

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIJANE ALVES ANDRADE PIMENTEL

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
Percursos e Discursos na Institucionalização de um Sistema Público de
Educação a Distância**

JOÃO PESSOA – PB

2015

MARIJANE ALVES ANDRADE PIMENTEL

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
Percursos e Discursos na Institucionalização de um Sistema Público de
Educação a Distância

JOÃO PESSOA – PB

2015

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P644u Pimentel, Marijane Alves Andrade.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: percursos e discursos na institucionalização de um "Sistema" Público de Educação a Distância / Marijane Alves Andrade Pimentel. - João Pessoa, 2015.
193 f.

Orientação: Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Sistema. Educação a Distância. Ensino Superior. I. Aragão, Wilson Honorato. II. Título.

UFPB/BC

MARIJANE ALVES ANDRADE PIMENTEL

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: percursos e discursos na
institucionalização de um Sistema Público de Educação a Distância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão

JOÃO PESSOA – PB

2015

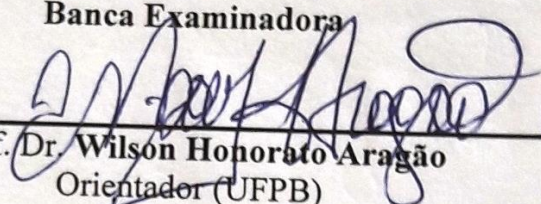
MARIJANE ALVES ANDRADE PIMENTEL

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: percursos e discursos na
institucionalização de um Sistema Público de Educação a Distância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutora em Educação.

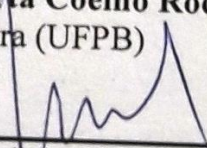
Aprovada em: 27 / 02 / 2015.

Banca Examinadora

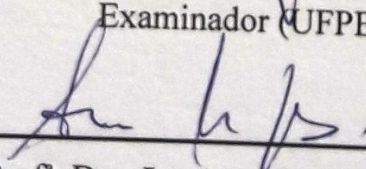


Prof. Dr. **Wilson Honorato Aragão**
Orientador (UFPB)

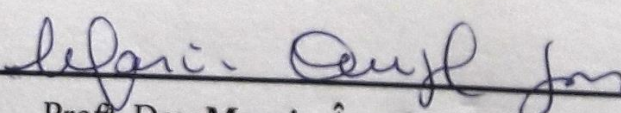
Prof.^a. Dra. **Janine Marta Coelho Rodrigues**
Examinadora (UFPB)



Prof. Dr. **José Francisco de Melo Neto**
Examinador (UFPB)



Prof.^a. Dra. **Luciana Rosa Marques**
Examinadora (UFPE)



Prof.^a. Dra. **Marcia Ângela Aguiar**
Examinadora (UFPE)

Dedico àqueles que são minha fortaleza,
meu alicerce, meu refúgio: minhas filhas
Maria Clara e Maria Celeste, meu esposo
Carlos Wilson.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, Senhor da vida, toda honra, glória e louvor. A minha família, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão em todos os momentos de dificuldades e conquistas: meus genitores João e Margarida; minha irmã Emília; meus sogros Lindalva e Severino. A vovó Mariquinha e tia Ivonete (in memoriam). As minhas primeiras mestras “tias”, que possibilitaram a aquisição das primeiras letras e a descoberta de um mundo fascinante, cheio de mistério e respostas: o mundo da leitura. A cada professor e a cada professora, colaboradores na minha formação escolar, pois sou um pouco de cada um. Àqueles que me educaram no caminho da fé, pois nada seria sem a presença do Deus vivo e verdadeiro, na pessoa do querido e inesquecível Pe. Luis Cecchin (in memoriam). Àquele que não posso deixar de citar pela contribuição no desenvolvimento desse trabalho, mas em toda a minha vida acadêmica. Ao amigo professor orientador Wilson Aragão, pela sua paciência, confiança e apoio à pesquisa desenvolvida. Aos professores e as professoras do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB, que com sapiência, despertaram questionamentos, favoreceram descobertas, indicaram caminhos. A toda a equipe técnica e administrativa do PPGE, pela acolhida e receptividade, na pessoa de Rosilene Ribeiro. Ao povo paraibano sempre acolhedor, que me ensinou a amar essa terra. A CAPES pelo incentivo e apoio. Aos que fazem a Universidade Aberta do Brasil: coordenadores, professores, tutores, técnicos e demais colaboradores, em especial as Instituições Federais que se disponibilizaram em participar da pesquisa. Ao Polo UAB Limoeiro, minha casa durante seis longos anos de aprendizado, desafios, sonhos e conquistas. Aos estudantes de EAD que vivem o desafio de construir e participar desse processo. Aos amigos que sempre torceram e acreditaram na possibilