisição de conhecimento, mas também apontam pontos fracos como tempo escasso de capacitação e por ser um curso para todos os polos, nem sempre o conteúdo estudado será o ofertado em determinado polo.

Em síntese, na UFMG a estrutura para a educação a distância começa a se consolidar com a constituição do CAED e o aumento dos cursos ofertados via UAB. O CAED funciona como um apoiador dos cursos e um meio de contato dos cursos com a direção da UAB e também do polos. Cada curso pesquisado teve uma constituição distinta e uma forma de organização única.

O curso de pedagogia partiu do Projeto Veredas e organiza seus tutores e professores formadores de modo que a turma é acompanhada do início ao fim pela mesma equipe docente. Isso é entendido pelos entrevistados como um ponto que facilita a execução do curso. Outro ponto que facilita são os encontros presenciais periódicos e o material didático utilizado. A tecnologia utilizada permite uma interação entre os envolvidos por meio de fóruns de discussão e mensagens postadas no AVA. Outro aspecto destacado pelos entrevistados é o curso de capacitação semestral, que é um momento de discussão sobre o curso, seus limites e possibilidades.

O curso de matemática a distância teve como base o currículo do curso presencial e dessa forma pretende-se que os dois sejam iguais. Nesse os tutores presenciais acompanham as turmas em todas as disciplinas do início ao fim do curso e os tutores a distância e os professores conteudistas são divididos por disciplinas de acordo com a formação de cada um. Foi destacado pelos tutores a necessidade de encontros presenciais periódicos pré-agendados, sendo a falta desses encontros

um limite dessa formação. O curso também é baseado em tecnologias computacionais que facilitam a interação entre os envolvidos. Como no curso de pedagogia também foram enfatizados os cursos semestrais de capacitação para tutores. Esses cursos provocam momentos de interação presencial entre professores e tutores, além de ser um meio para o tutor presencial estabelecer contato com a Universidade. Nesse curso são trabalhados os conteúdos que irão ser disponibilizados para os alunos durante o semestre e o limite apontado está no fato de ser pouco tempo – uma semana – para estudo de uma infinidade de matérias.

Os dois cursos são muito elogiados em relação à qualidade do conteúdo abordado e dos profissionais envolvidos. Eles cumprem com a meta da interiorização do ensino mencionado no PDI da Instituição, pois chegam a locais que o ensino presencial não. Parece então ser uma forma da universidade pública e gratuita avançar pelo Estado.

CAPÍTULO 6. ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DA UFOP PARA OFERTA DE CURSOS POR MEIO DA UAB

Neste capítulo, serão apresentados os dados referentes à pesquisa realizada junto a coordenadores, tutores e alunos vinculados aos cursos a distância da UFOP pesquisados.

6.1 A estrutura da UFOP para a oferta de EaD

A EaD está presente na UFOP desde o ano 2000, nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Nesse ano, foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa em 12 de abril de 2000, ofertando um curso destinado a formação de professores – *curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais*. Como Núcleo, não tinha professores lotados para a educação a distância, mas professores da universidade que lá trabalhavam.

Visando à ampliação da modalidade de educação a distância, em dezembro de 2003 o Conselho Universitário da Instituição aprovou a criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), como unidade acadêmica universitária, que passou a gerir a EaD na universidade. O Centro está vinculado “à Pró-reitoria de Extensão, como o órgão responsável pela administração e coordenação didático-pedagógica dos Programas e Projetos de EAD da UFOP” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013). Com a criação do CEAD, a UFOP passou a atuar com polos em municípios dos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Bahia.

Segundo o PDI da Instituição, os cursos a distância estão em “consonância com as novas metodologias de ensino e com o objetivo de democratizar o ensino superior” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011, p. 3). Nele, estão expostos os dados referentes aos cursos a distância de 2010. São eles: no segundo semestre letivo de 2010 “foram oferecidas 780 vagas para o curso de administração pública (bacharelado), 435 para o curso de matemática (licenciatura) e 450 para o curso de pedagogia (licenciatura)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO,

2011, p. 14), em 20 polos nos Estados da Bahia, Minas Gerais e São Paulo.

Em 2013, os cursos de licenciatura a distância oferecidos pela Universidade foram geografia, matemática e pedagogia, todos contemplados neste trabalho de pesquisa. Em cada oferta, são oferecidas 50 vagas por polo, mas não há uma regularidade de número de vagas por ano, pois o número de polos varia a cada ano juntamente com o número de cursos oferecidos. Antes de ofertar mais vagas, o CEAD analisa suas condições objetivas para mais uma oferta, as condições e demandas dos polos também.

Todos os cursos seguem as mesmas regras, pois estão estruturados no CEAD e não em faculdades. Há, na UFOP, uma estrutura universitária diferente para a EAD, que será descrita a seguir.

Os profissionais da Instituição que trabalham nos cursos a distância estão juntos em um único prédio e foram lotados, por meio de concurso público, para esse fim. Sobre isso, o Coordenador do curso de pedagogia explica que:

Os professores do curso, eles são da UFOP e são do CEAD. Nós fazemos concurso, somos lotados no CEAD. Em todos os cursos, as regras são as mesmas, não existe diferenciação no CEAD de um curso para o outro. Quando eu falo para você dessas regras, eu não estou falando só do aluno de pedagogia não, são os alunos do CEAD. O CEAD é um Centro, por exemplo, eu não sou professor da pedagogia, eu sou professor do CEAD, posso dar aula em qualquer curso se minha área assim permitir, entendeu? (Coordenador do curso de pedagogia).

Há, portanto, na UFOP, uma estrutura única para a oferta de todos os cursos a distância, pois todos são geridos pelo CEAD, com coordenadores e professores lotados para essa unidade acadêmica. Isso permite que todas as coordenações de curso fiquem em um único prédio dentro da Universidade, sob a mesma direção, e possuam espaço próprio para desenvolver suas atividades. Espaço esse considerado apropriado para a oferta dos cursos, pois há equipamentos e salas próprios para esse fim. Há salas de informática, videoconferência, auditório equipado, lousa digital, laboratório para gravação de áudio, entre outros.

Assim há um prédio planejado para esse fim, com secretaria para os cursos, laboratórios para os tutores a distância trabalharem, sala de professores, sala de webconferência, cantina, salas de aula para treinamentos e cursos para tutores,

entre outros espaços. Há também uma diretoria do Centro e todos os cursos devem seguir as mesmas regras e orientações dadas por essa diretoria.

6.1.1 A gestão dos cursos na UFOP e a inserção deles na UAB

Como já informado, três cursos de licenciatura ofertados pela UFOP são objeto de estudo deste trabalho: geografia, matemática e pedagogia. O site do CEAD²⁰ esclarece que o curso de licenciatura em geografia contribui para a formação de profissionais para o ensino nos níveis fundamental e médio. Nesse sentido, visa enfatizar conexões interdisciplinares, focar na avaliação da ação antrópica e na apropriação dos recursos naturais, considerando os impactos que esta ação provoca, além de fornecer subsídios para a compreensão dos processos de construção do mundo através de referenciais teóricos de concepção crítica e, principalmente, participar do processo de educação integral do aluno (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013). Para tanto, o curso possui carga horária de 2.895 horas, divididas em oito módulos. A Matriz Curricular do curso pode ser consultada no Anexo 6.

A realização desse curso ocorreria, inicialmente, nos polos de Governador Valadares e Conceição do Mato Dentro. Ocorre que, ao chegar ao segundo município, após abertas as inscrições, somente 12 pessoas mostraram-se interessadas. Diante da baixa demanda, foi decidido que não seria ofertado nesse polo. Ressalte-se que no site da UFOP ainda consta que há esse curso em Conceição do Mato Dentro. Além disso, na época do levantamento realizado para a definição dos polos a serem pesquisados, havia a informação, segundo o site da UAB, da oferta do curso no local.

Outro curso pesquisado foi o de licenciatura em matemática. Este possui carga horária de 2.850 horas, com duração de quatro anos e meio. No perfil profissional do egresso do curso, consta que se espera “que o profissional tenha a percepção correta do papel social do educador, que sua ação possibilite a

²⁰Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/?option=com_content&view=article&id=139>. Acesso em: 29 set. 2013.

transformação do meio social da escola e que seja capaz de socializar o conhecimento matemático e utilizá-lo na formação dos indivíduos para o exercício da cidadania” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013, p.xx). A Matriz Curricular do curso pode ser consultada no Anexo 7.

O curso de pedagogia pretende formar profissionais para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013).

Espera-se que esse profissional tenha capacidade de “compreender as relações individuais e coletivas nas manifestações e necessidades sociais, políticas, físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos futuros cidadãos, educandos em formação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013). O curso possui carga horária de 3.015 horas, divididas em oito períodos. A Matriz Curricular do curso pode ser consultada no Anexo 8.

A gestão dos três cursos é realizada pelos coordenadores de curso, pelos coordenadores de tutores, pelo Colegiado do curso, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

A Coordenadora do curso de geografia fala sobre a tomada de decisão colegiada:

Eu estou na função de Coordenadora, mas nós temos o colegiado de curso que participa de todas as decisões. Quando tenho que resolver questões para que sejam homologadas, para que seja colocado em funcionamento alguma demanda, nós temos que pedir, reunir o conselho do colegiado de curso para efetivamente tomar decisões. (Coordenadora do curso de geografia).

A gestão dos cursos também fica responsável por resolver alguns problemas dos polos relacionados a questões de administração da plataforma, determinar as datas de entrega de trabalho, questões de relacionamento entre os três sujeitos desse processo que são o tutor, o aluno e o professor. Como não há contato

presencial com grande parte dos sujeitos, o diálogo ocorre por e-mail.

Para o Coordenador do curso de pedagogia, uma questão que facilita o andamento do curso é a gestão descentralizada, pois toda a equipe está preparada para atender os alunos e todos – tutores, professores, alunos – podem procurar a coordenação a qualquer momento. Segundo ele, há uma disponibilidade da equipe que trabalha no curso para atender os alunos:

Eu acho que, no caso da pedagogia, um fator maior, assim, para o curso, é tanto os alunos e coordenadores de polo e tutores saberem que a Coordenação de curso está à disposição deles a qualquer momento. Então, a gente não segue aquela hierarquia de que aluno não pode conversar com a coordenação. Eu acho que esse fator facilita muito a comunicação com os polos e com os alunos. (Coordenador do curso de pedagogia).

Junto às coordenações de curso há também os coordenadores de tutores, que dividem as tarefas de gestão, como explica uma coordenadora de curso:

[...] há duas funções (coordenador de curso e de tutores), mas a tarefa, o trabalho praticamente é em conjunto. Então, a gente nem separa muito o que é só de coordenador de curso e o que é só de coordenador de tutores. Nós trabalhamos juntos. (Coordenadora do curso de geografia).

A Coordenadora do curso de matemática explicou que o NDE atua na organização do currículo e cada curso possui seu próprio Núcleo. O CEPE é o órgão que aprova as mudanças ou reformas nos cursos, pois é o conselho máximo da Universidade:

Esse Núcleo Docente Estruturante é que deve organizar a questão curricular. Cada curso tem seu Núcleo Docente Estruturante, cada curso tem seu Colegiado. O Colegiado é regra da UFOP, das universidades, e o Núcleo Docente Estruturante, o Ministério da Educação que estabeleceu isso. Então, esse NDE tem que preparar e apresentar para o Colegiado, que quem é a instância que decide é o Colegiado, que isso é norma da UFOP. Quem decide sobre o curso, sobre a parte acadêmica é o Colegiado, ele que decide sobre isso. Então, por exemplo, essas mudanças que eu te falei, o Núcleo Docente Estruturante deve coordenar as mudanças e fazer a proposta; agora quem tem que aprovar é o Colegiado. Mas quem aprova é o CEPE, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; ele é que pode aprovar de fato a reforma geral do curso. (Coordenadora curso de matemática).

Em síntese, os cursos da UFOP seguem uma mesma forma de organização, pois pertencem à mesma unidade acadêmica, o CEAD. Esses cursos ocupam o mesmo prédio e possuem professores concursados lotados diretamente para o Centro. É possível perceber que EaD, na UFOP, já foi institucionalizada e assim

possui um sistema próprio para seu funcionamento.

6.1.2 O funcionamento dos cursos

Sobre a organização do curso de geografia, a Coordenadora relata que a elaboração do mesmo começou em 2009 e a primeira e única oferta ocorreu em 2012. A história desse curso parte de um levantamento sobre a formação de professores no Estado que constatou uma carência de licenciados em geografia. A partir disso, houve uma solicitação do MEC para que o curso fosse ofertado.

Na UFOP, não existe curso presencial de geografia. Então, a formação a distância tem um currículo que foi construído exclusivamente para esse fim. Sobre o curso de matemática, a Coordenadora explicou que para sua abertura foi constituída uma equipe, sendo seu currículo uma construção colegiada. Essa construção partiu de um planejamento realizado pelos professores do CEAD e a proposta não se relacionava com o curso presencial oferecido pela Universidade. Para a efetivação da proposta, era necessário material específico e como não havia tempo hábil para a produção utilizou-se do material da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)²¹.

A Coordenadora explicou que, além do projeto do curso e do material necessário para sua execução, era necessário que o mesmo fosse aprovado pela Universidade, que é quando se pode por em prática a seleção de alunos e tutores para o início dos cursos.

O Coordenador do curso de pedagogia explicou que o mesmo é ofertado desde 2007 e segue as diretrizes curriculares da pedagogia de 2006. Segundo ele, o objetivo do curso é formar mão de obra específica: professores para o ensino infantil e para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Esse Coordenador resume o trabalho de gestão da seguinte forma:

21 O Cederj foi implantado em 1999 e é um consórcio formado por seis Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UENF; UNIRIO; UFRJ; UFF; UFRRJ) e um Centro Universitário (CEFET-RJ) 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.

Como Coordenador de curso da UAB, o meu trabalho é de conciliar os alunos, [...] nos problemas tanto acadêmicos como administrativos que eles possam ter. Auxiliar os coordenadores de polo também, principalmente administrativamente nos trabalhos no polo. Auxiliar os tutores presenciais e a distância no trabalho acadêmico e administrativo e auxiliar os professores. Fora isso, cuidar de toda a parte acadêmica e administrativa do curso de pedagogia. (Coordenador do curso pedagogia).

Compete, também, à gestão dos cursos a distância da UFOP visitar todos os polos. Nessas visitas, geralmente, vão o Coordenador do curso e o Coordenador dos tutores que conversam com o Coordenador do polo, com tutores e alunos sobre o curso. Essas visitas também são uma oportunidade para conversar com a Prefeitura do município:

converso com os prefeitos e secretários de educação. Quando é um problema mais específico, relacionado com a estrutura do polo, por exemplo, a internet não está funcionando constantemente, isso está prejudicando o bom funcionamento do curso de pedagogia no polo, aí eu tento entrar em contato ou com o secretário de educação que é mais próximo ou com o prefeito. Se a coordenadora da UAB, aqui na UFOP, ligar para a UAB ou para o MEC, essa prefeitura vai ter problemas, porque ela não está cumprindo aquele contrato, aquele convênio que foi assinado anteriormente. (Coordenador do curso pedagogia).

Sobre essas visitas, os coordenadores de curso relatam a dificuldade de deslocamento em relação aos polos distantes, tanto para a coordenação como para os alunos. Como eles visitam todos os locais em que há cursos, todos os semestres, algumas viagens são cansativas.

A distância entre Universidade e polos como dificultadora do processo aparece em vários relatos. Ao mesmo tempo sabe-se que o curso foi planejado para superar essas distâncias. Vejamos:

Eu acredito que o que dificulta são as distâncias: nós temos polo lá na Bahia! Imagina para a gente ir lá, como é que fica. Lá em Salinas, são 12 horas de carro; fui em um dia, voltei no outro e no outro dia tem que estar aqui trabalhando. Os nossos tutores, eles ganham uma bolsa, uma bolsa pequena, eles têm um emprego e aí, se esse lugar for muito longe, a viagem tem que começar na sexta-feira, evidentemente. E, às vezes, na sexta-feira, ele tem emprego e isso dificulta. (Coordenadora do curso de matemática).

Os coordenadores de curso também realizam reuniões periódicas com os tutores. Sobre as reuniões, uma tutora relata que esse é um momento para ouvir informações sobre o andamento do curso, discutir sobre a divisão das turmas e

disciplinas, conhecer novos tutores, trocar experiências e ter um contato presencial com os colegas de trabalho:

Geralmente, a Coordenadora marca reunião. A reunião pode ser justamente para abordar assuntos sobre algum curso que a gente tem que fazer, dar recados, trocar experiências e informações. A gente já se reuniu para fazer alguns cursos, tipo uma vez no mês assim, a gente fazia. Às vezes, em reunião com o pessoal do MEC. Já teve reunião com o pessoal do MEC que a gente participou dessas reuniões também. Geralmente, tem uma reunião no início do semestre que seria para divisão de turma, conhecer tutores novos que entram, mesmo as disciplinas que cada tutor vai ficar responsável e no final geralmente tem uma reunião sim para finalizar, ver aquilo que foi bom, o que não foi, aquilo que precisa melhorar; geralmente, a gente tem sim. (Tutora a distância 1 matemática).

Os tutores também relatam que, quando precisam conversar com o Coordenador do curso ou com um professor, eles os procuram pessoalmente, pois estão todos no CEAD, ou, então, enviam e-mail.

Os cursos da UFOP foram elaborados exclusivamente para serem a distância e já no contexto da UAB. Os coordenadores visitam os polos periodicamente e promovem reuniões com tutores para melhor execução das atividades. Em todos os cursos de licenciatura da Instituição, não há aulas presenciais e a distribuição das notas é feita da mesma maneira em trabalhos e provas, com obrigatoriedade da prova presencial. O trabalho dos docentes também ocorre da mesma forma em todos os cursos. Há um professor responsável por disciplina, há dois tutores presenciais em cada polo, que são responsáveis por todos os alunos do polo, e há um tutor a distância para cada disciplina, que trabalha com alunos de diversos polos assim como o professor.

Não há aula presencial, mas os professores da instituição trabalham com videoconferências. Eles marcam previamente com os alunos e dão uma aula por vídeo. Nessa aula, há interação, pois os alunos podem enviar dúvidas que são respondidas imediatamente. Segundo um tutor entrevistado:

[...] costuma ter aula por videoconferência. O próprio professor dá a aula. Ele agenda previamente com os alunos: uma videoconferência tal dia, tal horário. Aí, os alunos vão lá no polo deles e têm todo equipamento montado com transmissão ao vivo do professor aqui para eles lá. São para todos os polos que o professor leciona tal disciplina e cada polo na sua cidade e aí assistem à aula do professor, tiram dúvidas, isso é a critério do professor, se ele quiser marcar a videoconferência. Ele também pode gravar uma

vídeoaula aqui no CEAD e depois disponibilizar o *link* para os alunos poderem assistir. (Tutor a distância 2 pedagogia).

Os tutores e os alunos relatam que sentem falta de encontros presenciais. Por isso, cobram esse momento e dizem que a videoconferência não substitui o contato face a face. Vejamos excertos de entrevistas de dois tutores:

Uma coisa que os alunos cobram muito: aulas presenciais, pelo menos umas três por semestre. Tem polo que exagera, de 15 em 15 dias; eu acho complicado que o curso é a distância. Aula presencial é o professor ir ao polo, é o que eles cobram porque videoconferência tem direto, eles cobram, gostariam que tivesse mais aulas presenciais. (Tutor a distância 2 geografia).

Os alunos falam: a gente lê muito, a gente precisa ter uma aula, já que a gente não tem uma aula presencial; o professor fazer uma vídeoaula, fazer mais videoconferência para a gente ter contato, tirar uma dúvida ao vivo para a gente. Para a gente não ficar com aquela dúvida o tempo todo. Às vezes, eles têm uma dúvida e mandam para a gente ou mandam para o professor, mas é complicado por e-mail, ao vivo é muito melhor. Então, assim: ter mais vídeoaulas e mais trabalhos de campo. (Tutor presencial 1 geografia).

Peters (2006) reflete sobre essa limitação, pois há uma cultura que se construiu acerca da necessidade da presença física durante o processo de ensinar e aprender, sendo essa construção a distância algo excepcional e difícil. Esse autor também destaca o crescimento do diálogo por meio dos recursos tecnológicos, como a videoconferência mencionada.

Sobre a seleção de alunos, a Coordenadora do curso de matemática explicou que, para as primeiras turmas, existia um processo seletivo gerenciado pela própria Universidade: Processo Isolado de Seleção. Atualmente, 50% das vagas são para a comunidade em geral sendo ocupadas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio. As 50% restantes são reservadas para professores da rede pública. Esses professores podem se inscrever pela Plataforma Freire e pelo Plano de Ações Articuladas do MEC.

Segundo a Coordenadora do curso de geografia, quando o professor da rede pública se candidata por esses meios, ele não precisa fazer nenhuma prova. Quando não há número suficiente de professores inscritos pelo Plano de Ações Articuladas, por exemplo, as vagas são direcionadas para a comunidade em geral. E quando há mais de 25 candidatos, realiza-se um sorteio.

Para a seleção dos tutores, é aberto um edital público com ampla concorrência. Nele, é especificada a formação pretendida para os tutores e então é realizada uma avaliação de currículo e uma entrevista. Os tutores presenciais são entrevistados via webconferência. No início, exigia-se que o candidato tivesse um curso de especialização, mas, devido à escassez dessa formação em alguns municípios, essa exigência foi extinta para tutores presenciais. Esses tutores passam a ser bolsistas e, de acordo com o desempenho deles, continuam ou não na função.

Os professores do curso são selecionados por meio de concurso público e, detentores de cargo efetivo, são lotados no CEAD. Como o quantitativo desses professores ainda é pequeno, também são convidados professores de outros departamentos da UFOP e, quando necessário, professores de outras instituições, como explica a Coordenadora do curso de geografia:

Há um grupo de professores de diversas instituições com quem a gente já tem contato e sabemos que estão disponíveis e dispostos a vir. Não há problemas sérios em conseguir esses professores que a UFOP não tem. E ela não tem porque não há curso presencial de geografia. Então, o único curso que poderia ter um professor de geografia em seus quadro é o de turismo e, de fato, há. Mas mesmo assim não é suficiente, pois quando eles estão muito ocupados, também não podem assumir essa disciplina. (Coordenadora curso de geografia).

A Coordenadora do curso de geografia considera que o fato de todos os professores não serem da instituição é um ponto fraco para os cursos. Para ela, há uma necessidade de mais professores dentro da IES com habilitação para lecionarem nos cursos.

A Coordenadora do curso de matemática também explicou como é selecionado o Coordenador do polo: a Prefeitura envia três currículos para a Universidade que seleciona aquele que melhor atende o perfil estabelecido. Um critério importante a ser levado em consideração na seleção é o de o candidato ter uma boa relação com a gestão municipal, uma vez que é ele quem estará cobrando do Prefeito as demandas cotidianas do polo.

A disponibilização de textos, atividades, fóruns e a interação ocorre pelo AVA Moodle, que será abordado posteriormente. O aluno é obrigado a ir ao polo somente para fazer as provas presenciais ou quando o professor da disciplina convoca para

uma atividade presencial obrigatória como, por exemplo seminários que são apresentados por videoconferência ou presencialmente se o professor decidir ir ao polo para assistir.

O professor responsável pela disciplina possui autonomia para decidir como serão a metodologia, as atividades, os fóruns e as avaliações, dentro das regras estabelecidas pelo CEAD. Um tutor afirmou que:

É o professor que define as regras. Cada disciplina é diferente, depende do professor. Tem professor que aplica duas provas e quatro trabalhos, tem professor que é uma prova e um seminário, tem professor que é seminário toda semana. Os alunos vêm ao polo para fazer prova e apresentar seminário, o restante das atividades podem ser feitas em casa. Aí depende do professor, porque tem professor que gosta que apresente via videoconferência para ele assistir, outros pedem para a gente gravar e mandar o vídeo, outros mandam a ficha de avaliação: eles apresentam aqui para mim e para a outra tutora, a gente avalia e manda a ficha para o professor. (Tutor presencial 2 matemática).

O tutor a distância é responsável por uma disciplina em vários polos. Ele auxilia o professor, é um elo de ligação entre o tutor presencial e alunos e a Universidade, pois ele tem maior contato com o polo e com a Universidade também. O tutor divide sua carga horária de trabalho entre atuação no próprio CEAD, trabalho em casa e nos polos de apoio presencial. Esse tutor procura os professores com maior frequência para tirar dúvidas sobre o conteúdo e sobre o andamento da disciplina. Ele também aplica e corrige provas, além de finalizar as notas dos alunos. Vejamos:

A nossa relação com o aluno é mesmo virtual. A gente tem várias turmas, no caso a gente pega uma disciplina e fica com todos os polos, que é ofertado a disciplina. Como a gente está perto do professor [...], a gente auxilia, também nessa questão, o tutor presencial. O tutor presencial tem uma dúvida, alguma reclamação alguma sugestão, eles passam muitas vezes para a gente, para a gente passar para o professor. Outro trabalho que alguns tutores a distância fazem é a produção dos materiais para os alunos, com a orientação do professor, produz o material ou vídeo. (Tutor a distância 2 matemática).

Os tutores a distância também comentaram que dividem as atividades de correção das atividades com o tutor presencial. Sobre a relação com a coordenação do curso, os tutores mencionaram que possuem uma relação de proximidade com o Coordenador, pois sempre podem procurá-lo quando precisam. Como cumprem carga horária presencial na UFOP, estão sempre em contato com outros tutores a

distância e quando vão aos polos encontram os tutores presenciais. No entanto, relatam que a relação entre os tutores presenciais e a distância é mais burocrática, pois compartilham documentos do curso e informações objetivas, deixando de lado discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo dois tutores entrevistados:

A relação com o Coordenador é mais próxima, mesmo porque a gente tem que responder algumas demandas. Nós temos horas aqui a cumprir; então, a gente acaba encontrando com os tutores a distância e com os coordenadores do curso. Então, essa aproximação, pela questão física, ela se torna mais próxima. Com o tutor presencial, a relação se dá muito no sentido de documentação: enviar planilha, me envia isso, me envia aquilo ou quando vamos ao polo aplicar uma avaliação, mas ao que se refere ao desenvolvimento do aluno, ao aprendizado, eu acho que isso não existe, isso precisa ser melhorado. (Tutor a distância 1 geografia).

Coordenador de curso veio no primeiro semestre do curso, no primeiro período do curso e até hoje não voltou. Então, nosso contato é por e-mail mesmo. Com o Coordenador do polo, contato direto, direto eu vejo ele, quase todo dia. Toda vez que eu venho aqui, eu venho três vezes por semana, todas as três vezes da semana que eu venho, geralmente eu o encontro por aqui. (Tutor presencial 1 geografia).

Os tutores presenciais auxiliam o professor presencialmente no polo, aplicam provas, organizam as videoconferências, atendem os alunos em relação às dúvidas sobre conteúdo e organização do curso. Esses tutores também acessam a plataforma, participam dos fóruns. Como há dois tutores presenciais em cada polo, as tarefas são divididas entre eles:

O tutor presencial auxilia o professor presencialmente no polo: com as provas, com as videoconferências, auxilia os alunos. A gente também faz o trabalho na plataforma: responde as mensagens, auxilia o aluno no fórum, em alguma disciplina, geralmente a gente divide. Aqui no polo, como tem outro tutor, eu divido as disciplinas com ele. Ele fica com duas, eu fico com três ou eu fico com duas e ele fica com três ou a gente fica com três cada um. A divisão é a gente que faz, a gente escolhe a disciplina por afinidade. Então, a gente corrige atividade, participa dos fóruns, auxilia os alunos, eu participo do fórum da disciplina que estou responsável. O nosso trabalho maior mesmo é tirar dúvidas dos alunos, principalmente em questão estrutural, questão de reoferta, questão de prova, quando vai ser o dia de prova. (Tutor presencial 1 geografia).

Nas entrevistas com os coordenadores de curso, foi mencionado que também há professores contratados exclusivamente para orientar o Trabalho de Conclusão de Curso. Esses orientadores recebem uma bolsa para esse trabalho, como descrito a seguir:

Aqui tem TCC. A gente tem que orientar, cada aluno tem o seu orientador. Só que no meu sistema eu oriento pela internet, por e-mail. Tem professor que faz vídeo, eu não faço isso, eu oriento por e-mail, tá certo? Então a UAB paga uma bolsa e aí chama os orientadores de fora da Universidade ou da Universidade para orientar os alunos porque não há pessoal suficiente dentro [...]. Mas aí, nesse caso, é uma bolsa para vários alunos. Mas eu já percebi que a pessoa aceita, não pelo dinheiro, que é pouco, pela prática. (Coordenadora curso de matemática).

Dos 15 alunos do curso de matemática que responderam ao questionário da pesquisa, 14 consideram a atuação do tutor presencial ótima, consideraram que são dedicados e atenciosos. São excelentes profissionais, pois procuram sempre esclarecer as dúvidas e estão sempre disponíveis até mesmo fora do polo, se necessário. Desse modo, para esses alunos, um ponto forte do curso é a atuação dos tutores presenciais.

Sobre a atuação do tutor a distância, a maioria, nove deles, considera boa. Sendo que quatro alunos consideram ruim e um aluno ótima. Eles escreveram que alguns são excelentes, outros não dão assistência suficiente. O contato com o tutor a distância é pouco e por isso alguns consideram que esse profissional não atende de forma adequada. Eles reclamam que há tutores a distância que não respondem as dúvidas postadas na plataforma. Um aluno comentou que eles não oferecem nenhum apoio específico do conteúdo, somente corrigem provas, dão as notas, alertam sobre trabalhos e datas. Entre os quinze alunos que responderam ao questionário, seis consideraram a atuação do tutor a distância como um ponto fraco do curso. Ao mesmo tempo, foi dito que há aqueles que são atenciosos, dedicados e sempre presentes para sanar as dúvidas que aparecem.

No curso de geografia, apenas um aluno respondeu o questionário de pesquisa e para esse a atuação dos tutores, tanto presenciais como a distância, é boa e poderia ser melhor se tivessem maior tempo disponível para os alunos.

Os alunos do curso de matemática gostariam que o curso tivesse algumas aulas presenciais, sobretudo sobre matérias mais complexas como cálculo e álgebra. Eles sentem falta da presença do professor e dizem que eles não dão aula. Não sendo possíveis as aulas presenciais, sugerem aulas gravadas, com exemplos de como resolver os exercícios.

Uma tutora também relata a dificuldade dos alunos em algumas disciplinas e

a necessidade de aulas presenciais, sobretudo para essas disciplinas:

A matemática tem disciplinas ali muito complicadas. Eu destaco as primeiras disciplinas que eles fazem, que são os cálculos: cálculo 1, cálculo 2 e 3, álgebra são disciplinas complicadas e são disciplinas assim que requer um cuidado maior com ela porque senão o aluno pode ficar com dúvidas ali e como uma disciplina é pré-requisito para outra, às vezes, em uma que ele não conseguir ir bem, ele vai arrastando aquilo para as outras. Então, eu acho que nesse ponto da aula virtual, ela teria que ser bem mais presente, eu senti essa falta de ter mais aula virtual para ele. Tem as pessoas que conseguem ler e entender, tem a pessoa que consegue ouvir e entender e tem aquelas pessoas que precisam dos dois e eu vejo que a questão do vídeo falta nesse sentido. (Tutora a distância 1 matemática).

A questão da limitação da EaD no que diz respeito aos encontros presenciais, ao contato face a face com o professor não foi enfatizada na literatura estudada. Os autores estudados consideram que professor e aluno participam do processo ensino-aprendizagem em tempos e espaços diferentes, no entanto, em nenhum dos estudos foram questionados os limites da falta desse contato no cotidiano do aluno.

Para suprir a falta desse contato, parte dos cursistas opta pelo trabalho em grupo com ou sem a presença do tutor. Este também é procurado pelos alunos para sanar dúvidas de conteúdo e sanar a ausência do professor e, nesse sentido, assume uma função docente.

Ao falarem de seu trabalho, os tutores da UFOP também relatam a questão do trabalho ser pouco valorizado, o que se reflete no valor da bolsa que recebem. Para eles, o papel desempenhado é grande, pois precisam acompanhar o aluno diariamente, corrigir atividades, aplicar provas, dar *feedback* sobre o desempenho do mesmo, entre outras tarefas. Um tutor explicou bem esta questão:

Nós fazemos uma grande parte do processo. Acho que nós temos uma participação muito ativa! Muitas vezes eu costumo até falar com os colegas: eu acho que a nossa participação em determinados momentos, ela é mais significativa, mais expressiva do que a do próprio professor. Porque a gente acompanha o aluno de perto. A gente acompanha a atividade que ele realiza, a gente tira dúvidas, participa da wiki, das ferramentas que são disponibilizadas na plataforma, a gente vai ao polo, a gente aplica prova, volta com as provas, corrige as provas e ainda precisa em muitos casos ficar pedindo para o professor que libere o gabarito e as orientações de correção. Penso que algumas coisas do curso a distância deveriam ser revistas. Porque eu acho que muitos casos, muitas atribuições são dadas ao tutor a distância e eu não vejo que ele é tão valorizado diante da função que exerce. Eu preciso cumprir efetivamente aqui no CEAD, na Universidade Federal de Ouro Preto, 12 horas e mais 8 horas em casa. Na verdade, eu creio que a própria CAPES ou a Coordenação do curso, desconhece algumas atividades extras, porque muitas vezes nós chegamos a fazer mais

de 20 horas. (Tutor a distância 1 geografia).

Os autores estudados e as falas dos tutores evidenciam que o trabalho de tutoria exige que o profissional seja, além de um educador, uma referência para os alunos em termos de auxiliá-los a entender a gestão e a organização do curso. Há um acúmulo de tarefas e as horas previstas para o trabalho não são suficientes.

Ao mesmo tempo, os tutores ressaltam que se sentem valorizados quando vão aos polos, pois são bem recebidos e há um respeito do polo para com a Universidade, que é representada pelo tutor.

Como visto, os cursos da UFOP tendem a se organizar da mesma forma, são totalmente a distância e os alunos vão aos polos para realizar as provas e apresentar trabalhos, quando o professor responsável pela disciplina solicita. Os alunos sentem falta de aulas presenciais com os professores, sobretudo para as disciplinas consideradas mais difíceis.

6.1.3 O processo avaliativo dos alunos

Segundo a Coordenadora do curso de geografia, os alunos do curso são avaliados de acordo com as indicações da UAB. As atividades - como participação em fóruns e realização de seminários - compõem 40% da avaliação e as provas 60%. As provas são presenciais, obrigatórias e individuais. As atividades são diversificadas e podem valer nota ou frequência. Segundo a Coordenadora do curso, a frequência exigida é de 75% e nota de 60%, no mínimo, para aprovação. A frequência é registrada pelas participações dos alunos nos fóruns e em outras demandas abertas no AVA. Sempre que o aluno participar de um fórum ou enviar uma tarefa é considerado presente no curso. Então, precisa participar de 75% dos fóruns e atividades abertas e conseguir a presença mínima necessária para aprovação. Se o aluno não alcançar a nota mínima, ele terá uma segunda oportunidade, um exame especial. Ocorre que, se o aluno for reprovado por frequência, ele não tem direito a esse exame e ocorre a reprovação direta. A segunda oportunidade tem o valor total da disciplina e o aluno precisa alcançar a média de 60%. Nas palavras do coordenador do curso de pedagogia:

Avaliação não é só por prova não. Então, na realidade, depende muito dos professores também. Essas avaliações são formativas e são somativas. São dois tipos de avaliações que acontecem com a gente: as avaliações da plataforma, que na realidade o aluno nosso, aqui do CEAD, ele tem que realizar 40% da nota dele em atividades na plataforma e 60% na avaliação presencial. Então, por exemplo, eu não posso dar uma avaliação presencial para o aluno que valha 9, porque ele só teria um ponto na plataforma. Então, a UAB solicita que a gente divida dessa maneira: 40% de avaliação de atividades na plataforma, mais 60% de prova presencial. (Coordenador do curso de pedagogia).

No curso de geografia, há também disciplinas que têm trabalho de campo. Juntamente com o professor da disciplina, os alunos vão a alguma área onde haja fenômenos que possam ser estudados de acordo com o conteúdo ou o professor faz um momento de laboratório apresentando aos alunos coleções de rochas e minerais, por exemplo.

6.1.4 O Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle

Os cursos da UFOP também se utilizam do AVA Moodle. No AVA, são disponibilizados textos, atividades e são abertos fóruns de discussão. Cada professor tem autonomia para gerenciar sua disciplina nesse ambiente.

O ambiente está dividido por disciplinas e por polos. Cada disciplina é uma sala de aula e os alunos de um mesmo polo e que cursam a mesma disciplina interagem nesse espaço. O tutor acompanha a mesma disciplina em vários polos; então, ele tem acesso a várias salas, que são *links*, com o conteúdo e a discussão relacionada à mesma disciplina, como explica um tutor:

Eu trabalho uma disciplina em sete polos, são cerca de 210 alunos. Para o aluno, ele vai ver na plataforma diferente. O aluno vai ter uma única plataforma com as seis disciplinas do período. Agora eu tenho acesso a todos os polos com a minha disciplina, mas não tenho acesso a disciplina do meu colega tutor e os alunos, ao contrário, têm acesso a todas as disciplinas, mas não têm acesso aos colegas de outros polos. (Tutor a distância 2 geografia).

A disciplina é organizada no AVA pelo professor conteudista. Ele determina quantos e quais textos serão disponibilizados e também como as atividades serão direcionadas ao longo do semestre.

Os coordenadores dos cursos de matemática e pedagogia destacam a importância das tecnologias como meio de interação entre os envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem. Argumentam que, por meio dela, professores, tutores e alunos estabelecem um contato mais próximo, como mostra a afirmação a seguir:

O que facilita o curso eu diria que são as tecnologias, é a questão da internet, são as nossas ferramentas, porque a gente entra em contato através dessas ferramentas tecnológicas. Isso aí corta a distância, a distância física é cortada. (Coordenador do curso de matemática).

Ao responderem ao questionário, os alunos também destacaram a importância do AVA; para eles, o uso dessa ferramenta facilita o andamento dos cursos.

Em todas as disciplinas, há fóruns de discussão que são mediados pelos tutores e pelos professores. Além dos fóruns para a comunicação entre os envolvidos, o AVA possui a ferramenta “Mensagem”. Por meio dessa, é possível enviar questões individuais para o tutor ou para grupos de pessoas. Essas mensagens ficam armazenadas no ambiente virtual e também vão para o e-mail cadastrado do destinatário. Então, a ferramenta é utilizada para informes gerais e também para comunicação pessoal, quando necessária. Há um espaço no Moodle chamado “Ponto de Encontro dos Tutores”, que é utilizado para que troquem informações sobre o curso. É um *link* que remete a um fórum destinado à troca de informações entre os docentes dos cursos.

O AVA é a sala de aula virtual. É nele que os alunos, tutores e professores se comunicam, tiram dúvidas, expõem seus pontos de vista. É nesse ambiente que o conteúdo do curso e as atividades são disponibilizadas. Para os alunos dos cursos, o ambiente é um ponto forte.

6.1.5 O material utilizado nos cursos

Os conteúdos e os materiais dos cursos são os disponibilizados pelos professores, de acordo com o currículo do curso. Então, o tipo de material e o enfoque que é dado em cada disciplina varia de acordo com a formação do professor, de acordo com a sua organização diante do AVA. Em geral, o material utilizado nos cursos são os textos e os vídeos disponibilizados na plataforma ou indicados pelos professores. Há também o material do CEDERJ, mencionado pela

Coordenadora do curso de matemática. Sobre esse material, entre os 15 alunos que responderam o questionário, 12 o consideram como um ponto fraco do curso. Relatam que o material didático é mal distribuído, há poucos exercícios resolvidos e é de má qualidade. Gostariam de um material específico para a atuação deles nos ensinos fundamental e médio.

6.1.6 Organização dos alunos para o estudo

Segundo a Coordenadora do curso de geografia, a organização dos alunos para o estudo ocorre de forma diversa. Em alguns locais, os alunos formam grupos de estudo e vão aos polos exclusivamente para estudar. Em muitos locais, os tutores desenvolvem com os alunos um relacionamento que faz com que o aluno vá ao polo. Mas há alunos que residem em municípios mais distantes e essa distância dificulta a ida do aluno em situações não obrigatórias. Quanto a isso, cabe dizer que os alunos têm a obrigatoriedade de ir ao encontro se houver prova presencial; o restante das atividades podem ser realizadas em outros locais.

De acordo com as entrevistas realizadas e a literatura estudada, na EaD, organizar-se para o estudo é fundamental. Como não há uma aula presencial diária ou um compromisso do aluno ir ao polo, se ele não organiza seu local e tempo de estudo, ele se perde e não consegue acompanhar o curso. Segundo um tutor a distância, é necessário que o aluno saiba administrar o próprio tempo para poder acompanhar o curso de forma satisfatória. Para melhor estudo, muitos alunos se organizam em grupos com encontros periódicos no polo ou na casa de algum colega. Há também tutores presenciais que organizam grupos de estudo e chamam os alunos para reuniões no polo para discutirem conteúdos dos cursos. Evidencia-se aqui a necessidade de autonomia para estudo a distância. Para Peters (2006), os estudantes se tornam autônomos quando passam a reconhecer suas próprias necessidades de estudo.

Uma tutora expressa a forma de organização dos alunos da seguinte forma:

Tem alguns que fazem grupo, isso eu sei, tem alunos que juntam mesmo em grupos, tem alunos que estudam sozinhos. Nós temos alunos que estão sozinhos no polo, ele realmente estuda sozinho e tem alguns que eu mesma já vi assim que eles não encontram presencialmente, não tem o

encontro físico, mas eles, pelo computador, por ferramentas, eles estudam. (Tutora a distância 2 matemática).

Uma tutora relata a dificuldade dos alunos para se organizarem para o estudo a distância, pois perdem prazos de entrega dos trabalhos:

Eu percebo que muitos deles não conseguem se organizar, acabam perdendo o prazo e pedem para prorrogar. Para o curso a distância funcionar bacana o aluno tem que ter um autodidatismo, senão ele se perde muito fácil. Então, ele tem que ser autodidata, tem que ter autonomia para ele conseguir se organizar e estudar tudo que tem que estudar e fazer as atividades. (Tutor a distância 2 matemática).

Essa falta de organização para o estudo é um dos motivos que fazem com que o aluno se perca ao longo do semestre e evada do curso. Como mencionado no Capítulo 1, Castells (2011) e Coutinho (2009) enfatizam as possibilidades que a rede de internet abre, pois permitem um novo modelo educativo, uma nova concepção de tempo e espaço de estudo e de trabalho e, desse modo, as tecnologias permitem romper barreiras de tempo e espaço. Isso permite que o aluno possa estudar aonde, quando e como considerar mais adequado, mas, ao mesmo tempo, exige um maior comprometimento e disciplina para poder concluir os estudos. Caso contrário, acabam evadindo dos cursos. Segundo os coordenadores dos cursos, o índice de evasão varia por polo. A Coordenadora do curso de geografia afirma que a evasão é de 25%. No curso de pedagogia, a evasão é em torno de 30% e, no de matemática, a evasão é maior, em alguns polos chega a 70%.

Sobre isto, Longo (2009) ressalta que a interação entre os envolvidos cria vínculos afetivos que influenciam na permanência do aluno e essa interação pode ser limitada no ensino a distância. Então, o aluno de cursos a distância precisa ter uma autogestão de seu tempo, pois poder controlar o tempo e o local de estudo exige disciplina e autonomia para o estudo.

6.1.7 Implicações da formação

Como já mencionado no capítulo anterior, não foi objetivo deste estudo pesquisar os efeitos da formação. Portanto, não se realizou um acompanhamento sistemático do aluno ingresso e/ou egresso dos cursos. Não obstante, durante a investigação, ficou evidente que os cursos trazem novas possibilidades aos

graduandos. A Coordenadora do curso de geografia expressa com orgulho que poucos alunos eram professores ao iniciar a graduação a distância e, com a possibilidade de tirarem o documento Certificado de Avaliação de Título²², se candidataram a vagas de professores substitutos. Assim, todos os polos passaram a ter alunos já atuando em sala de aula. Juntamente com a Coordenadora do curso de matemática, elas reforçam que há uma escassez de professores com formação específica, tanto em geografia como em outras áreas do ensino fundamental e médio, e que, por isso, há uma certa facilidade para os estudantes encontrarem vagas de trabalho. Desse modo, entendem que esses cursos preenchem uma lacuna da formação docente. Segundo a Coordenadora do curso de matemática,

[...] esses lugares, geralmente eles não têm professores formados. Nesses lugares, vai ser um impacto muito grande na formação das pessoas. Porque um professor formado em matemática, por exemplo, a aula dele, o desempenho dele, eu creio que vai ser muito melhor! Então, os alunos dele vão crescer. Agora eu acho que o impacto enorme mesmo é o de pedagogia. Porque essas professoras primárias serão umas professoras muito bem formadas. Tem gente que só faz o curso primário. Então, a pessoa já vai ter uma formação melhor, vai ser um leitor melhor, um leitor mesmo, eu acho que sim, eu acho que vai ser um impacto muito grande isso na educação. (Coordenadora do curso de matemática).

O Coordenador do polo de Governador Valadares destacou que as instituições de ensino do município entram em contato com ele solicitando professores, pois acreditam na formação realizada ali. Dessa forma, o polo tem se tornado uma referência em relação a profissionais licenciados.

Foi muito enfatizado também que, após a graduação, parte dos alunos continuam os estudos procurando fazer pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, como destacado nas transcrições a seguir:

Muitos alunos entrando em mestrado, mestrados bons, e alguns até conseguindo posições como professores substitutos em universidades federais, estaduais e particulares. (Coordenador curso de pedagogia).

Temos um que está fazendo mestrado na UFMG em matemática. Temos outro, isso é o que a gente sabe, que está fazendo mestrado na UFV, matemática também. Tem uma moça que está sendo professora substituta na própria UFOP, lá em João Monlevade. (Coordenadora do curso de matemática).

22 O Certificado de Avaliação de Título - CAT é um documento emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que visa validar a habilitação do profissional de educação para matéria que está apto a lecionar, de acordo com sua formação.

Os entrevistados destacaram a melhora da escrita e do hábito de leitura por parte dos alunos. Segundo os tutores, isso foi percebido ao longo do curso, pois as atividades enviadas tiveram um grande avanço em relação à argumentação, coerência e coesão textuais.

Os alunos também afirmam, nos questionários, que adquiriram o hábito de leitura, pois foram muito incentivados para isso durante a realização da graduação a distância. Um tutor presencial fala do crescimento dos alunos durante o curso:

Eu percebi esse amadurecimento de um ano e meio para cá. Como eles estão fazendo as coisas com mais antecedência, como esses alunos estão escrevendo melhor, como estão sendo um pouco mais críticos. O trabalho de psicologia da educação que eles fizeram no semestre passado, o tutor a distância veio, acompanhou, achou muito bacana, falou que os meninos têm potencial mesmo, que foi um trabalho bem feito mesmo. Eu falei com eles: quando vocês chegarem ao final do curso, provavelmente vocês não vão se reconhecer. (Tutor presencial 1 geografia).

Alguns tutores relataram que o curso provoca resultados positivos para eles também, pois fazem uma segunda graduação junto com os alunos. Eles são muito envolvidos com o trabalho, querem melhorar a prática profissional, entendem a tutoria como uma oportunidade de serem docentes e melhorarem a formação anterior.

6.1.8 A formação dos tutores para o trabalho com EaD

Os tutores que atuam nos cursos a distância da UFOP são preparados para a atividade por meio de reuniões, palestras e cursos. Entre os objetivos desses eventos, estão a questão da acolhida aos profissionais que irão atuar nos cursos, o auxílio ao trabalho cotidiano que envolve práticas pedagógicas e domínio da plataforma, além da discussão de dúvidas relativas à EaD e ao trabalho de tutoria.

O primeiro curso para tutores se transformou, posteriormente, em uma especialização para aqueles que quiseram dar continuidade, como afirma uma tutora:

Começou um curso que se transformou em especialização, mas eu, por exemplo, não dei continuidade não, aí o meu ficou só como se fosse uma capacitação; mas quem continuou mesmo virou especialização. Esse curso ajudou para eu entender mais alguns conceitos da educação a distância. (Tutora presencial 1 matemática).

Os tutores a distância vão à UFOP e fazem o curso de capacitação presencialmente e o mesmo é transmitido, via webconferência, para os tutores presenciais. Nesse contexto, os tutores presenciais ressaltam que um curso transmitido dessa forma não agrega muito, pois é difícil acompanhar na tela um curso planejado para ser presencial. Eles também enfatizam, como ponto a ser melhorado, a questão de ser o mesmo curso para quem é veterano na tutoria e para quem é iniciante. Para os veteranos, muitos dos temas abordados já são conhecidos e algumas críticas são feitas a esses cursos, como mostra o depoimento a seguir:

A gente passou por um agora, foi webconferência. No início, eu mexi na plataforma na marra. Quem entrou agora, nesse semestre, as primeiras turmas da geografia por exemplo, já começou com a capacitação. Nós não tivemos, nós tivemos agora. A gente até falou: a gente já sabe, a gente já viu, mas para quem está começando foi muito bom. Algumas dúvidas que a gente tinha, principalmente agora, vai ter uma mudança de lançar nota na plataforma. Isso foi bacana que a gente aprendeu como fazer isso, mas muita coisa a gente já sabia. Devia ter uma separação, deveria ter para quem já tem um tempo e para quem está começando. Para quem está entrando, focar nas noções básicas de Moodle e, para a gente, como avaliar, como a gente deve proceder no fórum, nesse sentido. (Tutor presencial 1 geografia).

O curso de capacitação mencionado é único para todos os tutores do CEAD, sendo também um momento de troca de experiências entre os vários polos. Assim, é também uma forma de uniformizar o trabalho em todos os cursos, como menciona um tutor entrevistado:

O que eu achei de vantagem foi que você conheceu um pouco os outros cursos, porque teve apresentação de vários cursos, de pedagogia, de matemática, a gente começou a ter uma visão dos outros cursos que a gente não conhecia, que a gente ficava preso só no nosso curso e pronto. A gente começou a ver as dificuldades, foram as mesmas nossas, alguns avanços que a gente também poderia aprender com eles, que cada curso tem a sua autonomia também, não é uma coisa engessada. (Tutor presencial 1 geografia).

Além de todo o exposto, a Coordenadora do curso de geografia relatou a questão do entendimento, por parte dos alunos, do que é o estudo dessa disciplina e que isso melhora o ensino da matéria nas escolas, pois terão professores formados adequadamente para lecionarem essa disciplina.

Os tutores também elogiaram a equipe que organiza e trabalha nos cursos: consideram que são pessoas envolvidas, capacitadas e que acreditam no que fazem.

Um tutor presencial destaca que o curso vai além do ensino de conteúdos, pois trabalha de forma indireta a formação humana dos alunos:

É um curso muito bacana, além da formação acadêmica, eu acho que a formação humana é fundamental. A Coordenadora de tutores, a Coordenadora de curso é assim muito próxima, tanto de nós tutores como dos alunos. Então, eu acho assim que essa formação humana que eles estão tendo, eles foram lá à UFOP o ano passado, no finalzinho do ano passado, foram muito bem recebidos. Eu fui lá e fui muito bem recebido pela Coordenadora, pelos professores. Essa formação humana de estar preocupado com esses alunos eu acho que é um diferencial no curso de geografia. (Tutor presencial 1 geografia).

Os entrevistados também fazem referência ao curso como oportunidade de formação para quem está distante dos grandes centros e para portadores de necessidades especiais. A UFOP utiliza do Núcleo de Educação Inclusiva para produzir materiais específicos para portadores de necessidades especiais que fazem o curso a distância:

Nós dispomos do NEI, que é o Núcleo de Educação Inclusiva aqui da UFOP e para as provas nós enviamos funcionários do NEI para os polos, quando o aluno precisa. Os materiais didáticos são elaborados de uma outra maneira para esse tipo de aluno. Então, eu acho que essa inclusão é um ponto forte do curso. Tivemos, no semestre passado, uma aluna totalmente cega que se formou como pedagoga e era uma das melhores alunas do curso de pedagogia. Nós tínhamos o material no computador na casa dela, materiais próprios que ela ouvia, materiais táteis para as provas, descrição de mapas, descrição de tabelas. (Coordenador do curso de pedagogia).

Em síntese, pode-se dizer que a UFOP possui uma estrutura para a EaD e que essa modalidade de educação já está institucionalizada na medida em que o CEAD é uma unidade acadêmica assim como os demais departamentos e faculdades da Instituição. O CEAD gerencia todos os cursos a distância e mantém as mesmas regras para todos.

Os cursos foram elaborados a partir da UAB e exclusivamente para a modalidade de educação a distância. Em todos os cursos pesquisados há um coordenador de curso e um coordenador de tutores que juntos realizam a gestão. Para cada disciplina, há um professor responsável que organiza a disciplina e auxilia

na coordenação dos tutores. Cada tutor a distância é responsável por uma disciplina em vários polos e em cada local há dois tutores presenciais para a turma de 50 alunos matriculados.

Os três cursos pesquisados foram muito elogiados por todos os entrevistados em relação à qualidade e ao conteúdo. Há preocupação em relação à evasão que é alta, sobretudo, no curso de matemática.

CAPÍTULO 7. As formas de organização dos polos de apoio presencial

Neste capítulo serão apresentados os polos pesquisados e como se organizam para o trabalho com os cursos do Sistema UAB.

Segundo informações contidas no site UAB/CAPES, os polos são unidades físicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas dos cursos de forma descentralizada. De acordo com o Decreto n. 5.800, de 2006, devem ser mantidos pelas prefeituras e estados para oferecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica que atenda à formação dos estudantes (BRASIL, 2006a). Desse modo, o polo também pode ser entendido como um local de encontro entre os sujeitos participantes dos cursos – alunos, tutores, professores, coordenadores e outros funcionários. Nesse local, ocorrem os momentos presenciais, o acompanhamento presencial do aluno, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Assim, “o objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras” (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/CAPES, 2013).

Para essa organização, há uma orientação geral da UAB em relação à infraestrutura e aos recursos humanos e uma orientação por parte dos cursos, pois os polos também se organizam de acordo com as demandas dos mesmos.

Há uma orientação da UAB com uma proposta mínima de estrutura para o polo que deve conter sala de secretaria, sala de professores, sala de coordenação, sala de tutores, biblioteca, laboratórios e sala de aula. Também há uma orientação em relação aos recursos humanos, pois cada polo deve contar com um coordenador de polo, tutores presenciais, técnicos para os laboratórios, bibliotecária e auxiliar de secretaria. Sendo que a UAB, por meio da CAPES e do FNDE, paga bolsa para o coordenador e os tutores e a prefeitura deve manter os outros funcionários.

Para garantir que o polo cumpra suas obrigações, há uma série de documentos que formalizam as ações. Entre eles, destacam-se o instrumento legal de criação do polo UAB, que especifica a dotação orçamentária e a lotação de pessoal; o orçamento anual do mantenedor incluindo as despesas do polo; o termo

de compromisso do mantenedor, junto à CAPES; a documentação de propriedade, de aluguel ou de cessão de espaço e o termo de cessão de uso de espaços pedagógicos que não sejam próprios do polo.

A Diretoria de Educação a Distância da CAPES analisa esses documentos e também visita o polo “para monitorar e cadastrar suas condições de infraestrutura física e tecnológica, de recursos humanos e de documentação. A partir dessa visita, o polo integrará provisoriamente o Sistema UAB, caso a sua situação seja definida como Apto (AA) ou Apto com Pendências (AP).” (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/CAPES, 2013).

No documento *Orientações básicas sobre polos do sistema UAB*, está descrito que o polo AA é aquele que está adequado para o funcionamento, o polo AP pode funcionar, mas precisa fazer algumas adequações. Nesse caso, o mantenedor deve resolver as pendências apontadas durante a visita de monitoramento e encaminhar documentação comprobatória à Diretoria de Educação a Distância da CAPES, no prazo de 90 dias. Enquanto a situação não for resolvida, o polo não pode oferecer novos cursos. Há também o status de polo Não Apto (NA). Nesse caso, há graves problemas de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, além das falhas na documentação. O mantenedor pode entrar com recurso junto à CAPES e apresentar, no prazo de 30 dias, um Plano de Revitalização para sanar as pendências. Posteriormente, ocorrerá uma nova visita de monitoramento para eventual reclassificação do polo (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/CAPES, 2013).

A cada três anos, o polo será submetido a uma visita de monitoramento, feita pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES, além das visitas previstas para integrá-lo ao Sistema UAB. Os polos também são visitados pela comissão de avaliação de cursos, para reconhecimento dos mesmos.

Sobre o cotidiano de funcionamento dos polos, foi possível verificar, pelas visitas realizadas e pelas entrevistas, que os mesmos abrem de segunda a sábado e geralmente possuem infraestrutura e recursos humanos adequados. Observou-se que a forma de organização vai depender da quantidade de cursos ofertados e das necessidades desses cursos, assim como dos investimentos municipais que o polo

recebe. Por exemplo, se é ofertado curso de química, ele precisa ter um laboratório para esse fim.

Segundo o Coordenador do curso de matemática da UFMG, em geral todo polo tem uma biblioteca e um laboratório de computação que, em sua opinião, são muito importantes, pois nem todos os alunos têm condições de ter um computador em casa. Os cursos dependem muito desses equipamentos, pois é por meio deles que o aluno acessa os conteúdos, realiza e envia as atividades, interage com os colegas, com os tutores e professores. Ele explicou que a UAB, por meio do FNDE, fornece computadores para os polos. Então, todos são equipados e a Prefeitura precisa entrar com uma contrapartida de instalação e manutenção desses computadores.

Sendo a manutenção do polo de responsabilidade da Prefeitura, a organização do mesmo também depende do interesse da gestão municipal na oferta dos cursos UAB, ou seja, a organização da infraestrutura do local depende da importância que o município dá para essa política. O Coordenador do curso de matemática da UFMG fala dessa questão política e da importância dos cursos para o município, pois na maioria dos casos são municípios que não possuem outra Universidade e, quando a UFMG chega com a UAB, é muito bem vista, há uma educação de renome chegando ao local. Segundo ele:

O município, por exemplo, de Conceição do Mato Dentro, é um município com o IDH baixo, com o nível cultural baixo e não tem uma universidade. Então, a UFMG tem um nome. Então, quando ela chega, a gente é muito bem visto e existe uma exploração política mesmo em torno disso. (Coordenador do curso de matemática UFMG).

A Coordenadora do curso de pedagogia da UFMG destaca a relação da Universidade com o polo. Para ela, a coordenação de curso não deve entrar em contato com os polos diretamente, pois isso é uma atribuição do CAED:

O curso tem relação com o polo da seguinte forma: o pessoal vai lá para Lafaiete, por exemplo. Se não está dando certo, eu passo para o Coordenador do CAED. Então, ele vai lá, não sou eu não. O CAED tem que negociar. Não acho que é o correto o curso interferir. (Coordenadora do curso de pedagogia UFMG).

Então, o polo, de acordo com o Decreto n. 5.800, de 2006, é um local mantido

pela Prefeitura e onde são desenvolvidas as atividades dos cursos oferecidos pelas Universidades. Há uma parceria entre Prefeituras e Universidades para que os objetivos de formação sejam alcançados, pois para isso é fundamental um espaço bem organizado, profissionais preparados e um currículo acadêmico que atenda as necessidades educacionais.

A seguir, será descrito o funcionamento de três polos de apoio presencial da UAB – Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares. Serão explanados os dados colhidos em cada polo sobre a sua organização.

7.1 Polo de Conceição do Mato Dentro

Antes de explanar sobre o funcionamento desse polo, faz-se necessário esclarecer que, apesar da indicação no capítulo de metodologia de que os polos pesquisados são aqueles que compartilham cursos da UFMG e da UFOP, o polo Conceição do Mato Dentro foi campo de pesquisa para este trabalho mesmo atuando somente com cursos da UFMG. Como já dito, ao consultar, nos sites da UAB e da UFOP, os cursos oferecidos nos polos, havia a indicação de que o curso de geografia estava nesse polo e, ao chegar ao local, descobriu-se que, apesar de terem sido abertas inscrições para o curso no polo, não houve formação de turma e por isso não ocorreu a oferta. Desse modo, somente a UFMG atua nesse polo.

Em Conceição do Mato Dentro não há um prédio exclusivo para ser polo UAB. Então, é utilizado o espaço do Centro Vocacional Tecnológico (CVT)²³, que empresta uma sala de aula e uma sala de informática para os tutores trabalharem, os alunos estudarem e fazerem atividades e provas. Assim, em relação à infraestrutura, o polo é precário, pois não atende as exigências em relação ao espaço físico, aos materiais e aos recursos humanos, de acordo com as orientações da UAB/CAPES citadas

23 O CVT de Conceição do Mato Dentro é uma unidade da Rede Mineira de CVTs, projeto do Governo de Minas, coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com apoio das Prefeituras Municipais. O objetivo é ampliar a capacitação local e regional; combater a exclusão digital e social; gerar emprego e renda; e contribuir para a melhoria de vida da população a partir da capacitação profissional. Para isso, três frentes de trabalho estão em atuação: alfabetização digital, inovação e formação e aperfeiçoamento profissional.

anteriormente. Talvez por isso sejam ofertados poucos cursos no mesmo. Em 2013, foram ofertados dois cursos de licenciatura no polo.

Em entrevista, a Coordenadora do polo fala da vontade de ter um espaço melhor para os cursos, fala de um desejo de melhoria:

Na verdade, a gente não tem espaço físico. Como eu te falei, está estruturando ainda, todo o processo de espaço físico a gente não tem nada. A única coisa que a gente tem, é uma sala emprestada aqui pelo CVT, onde ficam os objetos da UFMG, é o único espaço que a gente tem. A gente está correndo atrás mesmo é de um local, de equipamentos, móveis, coisas assim para o polo. (Coordenadora do polo).

Um tutor presencial também lamenta a precariedade do polo, considera a localização do mesmo inadequada, com trânsito muito intenso na localidade. Alega que não há espaço, nem mobiliário e nem equipamentos adequados para o estudo:

A gente funciona em um lugar inadequado para o ensino. Primeiro, a gente está no meio de uma avenida, a dois metros de uma avenida que passa caminhão o tempo todo. Segundo, não tem carteira de estudante, você não tem carteira de estudante, você não tem um laboratório decente de informática, computador com programas necessários para o conteúdo de matemática. Você não tem equipamentos necessários para, por exemplo, para um videoaula. Tem dias que eu tenho que trazer meu notebook para a gente ter uma videoaula. A questão do laboratório para as atividades, dentro do curso de matemática, laboratório de física é precário, a gente não tem material nenhum, praticamente nenhum para isso. Então, o curso de matemática, ele está muito mal estruturado para abraçar um curso dessa envergadura e dessa importância. (Tutor presencial 2, de Conceição do Mato Dentro, matemática UFMG).

Um tutor a distância comentou que antes o polo funcionava em uma escola municipal e que a situação era mais precária ainda, pois não havia nem mesmo um quadro disponível para escrever.

De acordo com as entrevistas realizadas, essa precariedade é reflexo das questões políticas do município que não direciona investimentos para esse fim. Segundo os tutores presenciais entrevistados, a política no município é extremamente instável. Em três anos e meio, houve uma alternância grande de prefeitos, devido a denúncias de corrupção. Como o Coordenador do polo é indicado pelo prefeito, a mesma coisa acontecia com esse cargo e assim não houve um trabalho sério e contínuo que visasse melhorar o local, como explica um tutor:

Na verdade, nós passamos aqui três anos e meio com uma alternância muito grande de coordenadores. Então, o polo ficou muito refém disso, por questões políticas que o município passou, uma vez que coordenador normalmente ele é uma indicação do município, não é um processo seletivo, igual a gente passou, é uma indicação do município. Então, como a gente teve muita alternância de prefeito essas coisas, cada um indicava, tinha uma indicação, aí entrava um, entrava um prefeito, entrava um coordenador, depois trocava o prefeito, trocava o coordenador e ficava essas coisas e na verdade o polo ficou refém dessas coisas. Não teve uma gestão firme. Nesse período, nós tivemos aqui nove prefeitos em quatro anos. (Tutor presencial 2, de Conceição do Mato Dentro, matemática UFMG).

O Coordenador do curso de matemática da UFMG também relatou essa situação afirmando que é complicado para a Universidade interferir nas questões políticas do município, pois o prefeito é a autoridade no local:

Conceição do Mato Dentro tem uma instabilidade política como eu nunca vi igual: de ano em ano troca de prefeito, porque o prefeito entra, aí tem o processo por corrupção, por eleição fraudada, não sei o que... aí cai, aí vem o outro e isso é sem fim. Nesses quatro anos que eu estou lá, que estou acompanhando, todo ano troca o prefeito. São dois grupos que vão se alternando no poder. Quando troca o prefeito, a primeira coisa que ele faz é trocar o coordenador do polo. É um cargo que fica sendo político e política no pior sentido da palavra. Então, isso é um problema para a gente, por um lado é um problema, por outro lado a gente não pode interferir porque o prefeito tem autoridade. A política municipal, facilita ou dificulta, a instabilidade política é uma coisa que acontece e que às vezes atrapalha. (Coordenador matemática UFMG).

Um tutor presencial, ao enfatizar a questão do não envolvimento da gestão municipal com o polo, atribui à Universidade o papel de sensibilizar a Prefeitura para a importância da UAB para o município:

A UFMG, como ela é intermediadora da UAB, eu acho que ela devia, deveria traçar um diálogo mais estreito com o município nesse sentido, de mostrar ao município o papel dele, a importância, já que o município não enxerga isso, a UFMG, que trabalha com educação, mostrar para o município a importância de ter um polo da UAB com o nome da UFMG, abraçar essa coisa, melhorar o polo, estruturar melhor, divulgar melhor os cursos, é uma coisa mínima para melhorar. (Tutor presencial 1, de Conceição do Mato Dentro, matemática UFMG).

Os tutores entrevistados estão no polo desde 2011 e consideram que, no ano de 2013, foi a primeira vez que tiveram de fato um coordenador. Os anteriores nem iam ao polo, eram os tutores que organizavam o local para os encontros.

Os tutores consideram ser muito importante um polo estruturado, pois não se sentem bem ao ouvir falar mal do polo e ainda terem que concordar. Trabalhar em um local adequado traz mais segurança para eles, como ressalta uma tutora:

O fato de não ter o polo mesmo, falar esse é o polo da UFMG, aquela sala ali é da UFMG, isso pesa para gente. Porque se tivesse com essa infraestrutura, se a gente soubesse: esse espaço aqui é o nosso, a gente não está invadindo o espaço de outra pessoa, acho que seria melhor. (Tutor presencial 1, de Conceição do Mato Dentro, matemática UFMG).

Sobre o cotidiano, os tutores e coordenadores afirmam que, durante a semana, os alunos podem ir ao polo para estudar, procurar o tutor presencial, sanar alguma dúvida e, aos sábados, tem os encontros, que geralmente são usados para aplicação de provas, já que é comum ter provas presenciais todos os sábados e esta é uma atividade obrigatória para os alunos.

Nesse polo, não há biblioteca ou secretaria de curso. Então, a única funcionária da Prefeitura é a Coordenadora, trabalhando de segunda a sexta no período da manhã no local e na Prefeitura no período da tarde. Também trabalha todos os sábados em horário integral no polo. Ela define o trabalho da seguinte forma:

Durante a semana, eu dedico às minhas atividades, minhas funções de polo, atendimento das 8 até as 11:30 e, no sábado, eu fico o horário todo, período da manhã e da tarde. Sempre assim: é informação, aluno querendo informação, entrega de certificado, quando tem curso de extensão, também a gente dá apoio aos professores, coordenadores, alunos também, atendimento ao curso de pedagogia. O curso de pedagogia tem uma tutora. São três tutores neste polo, dois de matemática e um de pedagogia. (Coordenadora do polo).

Ela informou que possui uma boa relação com a Prefeitura e que há um projeto, que precisa passar pela Câmara de Vereadores, para que o polo tenha um local melhor estruturado e exclusivo para ele.

Cabe destacar a fala de um tutor que menciona que a questão da infraestrutura como muito importante, mas que não é a garantia de alcance dos objetivos educacionais, pois apesar de toda a precariedade enfrentada por eles, no polo há alunos muito bons, com ótimo desempenho:

Não significa que se você tem toda infraestrutura que você vai ter um ensino de qualidade, prova disso é que, mesmo com as precariedades, nós temos ótimos alunos aqui no polo. Lógico que é um caminho, se você está bem estruturado é um caminho mais fácil para você conseguir uma educação melhor, mas também não é só isso. (Tutor presencial 2, de Conceição do Mato Dentro, matemática UFMG).

Como exemplo de problema estrutural e didático do polo, cita-se a

inexistência de uma biblioteca. O mesmo não possui uma biblioteca de fato. Os livros ficam na sala de aula e que podem ser usados pelos alunos. Todos os alunos que frequentam o local e responderam o questionário consideram a biblioteca ruim.

Sobre a infraestrutura, foi perguntado aos alunos sobre biblioteca, sala de aula, secretaria de curso e laboratórios. Entre as opções ruim, bom e ótimo, todos consideram a biblioteca ruim, que de fato não existe; consideram a sala de aula inadequada, bem como a secretaria de curso, que o polo não possui. Há um laboratório de informática que foi considerado ruim por quatro dos alunos e bom por um aluno. Sobre a coordenação do polo, dois alunos a consideram boa, um a considerou ótima e dois deixaram a questão em branco.

Em síntese, como relatado, o polo é de responsabilidade da Prefeitura. Ela deve manter a infraestrutura e os funcionários, o que leva a uma interferência da política municipal na organização do local. Como o cargo de Coordenador do polo é uma indicação, esse se torna também um cargo político. Os entrevistados expressam a vontade de terem uma estrutura adequada para trabalhar, pois isso traz mais segurança para quem trabalha e estuda no lugar. De fato, é importante uma infraestrutura adequada, já que é onde os alunos se encontram, é uma referência para alunos e tutores, é também espaço de estudo e de formação desses alunos. Dentre todas as precariedades do polo, os alunos, tutores e coordenadores sentem maior falta de uma biblioteca bem estruturada e apontam a questão da sala de aula que não é adequada e da precariedade do laboratório de informática.

7.2 Polo de Conselheiro Lafaiete

O polo de Conselheiro Lafaiete possui um prédio alugado pela Prefeitura para atender exclusivamente à UAB. Nesse prédio funcionava uma faculdade particular e, por isso, está preparado fisicamente para oferecer diversos cursos e de diversos níveis.

O Coordenador relatou que a infraestrutura do polo é composta por secretaria acadêmica, sala de coordenação, biblioteca, sala de tutoria, salas de aula, banheiros, dois laboratórios de informática, laboratório de geomorfologia,

brinquedoteca, sala para webconferência e videoconferência. Relatou também que, em cada laboratório de informática, há 25 computadores, sendo possível atender a duas turmas por vez.

Nesse polo, há funcionários pagos pela Prefeitura, são eles: secretário de ensino, auxiliar de secretaria, bibliotecário, técnico em informática, vigias e faxineiras. Há um envolvimento da gestão municipal, o que permite a oferta de mais cursos. Em 2013, foram ofertados 10 cursos de graduação no local.

O Coordenador é também diretor de escola pública há vários anos e tem grande experiência em gestão. Ele define suas responsabilidades como alguém responsável por dar condições adequadas de estudo e trabalho para aqueles que frequentam o local. Essas condições envolvem infraestrutura, materiais, equipamentos, logística, entre outras. Ele define suas atividades no seguinte depoimento:

A função do Coordenador do polo basicamente é dar condições, é cuidar da infraestrutura, da logística para que os alunos possam ter aula aqui da melhor maneira, certo? Então, a função principal do Coordenador do polo é cuidar para que o aluno tenha um ambiente confortável, um ambiente que possibilite usar os recursos tecnológicos aqui, enfim, que ele possa fazer um bom curso a distância. (Coordenador do polo).

Tendo em vista a melhoria de seu trabalho, busca se capacitar junto às Universidades e entender melhor a área em que está envolvido:

Eu estou sempre fazendo capacitações, participando de reuniões nas universidades. A gente está sempre recebendo capacitação. Exemplo é que agora a gente está fazendo um curso pela UFMG a distância, sobre educação a distância. (Coordenador do polo).

O Coordenador também comenta que, para a instalação de um polo UAB, a Prefeitura precisa cumprir normas, assinar um termo, estabelecer os cargos mínimos, ou seja, se responsabilizar pelo trabalho de formação. Há uma corresponsabilização que é fundamental para o funcionamento do polo e em consequência dos cursos. Nas palavras do Coordenador:

A prefeitura assina um termo de compromisso e se obriga a cumprir determinadas ações para funcionamento do polo. O pessoal administrativo, por exemplo, ele é pago pelos cofres públicos, secretário, auxiliar de biblioteca, a parte administrativa. O Coordenador não é pago pela prefeitura,

os tutores também não. Então, a prefeitura tem a obrigação de pagar o pessoal administrativo, além de arcar com o prédio, com o prédio próprio ou alugado, também com os insumos básicos para funcionamento do polo, material de limpeza, máquina... parte de xerox, reprografia. Aqui é alugado e paga luz, água, telefone, material de limpeza, às vezes mobília, igual agora, por exemplo, eu devo receber 100 carteiras da prefeitura. Os computadores vieram de um convênio da UAB e do MEC, a prefeitura não comprou não. Mas a prefeitura, ela teve que organizar o espaço para colocar os computadores, as bancadas, entendeu? É uma parceria. (Coordenador do polo).

Então, é essencial que o polo e a Prefeitura sejam parceiros e que haja um bom fluxo de informações entre eles. Sobre essa comunicação, o Coordenador relatou que ela ocorre de fato, que há uma abertura da Prefeitura para receber as demandas do polo que são atendidas de acordo com as possibilidades do município:

A comunicação é fácil, tranquila; não quer dizer que com isso que a gente consiga tudo que nós queiramos não, a gente tem conseguido o necessário, porque depende muito da época, se a prefeitura está passando por um aperto financeiro ou não, entendeu? Mas a gente tem uma boa relação sim com a prefeitura. (Coordenador do polo).

Sobre a abertura de novas turmas para o polo, segundo o Coordenador, mesmo que tenha interesse em ampliar o número de cursos, é preciso avaliar se tem ou não condições, pois há limites de espaço, pessoal e equipamentos, como transcrito a seguir:.

Se uma instituição quiser trazer um curso para cá, ela faz um planejamento lá, faz seu projeto e apresenta para a CAPES. Sendo aprovado, ela contata o polo, entendeu? Se a gente tem condição de receber o curso, porque às vezes é uma época que o polo está muito sobrecarregado, realmente, porque a gente tem um limite de salas; então, se a gente tem um limite de salas, a gente tem um limite de atendimento. Tem época que a gente tá superlotado, tem época que tem a possibilidade de aceitar cursos. A relação com as IES distintas é boa, temos um bom relacionamento. É evidente que cada uma tem seu perfil, cada uma tem sua filosofia, mas isso não chega a refletir na gente não, mas a gente sabe que cada universidade tem suas particularidades. E a gente não é de pedir, eles é que solicitam de acordo com a demanda deles lá. Houve uma solicitação, por parte do curso de geografia, que nós construíssemos um aparelho para poder medir a umidade do ar, a temperatura, porque os alunos teriam... Então, nós conseguimos esse aparelho através da prefeitura, nós construímos esse aparelho e ele está aí atendendo à universidade. (Coordenador do polo).

Como melhorias em relação ao polo, ele acredita na necessidade de ter uma sede própria, que a política para a UAB deveria colocar isso em pauta:

Eu acho que é importante o polo ter uma sede própria, que o Ministério da Educação deveria disponibilizar recursos para as cidades que não têm sede

própria, que seja construída uma sede própria para o polo, adequada para o funcionamento da educação a distância e tudo, com os recursos, acho que tudo isso é importante. (Coordenador do polo).

Os tutores e a professora formadora que trabalham no polo consideram a estrutura adequada, pois há pessoal treinado, há possibilidade de estudo e encontros todos os dias e em diversos horários com pessoal organizado para receber os participantes, como é possível apreender nos seguintes depoimentos:

O polo de Conselheiro Lafaiete, eu achei lá excelente, foi um polo... eu me surpreendi porque lá é o polo, é direcionado para a educação a distância. Está tudo organizado para isso: os horários que eles precisam tem pessoas lá, a biblioteca está aberta, a sala de informática está aberta, então eu achei o polo bem estruturado. (Tutora a distância 1 curso de matemática UFOP).

Não posso reclamar, sabe por quê? Desde 2008 já tinha videoconferência, lá é o polo mesmo, é para aquele lugar, ele está organizado para aquilo, então tem sala de videoconferência, tem biblioteca, tem até brinquedoteca lá em Lafaiete. Eu sempre trabalhei com data show, computador, acesso a internet; então, eu estava dando aula, eu queria falar: gente, olha aqui, eu postei isso vocês, não viram, eu colocava lá, acessava, laboratório com os computadores... e o que a gente inovou, a gente fez muitas provas presenciais, mas, ao invés de fazer no papel, foi desenvolvido um programinha e elas faziam pelo computador. Isso foi possível lá, porque tinha um laboratório bem estruturado. (Professora formadora 1 curso de pedagogia UFMG).

Para os alunos, o polo está bem estruturado, pois consideram que há uma boa biblioteca, apesar de alguns relatos em relação à falta de livros para ampliação do conhecimento e pesquisa. Para eles, as salas de aula são bem iluminadas, espaçosas e limpas. Entre 15 alunos do curso de matemática da UFOP que responderam ao questionário de pesquisa, 11 consideram as salas de aula boas e 4 ótimas. Também avaliam que o laboratório de informática é bom, pois há bons computadores e boa conexão. Para esses alunos, a secretaria do polo é boa e oferece atendimento eficiente.

Esse polo está melhor estruturado, pois possui um prédio alugado para a UAB no qual há espaços, recursos materiais e humanos determinados pela CAPES para seu funcionamento. Há um envolvimento da gestão municipal na manutenção do mesmo e uma preocupação do Coordenador em oferecer um ambiente adequado para o estudo e o trabalho dos que utilizam do espaço. Dessa forma, não apareceram, nas entrevistas, pedidos de melhoria, como o foi o caso do polo descrito anteriormente. Então, em relação à organização do polo de apoio

presencial, parece que o que faz diferença é realmente o interesse político do município em fazer com que o local funcione de forma adequada.

7.3 Polo de Governador Valadares

O polo de Governador Valadares existe desde 2007 e parece ser também bem estruturado, pois possui um prédio próprio, construído exclusivamente para esse fim. Segundo o Coordenador do curso de matemática da UFMG, há uma gestão municipal muito preocupada com o sucesso dos cursos UAB:

O polo é bem construído e bem administrado. Para você ter um ideia da importância política do polo, quando foi inaugurado lá o polo de Governador Valadares, o Presidente da República foi lá inaugurar o polo, para você ver a importância que foi dada pelo governo, pelo prefeito, entendeu? (Coordenador curso de matemática UFMG).

Nesse município, o Coordenador é servidor da Prefeitura cedido para essa função. Então, ele trabalha exclusivamente no polo de segunda a sábado. Há, também, vários funcionários da Prefeitura como faxineira, gerente de manutenção, secretária de ensino, auxiliar de secretaria, técnico de informática, bibliotecária, química responsável por cinco laboratórios, entre eles de biologia, química e física. São duas equipes de funcionários, cada uma trabalhando meio expediente, todos pagos pela Prefeitura. Assim, há um investimento real do município no polo.

A quantidade de cursos no polo é grande. Diante disso, há poucas salas de aula, pois o prédio é também ocupado com laboratórios, biblioteca, secretaria de cursos, sala de reunião, sala de tutores, sala de coordenação e cozinha. Para sanar essa falta de salas de aula, junto ao polo há uma escola estadual que empresta salas para os encontros minimizando esse problema. Assim, são utilizadas 25 salas dessa escola para os cursos a distância, que também possui um laboratório que geralmente é utilizado para os cursos de artes e de geografia.

Segundo o Coordenador, o polo fica aberto de segunda a sexta-feira, de 13h às 22h, e aos sábados de 7:30h até o momento que precisar. Se algum curso precisar usar o espaço aos domingos, também é possível abrir para atender. Então, a abertura do polo e seu funcionamento dependem da demanda dos cursos. Para

uma melhor organização dos cursos, todos os tutores fazem um agendamento prévio de espaços e materiais que irão utilizar:

Nós pedimos para os tutores que, até toda quarta-feira, se tiverem demanda de espaço e aparelho, nos peçam num formulário, preencham esse formulário, o dia, o horário, o local e o aparelho que eles vão precisar. Aí, nós reservamos sala de aula, laboratório, auditório do polo, auditório da escola, laboratório de informática do polo, laboratório de informática da escola. Só o laboratório de química que não precisa reservar, porque é específico do curso de química, só o curso de química usa. (Coordenador do polo).

O polo começou a ser pensado e estruturado em 2006. O Coordenador relata que recebeu um projeto para sua construção e a ideia do que seria necessário registrada em um caderno e que tudo foi pensado para que uma Universidade atuasse ali com cinco cursos. Então, ele participou das decisões sobre a construção do prédio, a montagem das salas e dos laboratórios e também das discussões sobre a vinda de cada Universidade e de cada curso, do crescimento do polo, do aumento significativo de instituições e cursos que atuam no mesmo.

Ele também relatou que o local é usado para cursos que não são da UAB. São cursos de instituições públicas que precisam de um espaço na cidade. Assim, se há espaço disponível, ele é emprestado:

Porque, além dos nossos cursos, nós acolhemos outros: a UFOP ligou pedindo o nosso apoio para 50 alunos da Gestão da Escola e nós demos apoio, mesmo não sendo curso UAB. Nós recebemos aqui os alunos da Gestão, da Escola do Governo Federal, da Escola de Dirigentes. Se ligam do PSF da UFMG pedindo colaboração, para recebermos 50 alunos... eles estão aqui: 50 médicos. E a SMED também nos ligou pedindo ajuda com 300 alunos, chegaram com 600 junto com a UFMG para usar a nossa capacidade do polo. Estamos com 700 alunos que, entre aspas, não são nossos, mas lógico que são. A partir do momento que foram aceitos no polo, os tutores vão ser tratados como qualquer outro tutor UAB. Hoje, temos cerca de 2.000 alunos. Estamos reorganizando, flutua muito, por exemplo...tem mais de 30 turmas, 24 cursos. (Coordenador do polo).

Apesar da quantidade de cursos e alunos, o Coordenador fala de planos futuros para ampliar o polo, pois quer usar também uma praça de esportes, que está no mesmo quarteirão do prédio, para outros cursos, como, por exemplo, de educação física:

Eu tenho um sonho, eu tenho vários, mas um deles é abrir uma porta desta escola para a praça de esportes, que é uma praça de gestão municipal. Essa quadra toda aqui, essa quadra, ela é toda pública, essa parte aqui

gerenciada pela prefeitura. Essa parte pelo Estado: a escola pelo Estado. Nós estamos no terreno do Estado: 2/3 dessa quadra é ocupado pela prefeitura de novo, com piscina, com ginásio coberto. Então, meu sonho é colocar o curso de educação física ali. Já tentei várias vezes e ainda não consegui. (Coordenador do polo).

Durante a entrevista, o Coordenador também destacou a Lei de Criação e Sustentabilidade do polo. Ele organizou a proposta dessa Lei que está com o jurídico do município. Até a data da entrevista, essa proposta de Lei ainda não tinha sido aprovada, estava em estudo.

Para o Coordenador, a relação do polo com a Prefeitura é satisfatória, pois a mesma financia o funcionamento da unidade pagando funcionários e mantendo a infraestrutura. Além disso, há uma abertura, na Prefeitura, para que se busque material necessário, assim como em relação aos outros órgãos ligados à gestão municipal. Junto a isso, também relatou que faz algumas parcerias para ajudar nas despesas diárias do prédio com materiais de limpeza, higiene, manutenção dos laboratórios, internet, entre outros. Essas parcerias acontecem por meio de contrapartidas das instituições que não fazem parte da UAB e utilizam o espaço do polo.

Ficou claro que há um diálogo grande da unidade com a Prefeitura. O Coordenador é chamado para reuniões para tratar da situação do município e de planejamento de ações futuras. O polo é tratado como uma espécie de órgão da Prefeitura:

Converso com o secretário de planejamento, eu vou pessoalmente, a sala é aberta, falo por telefone, por ofício também. Ele me chama para reuniões setoriais, tem a reunião e ele pergunta: você da habitação em Valadares como é que anda? Aí ele fala. Você do código de posturas, como é que está? Está assim, assim, assim... Aí João Bosco, UAB, como anda? A UAB está assim, assim, assim, então eu passo para o grupo. (Coordenador do polo).

Nesta sala aqui, você está vendo um monte de computador, não está vendo? Mas vamos ver qual que funciona mesmo, com a internet, bonitinho. Uns 10 aqui não funcionam com internet. Se você fosse fazer uma prova on line com uma turma cheia, não ia funcionar. Então, a gente reveza. A questão da internet aqui ainda é um problema na minha opinião, ainda deixa a desejar. (Tutor presencial 2 matemática UFMG).

Um dos pontos fracos que eu acho é que as prefeituras não cumprem um dos pontos que é manter uma biblioteca. A biblioteca dos polos, que é um ponto importante na avaliação do curso pelo MEC, é manter uma biblioteca, então os professores indicam, de cada disciplina, de três a cinco títulos, básicos de cada disciplina, e o polo se compromete a comprar um exemplar para cada cinco alunos e isso não tem acontecido. Então, a gente não consegue, eles falam que não existe esse recurso, porque por lei a responsabilidade do município é sobre o ensino fundamental. (Coordenadora do curso de geografia UFOP).

Ao mesmo tempo, os tutores consideram que a estrutura do polo atende bem aos cursos, pois há espaço para salas de aula, laboratórios e biblioteca, além da sala de tutores, professores, entre outros espaços. Consideram também importante a questão do local estar sempre aberto para os alunos.

Em 2013, foram ofertados 24 cursos, sendo 13 de graduação. Somados, os cursos abrangem diversas áreas do conhecimento e, desse modo, é possível atender um público com diversos interesses. Para o Coordenador, essa diversidade é um ponto forte do polo.

Os alunos também consideram a infraestrutura do local boa. Entre 23 alunos do polo que responderam o questionário, 21 consideram a biblioteca boa, com bons livros. Para 16 alunos, as salas de aula também são boas, pois são amplas e arejadas e para 10 alunos são ruins, pois falta limpeza, as carteiras estão deterioradas e o ambiente é quente. Em relação ao laboratório de informática, a maioria o considera bom, mas há 7 alunos que o consideram ruim, pois a internet é lenta, o local é barulhento e gelado devido ao ar condicionado. Para os alunos, a secretaria é boa com funcionários eficientes e atenciosos.

Do exposto, depreende-se que o polo está bem estruturado e atende uma diversidade de áreas da educação. Como visto, isso é possível devido ao envolvimento e investimento da Prefeitura do município. Foram apontados pontos positivos em relação à infraestrutura e à organização do polo. Como aspectos a serem melhorados, destacam-se o acervo da biblioteca, a manutenção dos computadores e a melhoria no acesso à internet.

Em síntese, junto com o trabalho das Universidades, que consiste em elaborar os projetos dos cursos, os materiais, preparar professores e tutores para o trabalho, em contrapartida as Prefeituras precisam sustentar os polos em relação ao

espaço físico, aos recursos materiais como biblioteca e laboratórios e demais recursos humanos necessários para o funcionamento de uma instituição de ensino. Se isso não ocorrer, há um comprometimento no desenvolvimento dos cursos, pois os profissionais e alunos sentem-se inseguros e desprotegidos para cumprir seus papéis. Coordenadores de polo, tutores, coordenadores de curso e professores recebem bolsas e os demais funcionários são pagos pelas Prefeituras, cada parte possuindo um papel a cumprir.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar os limites e as possibilidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil para a formação de professores, considerando o papel exercido pelas formas de organização dos polos de apoio presencial de aprendizagem nos municípios e nas Universidades para a realização dos cursos. Diante desse objetivo, pretendeu-se discutir a situação da UAB evidenciando: a análise da produção intelectual sobre a temática; o estudo das políticas de educação a distância e da UAB no interior dessas políticas; a delimitação de como a política da UAB se materializa nas Instituições de Ensino Superior e nos municípios; a análise da infraestrutura dos polos; a organização dos recursos humanos e materiais dos cursos e alguns resultados alcançados nos primeiros anos de implementação da política segundo as entrevistas realizadas.

Para subsidiar essas discussões, analisou-se o contexto da EaD, identificando marcos históricos e mudanças ocorridas ao longo do tempo, tanto no Brasil como em outros países. A literatura sobre a matéria revelou que há autores que consideram a EaD e a UAB como forma de expansão da educação superior que não considera as particularidades regionais, como a falta de acesso aos meios tecnológicos. Ao mesmo tempo, criticam a expansão do modelo de tutoria sem preocupação com aspectos pedagógicos e os múltiplos papéis que o professor vem assumindo nessa modalidade de ensino sem a devida profissionalização.

A produção intelectual também ressalta que a EaD pode ser possibilidade de formação democrática, alternativa para minimizar a falta de qualificação docente, promotora do estudo autônomo, da aprendizagem colaborativa e da valorização do saber da experiência, sobretudo quando atende a cursistas já no exercício da docência.

Em relação à regulamentação da EaD no País, pode-se afirmar que a consolidação ocorreu, sobretudo, com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional atual e sua regulamentação pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. A partir dessas bases legais, a modalidade passou a ser estruturada e ofertada mais intensamente, especialmente no contexto de expansão

da educação superior para a formação de professores. Nesse cenário, como política pública para formação docente a distância, foi publicado o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema UAB, com o objetivo de articular e promover a interação e a efetivação de iniciativas que estimulem a parceria dos três níveis governamentais com as universidades públicas.

Como campo empírico, foram pesquisadas a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Ouro Preto juntamente com os polos de apoio presencial de Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete e Governador Valadares.

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram discutidos nos capítulos cinco, seis e sete e revelaram que há uma política UAB que norteia as Universidades e os polos de apoio presencial. No entanto, cada instituição desenvolve sua própria forma de trabalho, de acordo com suas condições e necessidades. Essa constatação empírica confirmou a hipótese de que cada município e cada universidade teriam uma forma própria de organizar seus polos de apoio presencial e seus cursos de acordo com suas condições e necessidades.

Na UFMG, os cursos são geridos nas faculdades, por professores lotados para o ensino presencial da Universidade, com o apoio do CAED. Assim, cada curso se desenvolve com metodologias próprias. O curso de pedagogia atua com professores formadores, tutores presenciais e a distância por polo. Isso quer dizer que uma mesma equipe docente acompanha todos os alunos de um polo durante todo o curso e há encontros presenciais mensais ministrados pelos professores formadores. O curso de matemática atua com professores conteudistas e professores a distância por disciplina, ou seja, cada profissional trabalha com a mesma disciplina em vários polos. Enquanto isso, o tutor presencial trabalha com várias disciplinas em um único polo.

Na UFOP, todos os cursos são geridos pelo CEAD e seguem uma mesma metodologia de ensino e práticas. Os coordenadores de curso e professores fizeram concurso público e foram lotados no CEAD para esse trabalho. Há professores conteudistas e tutores a distância por disciplina que atuam em vários polos com a

mesma disciplina. O tutor presencial trabalha com várias disciplinas em um único polo. Não há encontros presenciais e os cursos são totalmente a distância.

Em todos os cursos pesquisados, das duas instituições, a forma de seleção de tutores e alunos é a mesma: são formadas duas turmas de 25 alunos por curso e por polo. A diferença maior está na forma de organização dos docentes dos cursos.

Desse modo, a hipótese de que a diversidade de formas de organização dos polos de apoio presencial e das IES que neles atuam interferiria negativamente na execução dos cursos, não foi confirmada. Ao contrário, essa diversidade é positiva, na medida em que permite a implementação da política de forma a atender as necessidades locais e dos cursos.

Um limite identificado na pesquisa empírica foi a falta de encontros presenciais relatada por entrevistados do curso de matemática da UFMG e dos cursos da UFOP. Os alunos, e também os tutores, sentem falta do contato presencial com o professor. Visando suprir essa carência, há videoconferências em que os alunos assistem à aula e podem enviar comentários e dúvidas, via internet, para o professor, que responde ao vivo. Nos finais de semana tutores vão aos polos aplicar provas e observar a execução dos cursos in loco. Nesse momento aproveitam para tirar dúvidas dos alunos e discutir os conteúdos. Mas além disso, os alunos desejam aulas presenciais com maior regularidade.

Assim, ficou evidente a necessidade por parte dos alunos de encontros presenciais que envolvem avaliação e acompanhamento do aluno localmente, mas essa atividade só é prevista com regularidade no curso de pedagogia da UFMG.

Também foi apontado como um limite da organização da UAB, em todos os cursos pesquisados, o acúmulo de responsabilidades que o tutor possui em detrimento do baixo valor da bolsa que recebe e da formação exigida para atuar nos cursos. Para atender as inúmeras demandas, esse profissional é acolhido institucionalmente e passa por constante formação.

A pesquisa de campo evidenciou que, seguindo uma norma legal, todos os cursos possuem avaliação presencial dos alunos; além disso, os alunos são avaliados a distância por meio de participação nos fóruns, apresentação de

seminários, realização de estágios, entre outras atividades solicitadas pelos professores. As provas são aplicadas por tutores, que viajam para esse fim, e também as corrigem nas Universidades.

Todos os cursos pesquisados utilizam o AVA-Moodle para disponibilizar textos, vídeos, trocar mensagens entre os envolvidos e, sobretudo, discutir os conteúdos das disciplinas. Essas discussões ocorrem nos fóruns e são moderadas pelos tutores e professores. Em geral, os materiais dos cursos são disponibilizados nesse ambiente. Faz-se necessário um ambiente rico que proporcione pesquisa de textos e discussões sobre os mesmos, além da construção conjunta do conhecimento. Na EaD, é essencial materiais bem elaborados, autoexplicativos, com *links*, glossários, atividades, textos de apoio, entre outros.

Nas duas instituições pesquisadas, há uma preocupação com a formação dos tutores. Para isso, promovem encontros presenciais ou via webconferência com o objetivo de melhorar a formação desses profissionais.

Sobre a organização dos polos, também foram evidenciadas semelhanças e diferenças. Ficou claro que o polo é melhor equipado e possui melhor estrutura quando está em uma localidade em que a gestão municipal se preocupa com o desenvolvimento dessa política de formação docente. No geral, todos possuem os mesmos horários de funcionamento e recebem alunos para tirar dúvidas com os tutores, para estudar em grupo e realizar avaliações presenciais. Um limite apresentado pelos participantes da pesquisa, em todos os polos, se relaciona ao fraco acervo das bibliotecas diante da importância de uma formação sólida de professores.

Sobre a hipótese segundo a qual quanto mais IES atuarem no polo de apoio presencial mais complexa seria a organização desse polo e a hipótese de que quanto mais cursos o polo oferecer mais complexa seria a organização do mesmo, elas foram corroboradas em parte. Ocorre que a complexidade da organização dos polos vai além das demandas das instituições e dos cursos ao exigir uma atenção do município para a organização e estruturação do mesmo. Pode-se afirmar que um polo com mais IES e mais cursos vai exigir maior complexidade na organização devido à demanda por salas, laboratórios e equipamentos, por exemplo, mas isso

não será alcançado se o mesmo não tiver as condições mínimas de funcionamento que são responsabilidade da gestão municipal. Então, o fator de maior influência na organização dos polos de apoio presencial se refere ao valor que a gestão municipal confere à política.

Segundo os entrevistados, no geral, os cursistas são pessoas que não podem deixar seus afazeres e seus lares todos os dias para se qualificarem, pois já assumiram atividades laborais, constituíram família e estão em locais onde não há cursos de graduação presencial. Nesse cenário, encontram na EaD alternativas e oportunidades de formação e melhoria da prática. Ressalte-se que para isso é preciso investimento na melhoria dos cursos e dos polos.

Não foi objetivo da pesquisa avaliar os efeitos da formação na prática dos professores, mas, apesar disso, obtiveram-se depoimentos com referências a benefícios da política. Assim, se por um lado, os autores que estudam a temática ressaltam o aligeiramento da formação obtida, os envolvidos nos cursos salientam, por outro lado, que a formação adquirida reflete-se em mudanças positivas na sua prática pedagógica. Entre os resultados da coleta de dados, encontram-se, nas falas dos entrevistados, as evidências de que esses cursos contribuem, não apenas para a qualificação formal dos professores, mas, sobretudo, para mudanças de práticas laborais, melhoria dessas práticas, troca de experiências, acesso a novas possibilidades profissionais e de estudo, além da melhoria da escrita e da leitura que os levam a aprimorar o estudo independente. Também foi evidenciado que o curso traz um considerável resultado em relação à autoestima desses estudantes, o que impacta o crescimento profissional e pessoal de cada um.

Nesse contexto, a hipótese de que a forma de organização dos polos e dos cursos poderia apresentar resultados diferentes na formação de professores não foi comprovada na totalidade, pois os resultados obtidos são semelhantes, segundo todos os entrevistados dos três polos e dos cinco cursos pesquisados, apesar das diferentes formas de organização dos mesmos. Ficou evidente que, quando o polo é melhor estruturado, os tutores, coordenadores e alunos realizam suas atividades com maior entusiasmo, e que a falta de recursos materiais não impede o desenvolvimento do curso e a troca de conhecimentos e experiências. Quando o curso oferece mais momentos presenciais, os alunos e tutores se sentem mais

realizados, mas, na falta desses encontros, há outras medidas como as videoconferências que visam suprir a ausência de contato entre aluno e professor.

Os programas de formação de educadores que utilizam os recursos da EAD devem realizar uma autoavaliação sistemática, além das avaliações oficiais, para que seja gerado um diagnóstico e um prognóstico em relação aos sujeitos e à formação dos envolvidos. Um projeto de curso a distância precisa abarcar a dimensão técnico-científica e política de formação do cidadão. Assim, esperam-se cursos que de fato influenciem a composição da identidade desses profissionais.

Acredita-se que, se uma instituição é séria em suas atividades de formação como um todo, ela pode ser séria em qualquer modalidade de ensino e trabalhar para uma formação concreta. Para isso, é preciso pensar questões referentes aos materiais dos cursos, ao tempo de estudo e de formação dos participantes, às condições históricas de trabalho e estudos dos mesmos, aos formadores, que precisam ser capazes de problematizar a teoria e a empiria. Ao se exigir dos formadores uma formação diferenciada é preciso também oferecer a eles uma remuneração condizente.

Ademais, a pesquisa de campo também evidenciou aspectos que não foram encontrados na literatura estudada, demonstrando possível lacuna sobre a matéria, ainda a ser pesquisada. Algumas lacunas identificadas se referem à organização do tempo para estudo, às formas de organização dos alunos para o estudo, ao letramento digital propiciado por esses cursos, à avaliação da qualidade do conhecimento adquirido nesses cursos, à valorização profissional dos docentes após a formação, ao aumento da autoestima dos envolvidos e ao investimento municipal nos polos de apoio presencial.

Apesar da pesquisa realizada, ainda há muito o que investigar sobre o assunto, pois a mesma suscitou novos problemas que podem ser discutidos em outros estudos como por exemplo: como trabalhar a questão da evasão nos cursos a distância a fim de que ela diminua? Será que o aluno da EaD procura essa formação por falta de opção ou faz uma escolha pelo ensino a distância? Como os alunos se organizam para o estudo? Qual é o local e o espaço de estudo desses alunos? Como os tutores se organizam para a docência *on line*? Quais as diferenças

da formação presencial e a distância? Que tipo de formação ocorre a distância? Há garantias de aprendizado nesses cursos? Se há, como ocorre? Os cursos de EaD para formação docente têm ocasionado mudanças efetivas no trabalho do professor? A formação atribui valor social ao professor?

Essas indagações demonstram que ainda há o que se pesquisar sobre a temática e, dessa forma, dentro dos limites da pesquisa, não se pretendeu encerrar o assunto e sim produzir conclusões iniciais sobre a EaD e a formação docente no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Taís Fim. Oportunidades, perspectivas e limitações dos MOOC no âmbito da UAB/UFSM. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Fernando de; MARQUES, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO-ANFOPE. 12, 2004, Brasília, *Documento final do XII Encontro Nacional*, Brasília, 2004.

AZEVEDO, José Carlos de. Os primórdios da EaD na educação superior brasileira. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

BARRETO, Hugo. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4 ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2012.

BRASIL. *Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto n.5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em 25 jan. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em <<http://pde.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 mar. 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre procedimentos de regulação e avaliação de educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, 2007a. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=12:portarias&Itemid=46&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007c. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em 11 de jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10 de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília, DF, 2009b. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=15:resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Resolução nº 49, de 10 de setembro de 2009*. Orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=15:resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 75, de 14 de abril de 2010*. Cria o Grupo Assessor do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). As atribuições do grupo são apoiar a Capes na formulação das diretrizes estratégicas de desenvolvimento do Sistema UAB, e: -apoiar os processos de acompanhamento e avaliação de cursos e pólos de apoio presencial do Sistema UAB; - apoiar na formulação de diretrizes para a elaboração de editais que visem a consolidação e o desenvolvimento do Sistema da UAB; - auxiliar na formulação de políticas e ações de desenvolvimento do Sistema UAB; - apoiar na formulação do Plano de Ação anual para o Sistema UAB. Brasília, DF, 2010a. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=15:resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 79, de 14 de abril de 2010*. Institui o Fórum Nacional de Coordenadores e Coordenadores Adjuntos do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, composto pelos Coordenadores UAB das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) integrantes Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e institui os Fóruns Regionais de Coordenadores do Sistema UAB, composto pelos coordenadores de pólo de apoio presencial da região e pelos Coordenadores e Coordenadores Adjuntos das IES integrantes do Sistema UAB e que ofertam cursos na região.. Brasília, DF, 2010b. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=15:resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 78, de 14 de abril de 2010*. Institui os fóruns de área do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, constituído das seguintes áreas: matemática, física, Biologia, química, Letras, pedagogia, Filosofia, História, geografia, Artes, Informática, Teatro, Música, Educação física, Sociologia, Administração, Especializações. Brasília, DF, 2010c. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=15:resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 77, de 14 de abril de 2010*. Instituir o Banco de Consultores para Acompanhamento e Avaliação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de auxiliar a diretoria de Educação a Distância da Capes nos processos de: Avaliação e acompanhamento dos pólos de apoio presencial do Sistema UAB e os oriundos de Programas e Ações do Ministério da Educação que estão sob a gestão da diretoria de Educação a Distância; Avaliação e acompanhamento dos cursos ofertados na modalidade a distancia pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, no âmbito do Sistema UAB; Elaboração e julgamento do objeto de editais no âmbito de suas atividades e competências. Brasília, DF, 2010d. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=15:resolucoes&Itemid=47&layout=default>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010e. Disponível em <http://www.cereja.org.br/site/_shared/files/alf_cer_crc_uni_noticias/anx/20100715171325_parecercne-ceb-7-2010.pdf>. Acesso em 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 9, de 5 de maio de 2010*. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes. Brasília, DF, 2010f.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010g.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF, 2010h.

BRASIL. *Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012*. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. 2012a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em 11 abr. 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº170, de 5 de dezembro de 2012*. Institui Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e dá outras providências. Brasília, DF, 2012b. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias>> Acesso em 04 abr. 2014.

BRENNAND, Edna G. de Góes; BRENNAND, Eládio de Góes. Inovações Tecnológicas e a Expansão do Ensino Superior no Brasil. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 21, 2012. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 out. 2013.

BRITO, Gláucia Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. O processo de seleção do tutor na Universidade Aberta do Brasil UAB: reflexões necessárias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-oral.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

CAMPOS, Fernanda C. A; COSTA, Rosa M. E; SANTOS, Neide Santos. *Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais*. Juiz de Fora: Editar, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de idéias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHECO, José Augusto. *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. Ética e EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

CARDOSO, Olga Ennela; BORGES, Eliane. Aplicação da metodologia webquest no ensino superior a distância no curso de pedagogia/UAB da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-oral.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso João *et al* (Orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. v. 1 . 6 ed. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

CENTRO DE APOIO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Site CAED*, 2014. Disponível em <<https://www.ufmg.br/ead/site/>>. Acesso em 04 abr. 2014.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Site CEAD*, 2014. Disponível em <http://www.cead.ufop.br/> Acesso em 04 abr. 2014.

CHAVES FILHO, Hélio. Regulação da modalidade de EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jan./Jun. 2009.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. IN: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (orgs.). *Novas linguagens e novas tecnologias – educação e sociabilidade*. Petrópoles: Vozes, 2004.

COUTINHO, Laura. Aprendizagem on-line por meio de estrutura de cursos. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

DINIS, Nilson. Educação da distância, desconstrução e alteridade. In: SOUZA, Dileno Duscan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade* [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 891-917. Education do Brasil, 2009.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Educação a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: SOUZA, Dileno Duscan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230.

GIEBELEN, Edwin; BRENNAND, Edna. Arquiteturas cognitivas construídas no curso de administração a distância (EaD): projeto UAB/Banco do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em < <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-oral.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade* [online]. 2008, vol.29, n.105, pp. 1211-1234.

GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. *Políticas educacionais: implicações para a formação para professores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/posteres/marialourdesgisi.rtf>>. Acesso em 10 mai. 2012.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 1, Mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Oct. 2013.

GONÇALVES, et. al. Cenários da Educação Pública a Distância: o Programa UAB e a contribuição da parceria UAB/CEAD/UDESC no curso de pedagogia a Distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira. A inserção de EaD em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. *Educação a distância na formação de professores*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

KATO, Fabíola B. Grello; SANTOS, Silvia Alves dos; MARTINS, Tânia Barbosa. Da EaD à UAB: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In: SOUZA, Dilenio Duscan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Sobre uma degradação geral da vida escolar. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 157-168, jan./Jun. 2009.

LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009a.

LITTO, Frederic Michael. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jan./Jun. 2009b.

LONGO, Carlos Roberto Juliana. A EAD na pós-graduação. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

LOPES, Ruth Gonçalves de Faria; LISNIOWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Girlene Ribeiro de Jesus. Políticas públicas de educação superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do Sistema Universidade do Brasil. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35, Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2385_int.pdf Acesso em 03 abr. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al* (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, Ronei X. *et. al*. Projeto Veredas / UNIS: uma experiência de utilização da web como suporte à interação e ao gerenciamento da avaliação em Educação a distância. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, Ano XXXII, n. 163/166, p. 43-53, out/03 – set/04

MARTINS, Simone; CAETANO, João. As políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil e em Portugal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-oral.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, Caxambu, MG, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974—Int.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2012.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

MILL, Daniel. Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, Daniel. *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Belo Horizonte, 2002. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MILL, Daniel. *et al. Estudo sobre a relação entre as formas de organização dos trabalhadores em sistemas de educação a distância e sua prática pedagógica: o caso Veredas*. Projeto de pesquisa – Faculdade de Educação do Campus Belo Horizonte da Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Carmargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

NETO, José Augusto de Melo. Superando barreiras naturais: a EaD na região amazônica. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Ensino a distância: solução ou novos desafios para a educação? In: SOUZA, Dileno Duscan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

NIELSON, H. Dean; TATTO, Maria Teresa. The Cost-Effectiveness of Distance Education for Teacher Training. *Bridges Research Report Series*. 1991, n. 9.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Apr. 2014

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, Caxambu, MG, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5485—Int.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2012.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila; Claudia Maria de LIMA. O tutor dos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil: aspectos da profissionalização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-oral.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

PERRATON, Hilary. *Models for open and distance learning*. International Research Foundation for Open Learning and The Commonwealth of Learning, 2003. Disponível em <http://dspace.col.org/bitstream/123456789/198/1/2003_MODL_TeacherEd.pdf>. Acesso em 13 mar. 2013.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Tradução Ilson Kayser.

PISTORI, Jeferson. Consórcios nacionais de instituições na EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

QUIRINO, Raquel; CORRADI, Wagner; MACHADO, Marcela. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como proposta de formação universitária no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais: Resultados, Desafios e Perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-oral.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

RAPOSO, Mariana. Competência Digital e a EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

RISCAL, Sandra Aparecida. A educação solidária. In: SOUZA, Dileno Duscan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

ROCHA, Jessica; COSTA, Tânia. A Percepção da Ciência pelos alunos do curso pedagogia UAB/UFMG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; TAGA, Vitor; VIEIRA, Eleonora Milano Falcão. Repositórios Educacionais: estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 abr. 2014.

ROMANI, Luciana Alvim Santos; ROCHA, Heloísa Vieira da. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 8, p. 71-81, abr. 2001.

ROSA, Soares Loide; MATOS, Heloneide Alcantara; BOURSHEID, Sabrina. pedagogia UFMT-UAB: para além da sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

SAHB, Warlley; SILVA, Alexandre José de Carvalho. Política nacional de formação de professores: o Sistema UAB e os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Lavras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al* (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jan./Jun. 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. *Pro-Prosições* [online]. 2009, vol.20, n.2, pp. 205-222.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 mar. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola B. Grello; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas Públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, Dileno Duscan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

SILVA, Vanessa, PEREIRA, Isabel. Políticas públicas e Universidade Aberta do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 10, 2013, Belém, PA. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

SPRENGER, Angela; SCAVAZZA, Beatriz Leonel. A EAD na educação não formal de professores. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, v 2: Person Education do Brasil, 2012.

UNESCO. *Aprendizaje abierto y a distancia: considerações sobre tendências, políticas y estrategias*. Montevideo, Trilce, 2002.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL / COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-UAB/CAPES. *Novo Portal UAB*. 2010. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*: UFMG 2013 – 2017. Belo Horizonte, MG, 2013, 190 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Plano de Desenvolvimento Institucional*: UFOP 2011 – 2015. Ouro Preto, MG, 2011, 50 p.

VICENTE, Dilce Eclai de Vargas Gil. A institucionalização dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil, no Rio Grande do Sul e no Acre. Disponível em <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos-poster.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

ZARATE, Danielle; GARIGLIO, José Ângelo. Educação a distância: uma discussão sobre essa modalidade na formação de professores em serviço. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO – SBIE, 19, 2008, Fortaleza. Disponível em <http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/sbie_artigos_completo/Educa%20a%20dist%20-%20uma%20discuss%20sobre%20essa%20modalidade.pdf>. Acesso em 10 fev. 2012.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado (a) -----

Eu, Juliana Cordeiro Soares Branco, CPF 0365466246-26, realizo pesquisa de doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação de Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Gostaria de convidá-lo para participar da pesquisa com o tema “a UAB e sua forma de organização para oferta de cursos de licenciatura”.

Este estudo tem como objetivo “analisar os limites e possibilidades da UAB como sistema de formação de professores a distância, considerando o papel exercido pelas formas de organização de quatro polos de apoio de aprendizagem da UFMG”. Para tal pretende-se analisar a produção intelectual sobre a temática; analisar as políticas de EaD e contextualizar a UAB no interior dessas políticas; analisar como a política UAB se materializa na UFMG e nos municípios onde estão localizados seus polos de apoio presencial, para a efetivação dos polos de apoio presencial; identificar as questões envolvidas nas formas de organização da UAB para a formação de professores; e analisar as interferências que essas questões produzem na efetivação dos Cursos de formação de professores.

A participação desta pesquisa é voluntária e consiste em uma entrevista que será realizada pela aluna pesquisadora. A entrevista é individual e consta de um questionário com perguntas referentes a organização do polo de apoio de aprendizagem e será gravada.

Sua participação nos ajudará a conhecer melhor a realidade dos polos, como estão organizados, como é seu funcionamento.

Informo que poderá, em qualquer etapa do estudo, entrar em contato conosco para esclarecer qualquer dúvida, assim como ser informado sobre os resultados parciais da pesquisa. Também lhe é garantida a liberdade de abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua integridade.

O estudo não apresenta riscos para os participantes, uma vez que consta apenas das entrevistas. As informações obtidas serão analisadas individualmente,

porém garantimos que não serão divulgadas identificações em momento algum da pesquisa. Os questionários serão guardados pelas pesquisadoras.

Em caso de dúvida sobre a ética do estudo, a senhora poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG pelo endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Cep: 31270-901. Belo Horizonte – MG. Telefone: 3409-4592; fax: 3409-4592. e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Não existirão despesas, recompensas pessoais e/ou financeiras pela participação em qualquer parte do estudo. Caso haja qualquer despesa adicional, a mesma será coberta pelo orçamento da pesquisa.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sendo os resultados veiculados por meio de artigos científicos em revista especializada e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca expor a identificação dos participantes.

Baseado neste termo, eu, _____,
RG _____, concordo em participar da pesquisa como entrevistado.

Local e data

Dados da pesquisadora: Juliana Cordeiro Soares Branco. Contatos: (031) 84831005 / 40627580 julianab28@gmail.com

Juliana Cordeiro Soares Branco

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

APÊNDICE 2 - Questionário e roteiros de entrevista

Questionário para alunos

A- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1- Sexo

 feminino masculino

2- Idade

 menos de 20 anos 20 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos mais de 50 anos

3- Além do curso da UAB fez ou faz outro curso de graduação?

 sim não

3.1- Se sim, qual curso -----

4- Sobre suas atividades profissionais responda sim ou não

4.1- Trabalhava como docente antes de fazer o curso da UAB?

 sim não

4.1.1- Se não, passou a ser docente após o curso?

 sim não

B – SOBRE O CURSO DA UAB

5- Esse foi seu primeiro curso a distância?

 sim não

4.1- Se não qual outro curso que fez?

5- Porque procurou esse curso?

 por ser a distância por ser gratuito por desejo de fazer pedagogia por pretender ser docente ou trabalhar com educação desejo se fazer um curso superior outro motivo . Especificar -----

6- Onde costuma estudar?

- em casa
- no trabalho
- no polo de apoio presencial
- outro local. Qual?-----

7- Onde costuma acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem?

- em casa
- no trabalho
- no polo de apoio presencial
- outro local. Qual?-----

8- Quais são os pontos fortes do curso?

- material didático
- infra-estrutura do polo
- encontros presenciais
- Ambiente Virtual de Aprendizagem
- tutores presenciais
- tutores a distância
- outros. Quais -----

9- Quais são os pontos fracos do curso?

- material didático
- infra-estrutura do polo
- encontros presenciais
- Ambiente Virtual de Aprendizagem
- tutores presenciais
- tutores a distância
- outros. Quais -----

10- Como avalia a infra-estrutura do polo

10.1- Biblioteca

- ruim
- boa
- ótima

Justifique sua resposta -----

10.2- Salas de aula

ruim

boa

ótima

Justifique sua resposta -----

10.3- Laboratório de informática

ruim

boa

ótima

Justifique sua resposta -----

10.4- Secretaria

ruim

boa

ótima

Justifique sua resposta -----

-

11- Houve demandas de sua parte para a Coordenação do curso? Se sim, como avalia o trabalho da Coordenação do curso:

ruim

boa

ótima

Justifique sua resposta -----

12- Como avalia o trabalho do tutor presencial?

ruim

boa

ótima

Justifique sua resposta -----

13- Como avalia o trabalho do tutor a distância?

ruim

boa

ótima

Justifique sua resposta -----

14- Recebeu algum auxílio da prefeitura durante o curso?

sim

não

14.1- Se sim qual foi? -----

15- Quantas horas estuda por semana?

até uma hora por semana

de uma a duas horas por semana

de três a quatro horas por semana

mais de quatro horas por semana

16- O curso trouxe alguma contribuição para sua prática profissional ou para sua vida pessoal?

sim

não

17.1 Se sim, dê exemplos.

18- Que sugestões você daria para o aprimoramento do curso?

Roteiro de entrevista para Coordenadores de polos

A- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1- Sexo

feminino masculino

2- Idade

menos de 20 anos 20 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos

36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos mais de 50 anos

3- Formação

ensino médio completo

superior completo. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

especialização completa. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

mestrado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

doutorado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

Outro curso relevante -----

4- Além do trabalho no polo, exerce outra função? Se sim, qual é e onde? (verificar se já trabalhou como coordenador de cursos ou de instituições de ensino)

5- Há quanto tempo trabalha na UAB e como é seu trabalho aqui?

B – SOBRE O TRABALHO NA UAB

6- Há quanto tempo existe esse polo de apoio presencial? Antes da UAB esse polo já existia? O que funcionava aqui? Como foi a instalação desse polo no município?

7- Descreva o polo quanto aos seus aspectos: (i) número de cursos, turmas e alunos, (ii) número de tutores que atuam no polo, (iii) recursos tecnológicos, (iv) índices e possíveis determinantes de evasão.

8- Tem algum professor que atua no polo? Tem tutor a distância que trabalha aqui?

9- Como é a infra-estrutura nesse polo? Quantas salas tem? Tem biblioteca? Tem sala de professores? Sala de informática? Como são as instalações?

10- Qual é a estrutura administrativa do polo? Quantas pessoas além do coordenador e dos tutores trabalham aqui? E qual a função de cada um?

11- Como é o trabalho da coordenação que é realizado aqui? Como ocorre a gestão (planejamento, reuniões, avaliação, tomada de decisão) dos cursos?

12- Há documentos institucionais que normatizam os cursos e o funcionamento do polo? Se sim, o que consta nesses documentos? (objetivos, disciplinas, carga-

horária, projetos de final de curso, etc.)? Esses documentos já sofreram ou sofrem constantes alterações?

13- Como são organizadas as aulas presenciais e distância? Como é o trabalho do tutor presencial e do tutor a distância? Essas atribuições estão definidas por legislação?

14- Como é feita a seleção dos alunos e dos tutores da UAB? Como é o perfil desses candidatos (formação, atuação profissional). Na sua opinião, qual é o perfil do aluno que procura um curso aqui?

15- Como é a relação do polo com a prefeitura? Em que a prefeitura contribui para o polo? Quais são as demandas do polo junto a prefeitura e vice-versa? (isto está registrado em algum documento?). Como é feita a comunicação entre o polo e a prefeitura?

16- Como é a comunicação entre o polo e a IES?

17- Qual a relação do polo com a Instituição de Ensino Superior? Como a Instituição trabalha os cursos no polo? O que a Instituição de ensino demanda do polo e o polo da Instituição de ensino? (as atribuições de cada um está registrado em algum documento)

18- Gostaria que o (a) senhor (a) falasse das exigências legais para instalação de um polo e a oferta de cursos. Foi possível cumprir toda a legislação ou houve adaptações?

19- Já foi possível identificar algum resultado na formação dos professores? Será que houve alguma mudança no trabalho do professor após o curso e que pôde ser observada?

20- Quais são os pontos fortes e fracos dos cursos? Por que?

21- Que sugestões daria para o aprimoramento dos cursos e do polo?

22- O senhor conhece ou participa de algum fórum que discute a questão dos polos? Já ouviu falar no banco de consultores? Sabe se eles realmente existem?

Roteiro de entrevista para Tutores

A- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1- Sexo

() feminino () masculino

2- Idade

() menos de 20 anos () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () mais de 50 anos

3- Formação

() ensino médio completo

() superior completo. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() especialização completa. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() mestrado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() doutorado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() Outro curso relevante -----

4- Além do trabalho de tutor na UAB, exerce outra função? Se sim, qual e onde?
(verificar se tem experiência como docente ou tutor)

B – SOBRE O TRABALHO NA UAB

5- Há quanto tempo trabalha na UAB e qual a função aqui?

() tutor presencial. Tempo -----

() tutor a distância. Tempo -----

6- Como é seu trabalho? Sua relação com o polo, com os alunos, com outros tutores (presenciais e a distância), com os coordenadores de curso? Como são organizadas as aulas presenciais e a distância? Como é o trabalho do tutor presencial e do tutor a distância? Como vocês organizam o trabalho?

7- O senhor passou por algum curso de formação de tutores ou de professores? Descreva esta experiência. Quais foram os pontos fortes e fracos do curso que você frequentou? Esses cursos provocaram alguma modificação na sua forma de trabalhar? Explique.

8- O senhor possui alguma relação com a prefeitura ou com a Instituição de Ensino Superior? Se sim, como é essa relação. Ou sua relação é exclusiva com o polo e seu coordenador?

9- Em quantos cursos o (a) senhor (a) trabalha? Quais são esses cursos? Há quanto tempo trabalha no mesmo curso?

- 10- Quantos alunos o senhor acompanha?
- 11- Considera a infra-estrutura do polo adequada?
- 12- Como são organizadas as aulas presenciais?
- 13- Como está organizado o estudo a distância?
- 14- Já foi possível identificar algum resultado na formação dos professores? Será que houve alguma mudança no trabalho do professor após o curso e que pôde ser observada?
- 15- Quais são os pontos fortes e fracos do curso em que trabalha? Por que?
- 16- Que sugestões você daria para o aprimoramento do curso?
- 17- Como o senhor percebe a posição da Universidade em relação aos cursos a distância? Por que a Universidade não tem cursos próprios?

Roteiro de entrevista para Coordenadores de cursos

A- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1- Sexo

feminino masculino

2- Idade

menos de 20 anos 20 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos

36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos mais de 50 anos

3- Formação

ensino médio completo

superior completo. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

especialização completa. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

mestrado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

doutorado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

Outro curso relevante -----

4- Além do trabalho com a UAB, exerce outra função? Se sim onde e qual?

B – SOBRE O TRABALHO NA UAB

5- Há quanto tempo trabalha na UAB e como é seu trabalho?

6- Há quanto tempo existe esse curso junto a UAB? Ele existia antes da UAB? Em quantos polos esse curso está? E quais são esse polos?

7- Como foi a inserção da universidade no Sistema UAB?

8- Como é a infra-estrutura na Instituição para a oferta desse curso? Como a universidade se organiza para elaborar e executar o curso? Quais profissionais, dentro da IES, trabalham na docência, na administração, na elaboração e na execução do curso?

9-Descreva o curso quanto aos seus aspectos: objetivos, posição do curso em relação a outros na instituição, disciplinas e cargas horárias, estágios, sistema de avaliação, metodologia de ensino, número de professores e sua qualificação, recursos didáticos físico-materiais e equipamentos, número de turmas, índices e determinantes de evasão.

10- Gostaria que o (a) senhor (a) falasse das exigências legais da IES para instalação de um curso em um polo. Foi possível cumprir toda a legislação ou houve adaptações?

11- Como ocorre o trabalho da coordenação do curso? Como ocorre a gestão (planejamento, reuniões, avaliação, tomada de decisão) do curso?

- 12- As regras estabelecidas pela IES para o funcionamento dos cursos interferem na organização das aulas presenciais e a distância? Se sim, como?
- 13- A universidade interfere na seleção de tutores e alunos? Se sim, como?
- 14- Como é a relação da universidade com o polo? E com a prefeitura diretamente?
- 15- Qual a relação da Instituição de Ensino Superior com o polo? Como a Instituição trabalha os cursos no polo? O que a Instituição de ensino demanda do polo e o polo da Instituição de ensino? (as atribuições de cada um está registrado em algum documento). A Coordenação do curso também se comunica com a prefeitura diretamente? Se sim, como é feita essa comunicação? Como é essa organização de demandas?
- 16- Em se tratando de um trabalho de parceria com prefeituras, quais são as instancias de decisão? Como é a relação entre as instituições envolvidas? Há conflitos?
- 17- Há alguma relação com outras IES que oferecem outros cursos no mesmo polo?
- 18- Há convênios, atividades de pesquisa ou extensão ligadas ao curso ou ao polo?
- 19- Já houve turma que concluiu o curso? Se sim, já foi possível identificar algum resultado na formação dos professores? Daqueles que eram professores, será que houve alguma mudança no seu trabalho após o curso e que pôde ser observada? Existe algum tipo de acompanhamento de egressos?
- 20 - Que fatores facilitam e/ou dificultam o andamento do curso?
- 21- Quais são os pontos fortes e fracos do curso? Por que?
- 22- Que sugestões você daria para o aprimoramento do curso?
- 23- O senhor conhece ou participa de algum fórum que discute a questão dos polos? Já ouviu falar no banco de consultores? Sabe se eles realmente existem?
- 24- Como o senhor percebe a posição da Universidade em relação aos cursos a distância? Por que a Universidade não em cursos próprios?

Roteiro de entrevista para Professor- Formador

A- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1- Sexo

() feminino () masculino

2- Idade

() menos de 20 anos () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () mais de 50 anos

3- Formação

() ensino médio completo

() superior completo. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() especialização completa. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() mestrado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() doutorado. Qual curso -----

Em qual instituição ocorreu essa formação -----

() Outro curso relevante -----

4- Além do trabalho de tutor na UAB, exerce outra função? Se sim, qual e onde?

B – SOBRE O TRABALHO NA UAB

5- Há quanto tempo trabalha na UAB?

6- Como é seu trabalho? Sua relação com o polo, com os alunos, com outros tutores (presenciais e a distância), com os coordenadores de curso? Como são organizadas as aulas presenciais e a distância? Como é o trabalho? Como vocês organizam o trabalho?

7- O senhor passou por algum curso de formação de tutores ou de professores? Descreva esta experiência. Quais foram os pontos fortes e fracos do curso que você frequentou? Esses cursos provocaram alguma modificação na sua forma de trabalhar? Explique.

8- O senhor possui alguma relação com a prefeitura ou com a Instituição de Ensino Superior? Se sim, como é essa relação. Ou sua relação é exclusiva com o polo e seu coordenador?

9- Em quantos cursos o (a) senhor (a) trabalha? Quais são esses cursos? Há quanto tempo trabalha no mesmo curso?

10- Quantos alunos o senhor acompanha?

11- Considera a infra-estrutura do polo adequada?

12- Como são organizadas as aulas presenciais?

13- Como está organizado o estudo a distância?

14- Já foi possível identificar algum resultado na formação dos professores? Será que houve alguma mudança no trabalho do professor após o curso e que pôde ser observada?

15- Quais são os pontos fortes e fracos do curso em que trabalha? Por que?

16- Que sugestões você daria para o aprimoramento do curso?

17- Como o senhor percebe a posição da Universidade em relação aos cursos a distância? Por que a Universidade não tem cursos próprios?

APÊNDICE 3 – Demonstração dos polos de apoio presencial e suas respectivas regiões, IES e cursos – junho de 2012

Regiões de Minas	polos	IES	cursos de Licenciatura
1- ALTO PARANAIBA	1-Araxá	UFJF	computação
			matemática
		UFU	letras espanhol
			letras inglês
			pedagogia
		2- Coromandel	UFJF
	UFU		matemática
	UFOP		pedagogia
	3- Patos de Minas	UFU	pedagogia
			letras inglês
			letras espanhol
		UFSJ	matemática
2- CENTRAL	4- Ouro Preto	UFU	matemática
		UFOP	geografia
			pedagogia
	5- Barroso	UFJF	matemática
			química
		UFSJ	matemática
	6- Sete Lagoas	UFJF	computação
			matemática
			química
		UFOP	pedagogia
		UFLA	letras inglês
			letras português
	7- Lagoa Santa	UFJF	matemática
		UFOP	pedagogia
		UNIMONTES	artes visuais
			ciências biológicas
UFV	história		
8- Pompéu	UFJF	matemática	

		UNIMONTES	geografia
			pedagogia
		UFSJ	matemática
			pedagogia
	9- Tiradentes	UFJF	matemática
			pedagogia
	10- Conceição do Mato Dentro	UFMG	matemática
		UFOP	geografia
		UNIFAL	pedagogia
	11- Corinto	UFMG	pedagogia
			matemática
	12- Conselheiro Lafaiete	UFMG	pedagogia
		UFOP	matemática
	13- João Monlevade	UFOP	geografia
			matemática
			pedagogia
	14- São João Del Rey	UFSJ	pedagogia
15- Confins	UFLA	filosofia	
		letras inglês	
		letras português	
		pedagogia	
	UFV	matemática	
16- Jaboticatubas	UFLA	pedagogia	
	UFV	história	
		matemática	
17- Diamantina	UFVJM	matemática	
18- Itabira	UFOP	geografia	
3- CENTRO-OESTE DE MINAS	19- Campo Belo	UFSJ	matemática
		UNIFAL	pedagogia
	20- Formiga	UFMG	pedagogia
		UNIFAL	ciências biológicas
		UFSJ	matemática
21- Bom Despacho	UFMG	matemática	
		pedagogia	

4- JEQUITINHONHA/ MUCURI 5 polos	22- Araçuaí	UFMG	ciências biológicas
			matemática
			pedagogia
			química
	23- Teófilo Otoni	UFMG	ciências biológicas
			pedagogia
			química
			matemática
		UFVJM	física
	24- Almenara	UNIMONTES	artes visuais
			ciências biológicas
			pedagogia
			letras espanhol
			letras inglês
		História	
	UFVJM	química	
	25- Carlos Chagas	UNIMONTES	pedagogia
			ciências biológicas
			história
			letras espanhol
UFOP		geografia	
matemática			
26- Itamarandiba	UNIMONTES	ciências sociais	
		história	
		geografia	
		letras inglês	
		letras espanhol	
	UFSJ	matemática	
pedagogia			
27- Águas Formosas	UFVJM	física	
		química	
28- Minas Novas	UFVJM	matemática	
29- Nanuque	UFVJM	física	
		matemática	
		química	

	30- Padre Paraíso	UFVJM	matemática
	31- Pedra Azul	UNIMONTES	História
			letras português
5- ZONA DA MATA	32- Bicas	UFJF	computação
			pedagogia
		UFSJ	pedagogia
		UFU	matemática
		UNIFEI	física
		UFV	História
	33- Juiz de Fora	UFJF	computação
			química
		UFSJ	matemática
			pedagogia
	34- Durandé	UFJF	matemática
			pedagogia
6-NOROESTE DE MINAS	35- Buritis	UFMG	pedagogia
		UFU	matemática
	36- Lagamar	UFOP	matemática
			pedagogia
geografia			
7- NORTE DE MINAS	37- São João da Ponte	UNIMONTES	ciências sociais
			Letras - Inglês
			pedagogia
		UFSJ	matemática
	38- Salinas	UFJF	computação
			pedagogia
		UFOP	matemática
	39- Buritizeiro	UFJF	matemática
		UNMONTES	artes visuais
			história
pedagogia			
	letras português		
40- Montes Claros	UFMG	ciências biológicas	

			matemática
			química
	41- Urucuia	UNIMONTES	artes visuais
			letras – português
			pedagogia
			história
	42- Francisco Sá	UNIMONTES	ciências sociais
			ciências biológicas
			letras - português
		UFSJ	matemática
			pedagogia
	43- Janaúba	UNIMONTES	ciências sociais
			ciências biológicas
			pedagogia
			letras - inglês
		IF-Triângulo	computação
			matemática
	44- Januária	UNIMONTES	letras - espanhol
			pedagogia
		IF-Triângulo	computação
		UFVJM	química
		UFMG	matemática
	45- Cristália	UNIMONTES	letras - português
			história
			pedagogia
	46- Taiobeiras	UFVJM	física
			matemática
			química
8- RIO DOCE	47- Ipanema	UFJF	pedagogia
		UFV	história
			matemática
		UNIMONTES	ciências biológicas
	48- Timóteo	UFJF	física
			computação
			matemática

		UFSJ	pedagogia
	49- Mantena	UFJF	matemática
			pedagogia
		UNIMONTES	ciências biológicas
			letras - inglês
	letras espanhol		
	50- Pescador	UFOP	matemática
	51-Governador Valadares	UFMG	ciências biológicas
			matemática
			pedagogia
			química
		UFLA	filosofia
			letras inglês
			letras português
		UFOP	geografia
			pedagogia
	52- Ipatinga	UFOP	matemática
			geografia
			pedagogia
	53- Divinolândia de Minas	UFOP	pedagogia
			geografia
		UFSJ	matemática
		UFVJM	física
			química
	54- Caratinga	UFOP	geografia
			pedagogia
			matemática
9- SUL DE MINAS	55-Boa Esperança	UFJF	pedagogia
		UNFAL	ciências biológicas
		UNIFEI	física
		UFSJ	matemática
	56- Illicínea	UFJF	física
			computação
			matemática
			pedagogia

			química
		UFLA	filosofia
	57- Santa Rita de Caldas	UFJF	física
			licenciatura em computação
			matemática
			pedagogia
	58- Lavras	UFJF	física
			matemática
		UFLA	pedagogia
	59- Campos Gerais	UFMG	pedagogia
		UNIFAL	química
	60- Alterosa	UFOP	matemática
			pedagogia
		UNIFEI	física
	61- Cambuí	UNIFEI	física
		UFLA	filosofia
			letras inglês
			letras português
			pedagogia
	62- Itamonte	UNIFEI	física
		UFLA	filosofia
			letras inglês
			letras português
		UFSJ	matemática
			pedagogia
10- TRIANGULO	63- Frutal	UFMG	química
			ciências biológicas
	64- Uberaba	UFU	letras espanhol
			letras inglês
			pedagogia
		IF-Triângulo	computação
			matemática
	65- Araguari	UFOP	matemática
pedagogia			

			geografia
		IF-Triângulo	computação
	66- Carneirinho	UFU	pedagogia
	67- Uberlândia	UFU	pedagogia
			letras espanhol
			letras inglês
		IF-Triângulo	computação
			matemática

ANEXO

ANEXO 1 - Primeiro edital de chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de educação a distância para a UAB.

EDITALDE SELEÇÃO nº. 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005

SEED/MEC/2005-2006

Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”.

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio de sua Secretaria de Educação a Distância, torna público e convoca, de acordo com o que se estabelece no presente Edital:

I) os Municípios, os Estados e o Distrito Federal, a apresentarem propostas de pólos municipais de apoio presencial para ensino superior a distância;

II) as instituições federais de ensino superior, a apresentarem propostas de cursos superiores na modalidade de educação a distância, a serem ofertados nos pólos municipais de apoio presencial.

1. DO OBJETIVO

1.1 O presente Edital tem por objetivo fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

2. DO OBJETO

2.1 O presente Edital tem por objeto selecionar, para integração e articulação ao “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, propostas de:

2.1.1 pólos municipais de apoio presencial; e

2.1.2 cursos superiores a distância de instituições federais de ensino superior a serem ofertados nos pólos municipais de apoio presencial.

3. DA TERMINOLOGIA

3.1 Para os fins deste Edital, entendem-se as seguintes expressões por:

3.1.1 Cedente: a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação;

3.1.2 Comissão de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de seleção previstos neste Edital;

3.1.3 Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos;

3.1.4 curso superior: compreende cursos seqüenciais, graduação (inclusive os tecnológicos), especialização (lato sensu), aperfeiçoamento, mestrado, doutorado;

3.1.5 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – 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;

3.1.6 Pólo Municipal de Apoio Presencial: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais;

3.1.7 Proponente: responsável pelo envio de proposta relativamente às PARTES A e B deste Edital;

3.1.8 Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares, para essa função, observadas as condições da PARTE B deste Edital;

3.1.9 Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE B deste Edital, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases

para uma universidade aberta e a distância no País, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial.

PARTE A

A. DOS PÓLOS MUNICIPAIS DE APOIO PRESENCIAL

A.1 DOS PROPONENTES

Poderão apresentar propostas de pólos municipais de apoio presencial:

- a) Prefeituras Municipais, individualmente ou regionalmente organizadas;
- b) Governos Estaduais; e
- c) Governo do Distrito Federal.

A.2 DAS PROPOSTAS

A.2.1 A proposta de pólo municipal de apoio presencial, por parte dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, deverá ser estruturada, com, no mínimo:

a) Descrição da infra-estrutura física e logística de funcionamento: (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros), bem como dos prazos para instalação e funcionamento do pólo;

b) Descrição de recursos humanos: necessários para o adequado funcionamento do pólo que incluirá tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do pólo), e outros;

c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do pólo, durante a realização dos cursos superiores;

d) Lista com cursos superiores: pretendidos para a localidade e que podem ser ofertados no pólo proposto, com respectivos quantitativos de vagas; e

e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos superiores pretendidos e respectivos quantitativos de vagas.

A.2.2 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no Anexo I deste Edital.

A.2.3 Cada proponente poderá encaminhar mais de uma proposta de pólo municipal de apoio presencial, hipótese em que deverão ser apresentadas individualmente, em envelopes separados, conforme o disposto no item A.2.1, A.2.2 e diretrizes gerais deste Edital.

A.2.4 O Ministério da Educação não oferecerá qualquer apoio financeiro aos pólos municipais de apoio presencial, no que se refere ao item A.2.1, alíneas a), b), c), d) e e), sendo de responsabilidade integral dos respectivos proponentes.

A.3 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO

A.3.1 As propostas de pólos municipais de apoio presencial serão analisadas e selecionadas por Comissão de Seleção, a ser constituída pela Cedente especificamente para os fins deste Edital.

A.3.2 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

a) adequação e conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se, especialmente para esse fim, sem prejuízo de critérios adicionais:

1) a carência de oferta de ensino superior público na região de abrangência do pólo;

2) a demanda local ou regional por ensino superior público, conforme o quantitativo de concluintes e egressos do ensino médio e da educação de jovens e adultos;

3) pertinência dos cursos demandados e capacidade de oferta por instituições federais de ensino;

b) infra-estrutura física das instalações do pólo (salas de aula, anfiteatros e salas de leitura, pesquisa e atendimento presencial aos alunos e outros);

c) biblioteca, contendo pelo menos o acervo bibliográfico mínimo, inclusive biblioteca virtual, para o curso que se pretende ofertar;

d) laboratório de informática com acesso à Internet, preferencialmente em banda larga, e recursos de multimídia, viabilizado por infra-estrutura de informática (servidores e sistemas de rede) adequada ao funcionamento do pólo;

e) laboratórios de física, química, Biologia e demais específicos para os cursos pretendidos, conforme o caso;

f) equipe de tutores presenciais a ser selecionada pelas instituições federais de ensino;

g) recursos para transporte intermunicipal e hospedagem, quando for o caso;

h) equipe técnica e administrativa de apoio; e

i) sustentabilidade financeira e orçamentária e capacidade técnica para a instalação do pólo.

A.3.3 Poderão ser solicitadas informações ou documentos adicionais para os devidos esclarecimentos, análise e encaminhamento da proposta.

A.3.4 Durante o processo de avaliação, a Comissão de Seleção poderá recomendar adequações na proposta e no cronograma previsto.

A.3.5 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de pólo municipal de apoio presencial à respectiva adequação às Diretrizes Gerais

e às especificidades dos cursos superiores a serem oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular quanto às adequações necessárias para compatibilização com as propostas da PARTE B deste Edital.

A.3.6 Não caberá recurso da decisão da Comissão de Seleção.

A.4 DA FORMALIZAÇÃO DOS PÓLOS SELECIONADOS

A.4.1 Os pólos de apoio presencial selecionados na forma deste Edital serão incluídos no Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio de formalização de acordo de cooperação técnica a ser celebrado entre a Cedente e os proponentes selecionados.

PARTE B

B. DOS CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA OFERTADOS POR INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

B.1 DOS PROPONENTES

Poderão apresentar propostas de projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, individual ou coletivamente organizados:

a) universidades federais, e

b) centros federais de educação tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância.

B.1.1 Os proponentes organizados coletivamente por meio de consórcios devem atender aos seguintes requisitos:

B.1.1.1 constituir-se formalmente por intermédio de instrumento de consorciação que contenha, pelo menos:

a) identificação das instituições consorciadas e correspondente personalidade jurídica;

b) assinatura do dirigente máximo das instituições consorciadas ou da instituição representativa.

B.1.1.2 definir as responsabilidades do Representante do Consórcio:

B.1.1.3 definir, no instrumento de acordo de cooperação técnica, com a concedente, a instituição representante do consórcio, a qual exercerá a função de entidade executora, ficando as demais consorciadas no papel de intervenientes.

B.2 DAS PROPOSTAS

B.2.1 A proposta da instituição federal de ensino superior deverá ser estruturada com:

a) Descrição do curso que poderá ser ofertado: com a apresentação do projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso), bem como a indicação do quantitativo de vagas;

b) Cronograma de execução do curso proposto: prevendo todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos para sua implementação;

c) Descrição das necessidades específicas relativas ao pólo de apoio presencial: quanto à infra-estrutura física e logística (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros);

d) Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações, incluindo detalhamento das regiões e localidades preferenciais de abrangência;

e) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais e outros;

f) Detalhamento de orçamento estimado e cronograma de desembolso;

g) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal conveniados, conforme PARTE A, para cada um dos cursos, e para cada um dos pólos propostos; e

h) Apresentação de propostas de contrapartida: apresentar possibilidade de contrapartidas financeiras ou de recursos humanos.

B.2.2 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no Anexo II deste Edital.

B.2.3 Os Proponentes poderão apresentar mais de uma proposta para cursos, hipótese em que cada proposta deverá ser apresentada individualmente, conforme o disposto nos itens B.2.1, B.2.2. e diretrizes gerais deste Edital.

B.3 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO

B.3.1 As propostas serão analisadas e selecionadas por uma Comissão de Seleção, a ser constituída pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

B.3.2 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

a) consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto;

b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;

c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;

d) atendimento da demanda do curso no pólo municipal de apoio presencial, nos termos da PARTE A deste Edital;

e) proposição de contrapartidas; e

f) adequação da proposta orçamentária.

B.3.3 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de projeto de curso superior à respectiva adequação às Diretrizes Gerais e às especificidades dos pólos municipais de apoio presencial nos quais os cursos serão oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular quanto às adequações necessárias para compatibilização com as propostas da PARTE A deste Edital.

B.3.4

Poderão ser solicitadas informações ou documentos adicionais para os devidos esclarecimentos, análise e encaminhamento da proposta.

B.3.5 Durante o processo de avaliação, a Comissão de Seleção poderá recomendar adequações das propostas de projetos, no orçamento estimado e nos cronogramas previstos.

B.3.6 Não caberá recurso da decisão da Comissão de Seleção.

B.4 DA FORMALIZAÇÃO DOS PROJETOS SELECIONADOS

B.4.1 O Ministério da Educação poderá apoiar financeiramente, mediante celebração de convênios específicos com as instituições federais de ensino superior, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública, os projetos de cursos selecionados a serem ofertados nos pólos de apoio presencial.

B.4.2 Poderão ser apoiados financeiramente os cursos que já estejam em andamento ou criados especificamente para os fins deste Edital.

B.4.3 O Ministério da Educação não oferecerá apoio financeiro para despesas de infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital.

B.4.4 Os projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, selecionados na forma deste Edital, poderão ser formalizados em convênios celebrados entre a Cedente e os respectivos proponentes.

B.4.5 Os orçamentos previstos na proposta de projeto deverão discriminar as despesas por item de dispêndio.

B.4.6 O cronograma de desembolso deverá destinar, como última parcela, a ser paga por ocasião da validação dos projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, no mínimo 40% (quarenta por cento) do valor total financiado pelo Ministério da Educação.

B.4.7 Os recursos para financiamento dos convênios estão consignados na dotação orçamentária da Cedente:

Programa 12.364.1073.6328.0001

Ptres 965696

Programa – 1073 – Universidade do Século XXI

Ação – 6328 – Universidade Aberta e a Distância

B.4.8 A Cedente acompanhará a execução dos projetos financiados e será responsável pela validação e pelo ateste dos mesmos.

4. DIRETRIZES GERAIS (PARA AS PARTES A E B)

4.1 As propostas de projetos serão entregues em papel e em meio eletrônico (disquete ou CD-ROM), em envelopes separados, e deverão ser assinadas pela autoridade máxima do Município, Estado ou Distrito Federal, no caso da PARTE A deste Edital, e pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, no caso da PARTE B deste Edital.

4.2 Cada envelope deverá ser identificado externamente por uma página de informação conforme modelos abaixo:

Para propostas relativas à PARTE A do Edital:

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Edital de Seleção Nº 01/2005

PARTE – A

<Nome do Proponente: Município, Estado ou DF><CNPJ do Proponente>

Para propostas relativas à PARTE B do Edital:

Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância -

Edital de Seleção Nº 01/2005

PARTE – B

<Tipo de curso: graduação, mestrado, tecnológico, etc.>

<Nome do Proponente: (ou consórcio)><CNPJ do Proponente>

4.3 A apresentação de propostas de projetos deverá obedecer ao seguinte cronograma:

fase	atividade	data de início	data final
1.	Recebimento de Propostas	21.12.2005	13.04.2006
2.	Análise das Propostas	17.04.2006	30.06.2006
3.	Divulgação dos Resultados	03.07.2006	07.07.2006
4.	Formalização dos convênios	10.07.2006	31.08.2006

4.4 No período de setembro de 2006 a fevereiro de 2007, estão previstas as atividades para adequação dos pólos, preparação dos tutores, produção do material didático e demais ajustes, com previsão de início dos cursos superiores para março de 2007.

4.5 O encaminhamento das propostas deverá ser feito sob a referência “EDITAL DE SELEÇÃO nº 01/2005 SEED/MEC” para o seguinte endereço:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação a Distância – SEED -

Departamento de Políticas em Educação a Distância

Comissão de Seleção – “Sistema UAB”

Esplanada dos Ministérios Bloco L Sobreloja Gabinete CEP 70.047-901 – Brasília/DF

4.6 Cada envelope deverá conter uma única proposta de projeto.

5. DA RESPONSABILIDADE DAS PARTES:

5.1 Caberá à Cedente:

5.1.1 receber as propostas referentes às PARTES A e B deste Edital;

5.1.2 constituir a Comissão de Seleção de Projetos;

5.1.3 conduzir o processo de seleção dos projetos, conforme definido neste Edital;

5.1.4 liberar os recursos financeiros para crédito em conta corrente do Proponente, conforme determina a legislação pertinente;

5.1.5 prestar, quando necessário, assistência técnico-financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação;

5.1.6 constituir Comitê para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto dos acordos firmados;

5.1.7 exercer função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;

5.1.8 analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas; e

5.1.9 fornecer às instituições interessadas as orientações pertinentes ao projeto.

5.2 Caberá aos Proponentes apoiados:

5.2.1 utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;

5.2.2 cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;

5.2.3 disponibilizar ao Comitê de Acompanhamento e aos representantes da Cedente acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos; e

5.2.4 responsabilizar-se pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas, quando for o caso.

6. DISPOSIÇÕES FINAIS

6.1 Esclarecimentos e informações adicionais acerca deste Edital poderão ser solicitados pelo e-mail: uab@mec.gov.br ou pelos telefones (61) 2104 – 9661 e 2104 – 9117.

6.2 O resultado final da seleção será divulgado na página Internet da Cedente (<http://www.mec.gov.br/seed>), por ofício aos Proponentes e por publicação no Diário Oficial da União.

6.3 Impugnação da Chamada Pública: as decisões proferidas pela Cedente são terminativas, não cabendo recurso administrativo.

6.4 Revogação ou Anulação da Chamada Pública: a qualquer tempo, a presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

6.5 Os Proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente no que diz respeito à execução de despesas com os recursos destinados ao projeto pelo instrumento de convênio.

6.6 Os Proponentes arcarão com todos os custos decorrentes da elaboração e apresentação de suas propostas.

6.7 A Cedente reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas nesta Chamada Pública.

6.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília, Distrito Federal, para dirimir questões oriundas da execução do presente Edital.

ANEXO I – MODELO DE PROPOSTA		
PÓLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL		
PROPONENTE:		UF:
Razão Social:		
CNPJ/MF:		
Endereço:		
Telefone:		Fax:
e-mail:		
DESCRIÇÃO DO PROJETO		
1	Denominação do pólo:	
2	Endereço do pólo:	
3	Descrição da infraestrutura física e logística:	
4	Descrição dos recursos humanos:	
5	Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária:	
6	Listagem com cursos superiores pretendidos para o pólo proposto e quantitativos de vagas:	
7	Outros recursos:	

ANEXO I – MODELO DE PROPOSTA		
PÓLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL		
PROPONENTE:		UF:
Razão Social:		
CNPJ/MF:		
Endereço:		
Telefone:		Fax:
e-mail:		
DESCRIÇÃO DO PROJETO		
1	Denominação do pólo:	
2	Endereço do pólo:	
3	Descrição da infraestrutura física e logística:	
4	Descrição dos recursos humanos:	
5	Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária:	
6	Listagem com cursos superiores pretendidos para o pólo proposto e quantitativos de vagas:	
8	Outras informações relevantes:	
9	Descrição do Projeto de Pólo - Características Técnicas:	(informar as dimensões físicas e quantitativas das instalações, tais como biblioteca, laboratórios de informática, dos laboratórios específicos, conforme o caso)
EVENTUAIS ANEXOS:		

ANEXO II – MODELO DE PROPOSTA		
PROJETO DE CURSO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		
PROPONENTE:		UF:
Razão Social:		
CNPJ/MF:		
Endereço:		
Telefone:		Fax:
e-mail:		
DESCRIÇÃO DO PROJETO		
1	Curso proposto:	
2	Quantitativo de vagas:	
3	Projeto pedagógico:	
4	Cronograma de execução:	
5	Descrição das necessidades para atendimento nos pólos:	
6	Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações:	
7	Detalhamento do orçamento estimado:	
8	Cronograma de desembolso:	
9	Proposição de Contrapartida:	
10	Outros recursos:	
11	Outras informações relevantes:	
EVENTUAIS ANEXOS:		

RONALDO MOTA - Secretário de Educação a Distância

ANEXO 2 - EDITAL DE SELEÇÃO UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007

Segunda Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”.

A União, por meio do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio de sua Secretaria de Educação a Distância, torna público e convoca, de acordo com o que se estabelece no presente Edital:

- I) os Municípios, os Estados e o Distrito Federal, a apresentarem propostas de pólos municipais de apoio presencial para ensino superior a distância;
- II) as instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais), a apresentarem propostas de cursos superiores na modalidade de educação a distância, a serem ofertados nos pólos municipais de apoio presencial.

1. DO OBJETIVO

1.1 O presente Edital tem por objetivo ampliar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

1.2 Todas as propostas selecionadas no âmbito deste edital deverão ser implementadas prevendo a oferta dos cursos superiores a distância para o ano de 2008.

2. DO OBJETO

2.1 O presente Edital tem por objeto selecionar, para integração e expansão do “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, propostas de:

2.1.1 pólos municipais de apoio presencial; e

2.1.2 cursos superiores a distância de instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) a serem ofertados nos pólos municipais de apoio presencial.

3. DA TERMINOLOGIA

3.1 Para os fins deste Edital, entendem-se as seguintes expressões por:

3.1.1 Cedente: a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação;

3.1.2 Comissão de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de seleção previstos neste Edital;

3.1.3 Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos;

3.1.4 Curso superior: compreende cursos sequenciais, graduação (inclusive os tecnológicos), especialização (lato sensu), aperfeiçoamento, mestrado, doutorado;

3.1.5 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – 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;

3.1.6 Pólo Municipal de Apoio Presencial: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos

municipais e estaduais;

3.1.7 Proponente: responsável pelo envio de proposta relativamente às PARTES A e B deste Edital;

3.1.8 Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares, para essa função, observadas as condições da PARTE B deste Edital;

3.1.9 Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006;

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial.

PARTE A

A. DOS PÓLOS MUNICIPAIS DE APOIO PRESENCIAL

A.1 DOS PROPONENTES

Poderão apresentar propostas de pólos municipais de apoio presencial individual ou coletivamente organizadas as seguintes instituições:

- a) Prefeituras Municipais, individualmente ou regionalmente organizadas;
- b) Governos Estaduais; ou
- c) Governo do Distrito Federal.

Que não tenham sido contemplados no Edital n. 01 SEED/MEC, de 25 de dezembro de 2005.

A.1.1 Os proponentes organizados coletivamente por meio de consórcios devem atender aos seguintes requisitos:

A.1.1.1 constituir-se formalmente por meio de instrumento legal de consorciação que contenha, pelo menos:

- a) identificação das instituições consorciadas e correspondente personalidade jurídica;
- b) assinaturas dos representantes legais instituições consorciadas ou da instituição representativa.

A.1.1.2 definir as responsabilidades do Representante do Consórcio:

A.1.1.3 definir, a instituição representante do consórcio, a qual exercerá a função de entidade executora ficando as demais consorciadas no papel de intervenientes.

A.2 DAS PROPOSTAS

A.2.1 A proposta de pólo municipal de apoio presencial, por parte dos municípios, dos estados ou do distrito federal, deverá ser estruturada com, no mínimo:

- a) Descrição da infra-estrutura física e logística de funcionamento: (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros), bem como dos prazos para instalação e funcionamento do pólo;
- b) Descrição de recursos humanos: necessários para o adequado funcionamento do pólo que incluirá tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do pólo), e outros;

- c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do pólo, durante a realização dos cursos superiores;
- d) Lista com cursos superiores: pretendidos para a localidade e que podem ser ofertados no pólo proposto, com respectivos quantitativos de vagas; e
- e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos superiores pretendidos e respectivos quantitativos de vagas.

A.2.2 As propostas deverão ser preenchidas em formulário eletrônico na forma prevista no Anexo I deste Edital.

A.2.3 Cada proponente poderá encaminhar mais de uma proposta de pólo municipal de apoio presencial, hipótese em que deverão ser apresentadas individualmente, conforme o disposto no item

A.2.1, A.2.2 e diretrizes gerais deste Edital.

A.2.4 O Ministério da Educação não oferecerá qualquer apoio financeiro aos pólos municipais de apoio presencial, no que se refere ao item A.2.1, alíneas a), b), c), d) e e), sendo de responsabilidade integral dos respectivos proponentes.

A.3 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO

A.3.1 As propostas de pólos municipais de apoio presencial serão analisadas por Comissão de Seleção, a ser constituída pela Cedente especificamente para os fins deste Edital, em duas etapas: fase documental (eliminatória) e fase de mérito da proposta (seleção).

A.3.2 A fase documental consistirá da confirmação de envio da proposta por meio de formulário eletrônico, recebimento e análise de todos os documentos solicitados no Anexo I deste edital.

A.3.3 A fase de mérito consistirá da análise da proposta, pautada pela adequação do pólo ao perfil dos cursos a serem ofertados, conforme os seguintes critérios:

a) adequação e conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se, especialmente para esse fim, sem prejuízo de critérios adicionais:

- 1) a carência de oferta de ensino superior público na região de abrangência do pólo;
- 2) a demanda local ou regional por ensino superior público, conforme o quantitativo de concluintes e egressos do ensino médio e da educação de jovens e adultos;
- 3) pertinência dos cursos demandados e capacidade de oferta por instituições de ensino superior;

b) infra-estrutura física das instalações do pólo (salas de aula, salas de tutoria, anfiteatros e salas de leitura, pesquisa e atendimento presencial aos alunos e outros);

c) biblioteca, a contemplar acervos bibliográfico necessários, inclusive biblioteca virtual, para o curso que se pretende ofertar;

d) laboratório de informática com acesso à Internet, conectado em banda larga, e recursos de multimídia, viabilizado por infra-estrutura de informática (servidores e sistemas de rede lógica), e estrutura de rede elétrica que suporte a demanda;

e) laboratórios pedagógico para o ensino de Física, Química, Biologia e demais específicos para os cursos pretendidos, conforme o caso;

f) equipe de tutores presenciais a ser selecionada pelas instituições de ensino superior;

g) recursos para transporte intermunicipal e hospedagem, quando for o caso;

h) equipe técnica, administrativa e de apoio; e

i) sustentabilidade financeira e orçamentária e capacidade técnica para a instalação do pólo.

A.3.4 Poderão ser solicitadas informações ou documentos adicionais para os devidos esclarecimentos, análise e encaminhamento da proposta.

A.3.5 Durante o processo de avaliação, a Comissão de Seleção poderá recomendar adequações na proposta e no cronograma previsto de implantação do pólo.

A.3.6 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de pólo municipal de apoio presencial à respectiva adequação às Diretrizes Gerais e às especificidades dos cursos superiores a serem oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular, quanto às adequações necessárias para compatibilização com as propostas da PARTE B deste Edital.

A.4 DA FORMALIZAÇÃO DOS PÓLOS SELECIONADOS

A.4.1 Os pólos de apoio presencial selecionados na forma deste Edital serão incluídos no Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio de formalização de acordo de cooperação técnica a ser celebrado entre a Cedente e os proponentes selecionados. Observando o calendário de implantação para 2008.

PARTE B

B. DOS CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA OFERTADOS POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

B.1 DOS PROPONENTES (INSTITUIÇÕES FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS)

Poderão apresentar propostas de projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, individual ou coletivamente organizadas as seguintes instituições públicas de ensino superior credenciadas para oferta de educação a distância:

- a) Universidades Federais;
- b) Universidades Estaduais;
- c) Universidades Municipais; e
- d) Centros Federais de Educação Tecnológica.

B.1.1 Os proponentes organizados coletivamente por meio de consórcios devem atender aos seguintes requisitos:

B.1.1.1 constituir-se formalmente por meio de instrumento de consorciação que contenha, pelo menos:

- a) identificação das instituições consorciadas e correspondente personalidade jurídica;
- b) assinatura do dirigente máximo das instituições consorciadas ou da instituição representativa.

B.1.1.2 definir as responsabilidades do Representante do Consórcio:

B.1.1.3 definir, no instrumento legal específico (convênio, descentralização, outros), com a concedente, a instituição representante do consórcio, a qual exercerá a função de entidade executora, ficando as demais consorciadas no papel de intervenientes.

B.2 DAS PROPOSTAS

B.2.1 A proposta de curso superior a distância deverá ser estruturada com:

- a) Descrição do curso que poderá ser ofertado: com a apresentação do projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso), bem como a indicação do quantitativo de vagas;
- b) Cronograma de execução do curso proposto: prevendo todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos para sua implementação;

- c) Descrição das necessidades específicas relativas ao pólo de apoio presencial: quanto à infra-estrutura física e logística (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros);
- d) Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações, incluindo detalhamento das regiões e localidades preferenciais de abrangência com justificativas;
- e) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais, tutores a distância, professores regentes e outros;
- f) Detalhamento do orçamento estimado e cronograma de desembolso;
- g) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal conveniados, conforme PARTE A, para cada um dos cursos, e para cada um dos pólos propostos; e
- h) Apresentação de propostas de contrapartida: apresentar possibilidade de contrapartidas financeiras ou de recursos humanos;
- i) Instituições de ensino superior que já tenham sido financiadas para produção do curso proposto, por parte do MEC, somente poderá pleitear recursos para a replicação do curso e eventuais atualizações.

B.2.2 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no Anexo II deste Edital.

B.2.3 Os Proponentes poderão apresentar mais de uma proposta para cursos, hipótese em que cada proposta deverá ser apresentada individualmente, conforme o disposto no item B.2.2. e diretrizes gerais deste Edital.

B.3 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO

B.3.1 As propostas de curso superior a distância serão analisadas por Comissão de Seleção, a ser constituída pela Cedente especificamente para os fins deste Edital, em duas etapas: fase documental (eliminatória) e fase de mérito da proposta (classificatória/seletiva).

B.3.2 A fase documental consistirá da confirmação de recebimento e análise de todos os documentos solicitados no Anexo II deste edital.

B.3.3 A fase de mérito consistirá da análise da proposta conforme os seguintes critérios:

- a) consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto;
- b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;
- c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;
- d) atendimento da demanda do curso no pólo municipal de apoio presencial, nos termos da PARTE A deste Edital;
- e) proposição de contrapartidas; e
- f) adequação da proposta orçamentária.

B.3.3 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de projeto de curso superior à respectiva adequação às Diretrizes Gerais e às especificidades dos pólos municipais de apoio presencial nos quais os cursos serão oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular quanto às adequações necessárias para compatibilização com as propostas da PARTE A deste Edital.

B.3.4 Poderão ser solicitadas informações ou documentos adicionais para os devidos esclarecimentos, análise e encaminhamento da proposta.

B.3.5 Durante o processo de avaliação, a Comissão de Seleção poderá recomendar adequações das propostas de projetos, no orçamento estimado e nos cronogramas previstos.

B.3.6 Não caberá recurso da decisão da Comissão de Seleção.

B.4 DA FORMALIZAÇÃO DOS PROJETOS SELECIONADOS

B.4.1 Os projetos de cursos selecionados a serem ofertados nos pólos de apoio presencial poderão ser apoiados financeiramente pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento legal específico (convênio, descentralização, outros), com as instituições de ensino superior, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública.

B.4.2 Poderão ser apoiados financeiramente os cursos que já estejam em andamento ou criados especificamente para os fins deste Edital.

B.4.3 O Ministério da Educação não oferecerá apoio financeiro para despesas de infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital.

B.4.4 Os projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, selecionados na forma deste Edital, poderão ser formalizados mediante celebração de instrumento legal específico (convênio, descentralização, outros), celebrados entre a Cedente e os respectivos proponentes.

B.4.5 Os orçamentos previstos na proposta de projeto deverão discriminar as despesas por item de dispêndio.

B.4.6 O cronograma de desembolso deverá destinar, como última parcela, a ser paga por ocasião da validação dos projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, no mínimo 40% (quarenta por cento) do valor total financiado pelo Ministério da Educação.

B.4.7 Os recursos para financiamento dos convênios estão consignados na dotação orçamentária da Cedente:

Programa 12.364.1073.6328.0001

Ptres 965696

Programa – 1073 – Universidade do Século XXI

Ação – 6328 – Universidade Aberta e a Distância

B.4.8 A Cedente acompanhará a execução dos projetos financiados e será responsável pela validação e pelo ateste dos mesmos.

4. DIRETRIZES GERAIS (PARA AS PARTES A E B)

4.1 Os projetos deverão ser propostos por meio de formulário eletrônico, conforme Anexos I e II.

4.2 Os documentos comprobatórios devem ser encaminhados pelo Correio, conforme Anexos I e II.

4.3 A apresentação de propostas de projetos deverá obedecer ao seguinte cronograma:

Fase	atividade	data de início	data final
1.	Divulgação do Edital	14.11.2006	15.01.2007
2.	Envio das Propostas	15.01.2007	30.03.2007
3.	Avaliação das Propostas	02.04.2007	31.08.2007
3.	Divulgação dos Resultados	03.09.2007	06.09.2007
4.	Formalização dos instrumentos legais de cooperação	10.09.2007	31.10.2007

4.4 No período de outubro de 2007 a março de 2008, estão previstas as atividades para adequação dos pólos, preparação dos tutores, produção do material didático e

demaís ajustes, com previsão de início dos cursos superiores a partir de abril de 2008.

4.5 O encaminhamento dos documentos comprobatórios deverá ser feito sob a referência “EDITAL DE SELEÇÃO nº 01/2006 SEED/MEC” para o seguinte endereço:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação a Distância – SEED
Departamento de Políticas em Educação a Distância
Comissão de Seleção – “Sistema UAB”
Esplanada dos Ministérios – Bloco L
Sobreloja – Gabinete
CEP 70.047-901 – Brasília/DF

5. DA RESPONSABILIDADE DAS PARTES:

5.1 Caberá à Cedente:

5.1.1 receber as propostas referentes às PARTES A e B deste Edital;

5.1.2 constituir a Comissão de Seleção de Projetos;

5.1.3 conduzir o processo de seleção dos projetos, conforme definido neste Edital;

5.1.4 liberar os recursos financeiros para crédito em conta corrente do Proponente, conforme determina a legislação pertinente (IN/STN 01/97) e legislação correlata (LDO, LRF, etc);

5.1.5 prestar, quando necessário, assistência técnico-financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação;

5.1.6 constituir Comitê para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto dos acordos firmados;

5.1.7 exercer função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;

5.1.8 analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas; e

5.1.9 fornecer às instituições interessadas as orientações pertinentes ao projeto.

5.2 Caberá aos Proponentes apoiados:

5.2.1 utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;

5.2.2 cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;

5.2.3 disponibilizar ao Comitê de Acompanhamento e aos representantes da Cedente acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos; e

5.2.4 responsabilizar-se pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas, quando for o caso.

6. DISPOSIÇÕES FINAIS

6.1 Esclarecimentos e informações adicionais acerca deste Edital poderão ser solicitados pelo e-mail: uab@mec.gov.br ou pelos telefones (61) 2104.9661 e 2104.9117.

6.2 O resultado final da seleção será divulgado na página Internet da Cedente

(<http://www.mec.gov.br/seed>), por ofício aos Proponentes e por publicação no Diário Oficial da União.

6.3 Impugnação da Chamada Pública:

6.3.1 As impugnações serão apreciadas em instância única pela Comissão Instituída;

6.3.2 As impugnações da presente Chamada Pública não terão efeito suspensivo;

6.3.3 O prazo para impugnação ao Edital será de 05 (cinco) dias úteis contados de sua publicação.

6.4 Revogação ou Anulação da Chamada Pública: a qualquer tempo, a presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

6.5 Os Proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente no que diz respeito à execução de despesas com os recursos destinados ao projeto pelo instrumento legal específico (convênio, descentralização, outros),

6.6 Os Proponentes arcarão com todos os custos decorrentes da elaboração e apresentação de suas propostas.

6.7 A Cedente reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas nesta Chamada Pública.

6.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília, Distrito Federal, para dirimir questões oriundas da execução do presente Edital.

RONALDO MOTA
Secretário de Educação a Distância
FERNANDO HADDAD
Ministro de Estado Educação

ANEXOS

ANEXO I – MODELO DE PROPOSTA		
PÓLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL		
PROPONENTE:		UF:
Razão Social:		
CNPJ/MF:		
Endereço:		
Telefone:		Fax:
e-mail:		
DESCRIÇÃO DO PROJETO		
1	Denominação do pólo:	
2	Endereço do pólo:	
3	Descrição da infra-estrutura física e logística:	
4	Descrição dos recursos humanos:	
5	Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária:	
6	Listagem com cursos superiores pretendidos para o pólo proposto e quantitativos de vagas:	
7	Outros recursos:	
8	Outras informações relevantes:	
9	Descrição do Projeto de Pólo Características Técnicas:	(informar as dimensões físicas e quantitativas das instalações, tais como biblioteca, laboratórios de informática, dos laboratórios específicos, conforme o caso)
EVENTUAIS ANEXOS:		

ANEXO II – MODELO DE PROPOSTA		
PROJETO DE CURSO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		
PROPONENTE:		UF:
Razão Social:		
CNPJ/MF:		
Endereço:		
Telefone:		Fax:
e-mail:		
DESCRIÇÃO DO PROJETO		
1	Curso proposto:	
2	Quantitativo de vagas:	
3	Projeto pedagógico:	
4	Cronograma de execução:	
5	Descrição das necessidades para atendimento nos pólos:	
6	Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações:	
7	Detalhamento do orçamento estimado:	
8	Cronograma de desembolso:	
9	Proposição de Contrapartida:	
10	Outros recursos:	
11	Outras informações relevantes:	
EVENTUAIS ANEXOS:		

ANEXO 3 - Proposta de estrutura mínima de um polo de apoio presencial – material e humano

Mobiliário e equipamentos mínimos de um polo UAB

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	mesa para computador mesa de escritório mesa para impressora e scanner armários com 02 portas arquivos de aço mesa para telefone e fax mural cadeiras giratórias	computador com multimídia impressora a laser scanner aparelho de telefone e fax webcam no-break linha telefônica com ramais Acesso a internet para o polo
Sala de Coordenação do polo	mesa de escritório cadeiras giratórias mural mesa para computador armário com 02 portas	computador completo webcam aparelho de telefone
Sala de Tutores Presenciais	mesas de reunião p/04 pessoas cadeiras estofadas cadeiras com braço mesas de escritório mesa para impressora e scanner armários com 02 portas mesa de reunião p/10 pessoas	computadores completos scanner impressora aparelho de telefone webcam
Sala de Professores	cadeiras estofadas armário com porta mural quadro branco carteiras estofadas	
Sala de Aula Presencial	quadro branco ou negro mural mesa para professor	

Laboratório de Informática	<p>cadeira estofada cadeiras estofadas mesas para computador quadro branco murais com vidro mesa para projetor armários de segurança mesa para impressora e scanner suporte para TV</p>	<p>computadores completos webcam impressora e 01 scanner projektor multimídia aparelho de TV 29" e DVD servidor no break, HUB e roteador aparelhos de ar condicionado</p>
Biblioteca	<p>mesas p/04 pessoas cadeiras estofadas cadeiras giratórias mesas para computador mesa de escritório armários com fechaduras mesa para impressora armário com 02 portas estantes de aço</p>	<p>computadores completos aparelho de telefone impressora</p>

Fonte: UAB\Capes

Recursos Humanos mínimos em um polo UAB

Recursos Humanos

Coordenador de polo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica

Tutor Presencial

Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso

Técnico em Informática

Bibliotecária

Auxiliar para Secretaria

Fonte: UAB\Capes

ANEXO 4 - Matriz Curricular do curso de licenciatura em pedagogia – UFMG

Matriz Curricular - Pedagogia - 2012		
1º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Antropologia e Educação	30	
Atividades de Avaliação A	15	
Educação, Família e Sociedade	30	
Educação Infantil A	30	
Eixo Integrador - Informática I	60	
Linguagem	30	
Matemática I	30	
Memorial A	30	
O Campo da Educação e da Psicologia	30	
Prática Pedagógica Orientada A		30
Sistema Educacional no Brasil	30	
Sociologia e Educação	30	
2º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Atividades de Avaliação B	15	
Ciência, Realidade, Fontes Pesq. Educação	30	
Economia e Educação	30	
Educação Infantil B	30	
Eixo Integrador - Informática II	60	
Escola, Sociedade e Cidadania	30	
Língua Portuguesa I	30	
Matemática II	30	
Memorial B	60	
Política Educacional no Brasil	30	
Política e Educação	30	
Prática Pedagógica Orientada B		30

3º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Atividades de Avaliação C	15	
Definição Problema Pesquisa Pedagógica	30	
Diretrizes Curriculares	30	
Eixo Integrador III	60	
Escola: Campo da Prática Pedagógica	30	
História da Educação	30	
História e Geografia I	30	
Língua Portuguesa II	30	
Matemática III	30	
Memorial C	30	
Prática Pedagógica Orientada C		60
Projeto Político Pedagógico	30	
4º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Alfabetização e Letramento	30	
Atividades de Avaliação D	15	
Ciências da Natureza	30	
Dimensão Institucional e PPP da Escola	30	
Educação Infantil C	30	
Eixo Integrador IV	60	
Gestão Democrática da Escola	30	
História e Geografia II	30	
Memorial/Monografia A	30	
Metodologia da Pesquisa	30	
Prática Pedagógica Orientada D		60
Psicologia Social	30	
5º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Arte Educação	30	
Atividades de Avaliação E	15	
Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	30	
Ciências da Natureza II	30	
Educação Infantil D	30	
Eixo Integrador V	60	
História e Geografia III	30	
Memorial/Monografia B	30	
Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa	30	
Organização do Trabalho Escolar	30	
Prática Pedagógica Orientada E		60
Psicologia da Educação I	30	

6º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Atividades de Avaliação F	15	
Ciências da Natureza III	30	
Dinâmica Psicossocial da Classe	30	
Educação Corporal	30	
Educação Infantil E	30	
Eixo Integrador VI	30	
História e Geografia IV	30	
Monografia I	60	
Oficina de Monografia I	30	
Planejamento e Avaliação do Ensino Aprendizagem	30	
Prática Pedagógica Orientada F		60
Psicologia da Educação II	30	
7º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Ação Docente e Sala de Aula A	30	
Atividades de Avaliação G	15	
Educação Infantil F	30	
Eixo Integrador VII	30	
Especificidade do Trabalho Docente A	30	
Filosofia da Educação	30	
Monografia II	60	
Oficina de Monografia II	30	
Prática Pedagógica Orientada - Educação Infantil A		60
Prática Pedagógica Orientada - Ensino Fundamental A		60
Projetos Interdisciplinares A	30	
8º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Ação Docente e Sala de Aula B	30	
Atividades de Avaliação H	15	
Eixo Integrador VIII	60	
Especificidade do Trabalho Docente B	30	
Fundamentos de LIBRAS	60	
Monografia III	60	
Oficina de Monografia III	30	
Prática Pedagógica Orientada - Educação Infantil B		60
Prática Pedagógica Orientada - Ensino Fundamental B		60
Projetos Interdisciplinares B	60	

ANEXO 5 - Matriz Curricular do curso de licenciatura em matemática – UFMG

Matriz Curricular - Matemática - 2012		
1º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Fundamentos de Matemática	60	
Resolução de Problemas Geométricos	45	
Introd. às Tecnologias da Informação I	30	
Metodologia de Estudos Autônomos I	30	
Geometria Analítica e Álgebra Linear I	60	
Cálculo I (diferenciação)	60	
Introd. às Tecnologias da Informação II	30	
Metodologia de Estudos Autônomos II	30	
2º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Iniciação à Docência	60	
Geometria Analítica e Álgebra Linear II	60	
Cálculo II (integração)	60	
Programação de Computadores I	30	
Política Educacional	30	
Cálculo III (várias variáveis – dif.)	60	
Álgebra Linear I	60	
Programação de Computadores II	30	
3º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Sociologia da Educação	30	
Cálculo IV (várias variáveis – integração)	60	
Física I (mecânica-1a parte)	45	
Física Experimental I	45	
Psicologia da Aprendizagem I	30	
Cálculo V (séries)	30	
Física II (mecânica-2a parte)	45	
Fundamentos de Álgebra I	60	

4º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Psicologia da Aprendizagem II	30	
Cálculo VI (EDO)	60	
Fundamentos de Álgebra I I	30	
Física III (Eletricidade)	45	
Didática Geral	30	
Física IV(eletromagnetismo)	45	
Física Experimental II	30	
Fundamentos de Geometria Plana	60	
5º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Física V (Óptica e Física Moderna)	60	
Fundamentos de Geometria Espacial	60	
Construções Geométricas	30	
Análise da Prática e Estágio de Matemática I		90
Física VI(Termodinâmica)	30	
Estatística e Probabilidade	60	
6º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Análise da Prática e Estágio de Matemática II	75	
Álgebra Linear II	60	
História da Matemática	60	
Análise da Prática e Estágio de Matemática III		60
Variável Complexa	60	
História do Ensino de Matemática	30	
Fundamentos de Análise I	30	
7º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Análise da Prática e Estágio de Matemática IV		60
Fundamentos de Análise II	60	
Análise Combinatória	60	
Análise da Prática e Estágio de Matemática V		60
Optativa I	60	
Números na Educação Básica	75	

8º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Análise da Prática e Estágio de Matemática VI		60
Optativa II	60	
Álgebra e Funções na Educação Básica	75	
Análise da Prática e Estágio de Matemática VII		60
Geometria na Educação Básica	75	
9º Semestre		
Nome da disciplina	Carga Horária	
	Teórica	Prática
Análise da Prática e Estágio de Matemática VIII		60
Optativa III	60	
Pesquisa em Educação Matemática	30	
Análise da Prática e Estágio de Matemática IX		60
Optativa IV	60	

ANEXO 6 - Matriz Curricular do curso de licenciatura em geografia – UFOP

ESTRUTURA CURRICULAR

MÓDULO 1: FUNDAMENTOS			
CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 603	Fundamentos de Filosofia e Sociologia	60	4
EAD 604	Prática de Leitura e Produção de Textos	60	4
EAD 605	Fundamentos da Educação a Distância	60	4
EAD 606	Cartografia e Sensoriamento Remoto	75	5
EAD 607	Evolução do Pensamento Geográfico	60	4
EAD 608	Metodologia do Trabalho Científico	45	3
TOTAL		360	24

MÓDULO 2: GEOGRAFIA E NATUREZA			
CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 609	Geografia de Minas Gerais	60	4
EAD 610	Fundamentos de Geologia Geral	60	4
EAD 611	Fundamentos de Climatologia	60	4
EAD 612	Psicologia da Educação	60	4
EAD 613	Pesquisa e Prática Pedagógica I	90	6
EAD 614	Libras	30	2
TOTAL		360	24

MÓDULO 3: GEOGRAFIA E AÇÃO ANTRÓPICA

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 615	Geografia Econômica	60	4
EAD 616	Geomorfologia e Recursos Hídricos	60	4
EAD 617	Biogeografia	60	4
EAD 618	Geoprocessamento	60	4
EAD 619	Pesquisa e Prática Pedagógica II	105	7
TOTAL		345	23

MÓDULO 4: GEOGRAFIA E APLICABILIDADES

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 620	Políticas Públicas Educacionais	60	4
EAD 621	Conceitos e Teorias em Geografia Regional	60	4
EAD 622	Geografia e Turismo	60	4
EAD 623	Dinâmica Populacional	60	4
EAD 624	Pesquisa e Prática Pedagógica III	120	8
TOTAL		360	24

MÓDULO 5: ENERGIA E INDÚSTRIA

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 625	Geografia da Indústria	60	4
EAD 626	Métodos Quantitativos em Geografia	60	4
EAD 627	Matriz Energética e Desenvolvimento	60	4
EAD 628	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	90	6
EAD 629	Estágio Supervisionado I	90	6
TOTAL		360	24

MÓDULO 6: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 630	O Espaço Urbano e a Geografia	60	4
EAD 631	Geografia do Brasil	60	4
EAD 632	Circulação, Transporte e Integração Espacial	60	4
EAD 633	O Espaço Agrário e a Geografia	60	4
EAD 634	Estágio Supervisionado II	120	8
TOTAL		360	24

MÓDULO 7: GEOGRAFIA, ENSINO E APRENDIZAGEM

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 635	Metodologias de Ensino e as Teorias de Aprendizagem em Geografia	60	4
EAD 636	História Contemporânea	60	4
EAD 637	Ética e Educação Ambiental	60	4
EAD 638	Estágio Supervisionado III	90	6
EAD 639	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais I	90	6
TOTAL		360	24

MÓDULO 8: ESPAÇO E PODER

CÓD.	DISCIPLINA	C.H.	CR.
EAD 640	Geografia do Poder e Território	60	4
EAD 641	Globalização e Espaços Regionais	60	4
EAD 642	Estágio Supervisionado IV	105	7
EAD 643	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais II	120	8
EAD 644	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	45	3
TOTAL		390	26

ANEXO 7 – Matriz Curricular do curso de licenciatura em matemática – UFOP

MATRIZ CURRICULAR
Graduação em Matemática

Período	Códigos	NOME DAS DISCIPLINAS (Esta matriz está sendo reformulada junto com o Projeto Pedagógico)	Carga Horária	Crédito	Pré - Requisito
1º	EAD500	Estudo em EAD	30	2	Não tem
	EAD544	Matemática para o Ensino Básico I	60	4	Não tem
	EAD545	Matemática para o Ensino Básico II	60	4	Não tem
	EAD546	Matemática para o Ensino Básico III	60	4	Não tem
	EAD547	Matemática para o Ensino Básico IV	60	4	Não tem
	EAD509	Introdução à Lógica Matemática	60	4	Não tem
	Total do período			330	
2º	EAD506	Cálculo Diferencial e Integral I	90	6	Não tem
	EAD507	Álgebra Vetorial	60	4	Não tem
	EAD505	Prática de Leitura e Produção de Texto	60	4	Não tem
	EAD548	Introdução à Informática	60	4	Não tem
	EAD517	Prática de Ensino I: Aritmética e Álgebra	60	4	Não tem
	Total do período			330	

3º	EAD549	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	60	4	Não tem
	EAD513	Cálculo Diferencial e Integral II	90	6	Não tem
	EAD514	Introdução à Álgebra Linear	60	4	Não tem
	EAD515	Prática de Ensino II: Utilização de tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Matemática	60	4	Não tem
	EAD512	Seminário I: Modelagem Matemática como uma abordagem metodológica para o ensino da Matemática.	60	4	Não tem
	Total do período			330	
4º	EAD518	Cálculo Diferencial e Integral III	90	6	Não tem
	EAD542	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio-	60	4	Não tem
	EAD520	Psicologia da Educação-	60	4	Não tem
	EAD531	Introdução à História da Educação e da Educação Matemática	60	4	Não tem
	EAD523	Seminário II: Álgebra e Aritmética	45	3	Não tem
	Total do período			315	

5°	EAD516	Estágio Supervisionado de Ensino I	60	6	Não tem
	EAD537	Seminário III -Resolução e formulação de problemas como abordagem metodológica para o ensino da Matemática.	45	3	Não tem
	EAD530	Mecânica Clássica	60	4	Não tem
	EAD525	Introd. às Equações Diferenciais Ordinárias	60	4	Não tem
	EAD524	Psicologia da Educação Matemática	60	4	Não tem
	EAD541	Prática de Ensino III: Construções Geométricas	60	4	Não tem
	Total do período			345	
6°	EAD550	Didática da Matemática	60	4	Não tem
	EAD521	Estágio Supervisionado de Ensino II	60	4	Não tem
	EAD529	Introdução à Teoria dos Números	60	4	Não tem
	EAD526	Estágio Supervisionado de Ensino III	60	4	Não tem
	EAD532	Prática de Ensino IV: História da Matemática-uma abordagem metodológica para o ensino da Matemática.	60	4	Não tem
	Total do período			300	

7º	EAD540	Estágio Supervisionado de Ensino IV	60	4	Não tem
	EAD528	Prática de Ensino V: Pesquisa em Educação Matemática	60	4	Não tem
	EAD534	Introdução à Álgebra	60	4	Não tem
	EAD543	Estágio Supervisionado de Ensino V	60	4	Não tem
	EAD522	Estatística e Probabilidade	60	4	Não tem
	Total do período			300	
8º	EAD519	Eletromagnetismo	60	4	Não tem
	EAD536	Inglês Instrumental I	60	4	Não tem
	EAD511	Estágio Supervisionado de Ensino VI	60	4	Não tem
	EAD533	Prática de Ensino VI: Pesquisas Bibliográficas em Educação Matemática	60	4	Não tem
	EAD551	Prática de Ensino VII: Redação em Educação Matemática -Trabalho Final	60	4	Não tem
	Total do período			300	
9º	EAD538	Fundamentos de Análise	90	6	Não tem
	EAD552	Seminário IV: Apresentação dos trabalhos de final de Curso	60	4	Não tem
	EAD539	Inglês Instrumental II	60	4	Não tem
	EAD527	Estágio Supervisionado de Ensino VII	60	4	Não tem
	EAD535	Matemática Financeira	60	4	Não tem
	Total do período			330	

Exigências da Legislação:

Disciplinas	Carga Horária Obrigatória
De conteúdos pedagógicos	360 h
Práticas	400 h
Estágio Curricular	400 h
Atividades Acadêmicas, científicas e culturais	200 h

ANEXO 8 – Matriz Curricular do curso de licenciatura em pedagogia – UFOP

MATRIZ CURRICULAR
Graduação em Pedagogia

Redistribuição de Disciplinas

Somente para ingressantes a partir de 2012/1 – Atual

Turmas de 2012/1 e 2013/1

PRIMEIRO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD200	Antropologia e Educação I	60
EAD201	História e Educação I	60
EAD202	Sociologia e Educação I	60
EAD263	Filosofia e Educação I	60
EAD259	Educação Aberta e a Distância	60
EAD264	Políticas Públicas em Educação	60
TOTAL		360

SEGUNDO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD207	História e Educação II	45
EAD208	Antropologia e Educação II	60
EAD219	Tecnologia da Informação e da Comunicação	60
EAD276	Prática de Leitura e Produção de Texto Acadêmico	60
EAD269	Sociologia e Educação II	45
EAD210	Filosofia e Educação II	45
EAD402	Avaliação da Aprendizagem	60
TOTAL		375

TERCEIRO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD214	Psicologia I	60
EAD217	Metodologias Integradas de Ensino I	45
EAD275	Ensino e Aprendizagem de Matemática I	60
EAD279	Ensino e Aprendizagem de Linguagem I	60
EAD287	Ensino e Aprendizagem de Geografia I	60
EAD273	Ensino e Aprendizagem de História I	60
EAD282	Gestão e Planejamento Escolar	60
TOTAL		405

QUARTO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD260	Projeto Pedagógico e Gestão Escolar	60
EAD220	Psicologia II	60
EAD225	Metodologias Integradas de Ensino II	45
EAD281	Ensino e Aprendizagem de Matemática II	60
EAD274	Ensino e Aprendizagem de História II	60
EAD290	Ensino e Aprendizagem de Geografia II	60
EAD284	Ensino e Aprendizagem de Linguagem II	60
TOTAL		405

QUINTO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD233	Estágio Supervisionado I	60
EAD280	Pesquisa em Educação: Métodos e Técnicas	60
EAD285	Ensino e Aprendizagem de Matemática III	60
EAD238	Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico I	45
EAD232	Psicologia III	60
EAD288	Ensino e Aprendizagem de Linguagem III	60
EAD296	Educação do Corpo e do Movimento	60
TOTAL		405

SEXTO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD286	Ensino e Aprendizagem de Matemática IV	60
EAD247	Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico II	45
EAD289	Escola e Currículo I	60
EAD291	Ensino Aprendizagem de Ciências do Ambiente I	60
EAD292	Ensino e Aprendizagem de Linguagem IV	60
EAD293	Estágio Supervisionado II	120
EAD283	Atividades Acadêmico/Científico/Cultural I	45
TOTAL		450

SÉTIMO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD254	Arte e Educação	60
EAD226	Ética e Educação	45
EAD261	Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão	60
EAD297	Ensino Aprendizagem de Ciências do Ambiente II	60
EAD400	Estágio Supervisionado III	120
EAD298	Recreação: Jogos e Brincadeiras	60
EAD294	Atividades Acadêmico/Científico/Cultural II	45
TOTAL		450

OITAVO PERÍODO		
Código	Disciplina	CH
EAD251	Educação de Jovens e Adultos – EJA	60
EAD239	Educação e Saúde	45
EAD257	Atividades Acadêmico/Científico/Cultural III	45
EAD401	Ensino Aprendizagem de Ciências do Ambiente III	60
EAD295	Educação, Cidadania e Meio Ambiente	60
EAD403	Trabalho Conclusivo de Curso	60
EAD299	Estatística Aplicada a Educação	60
TOTAL		390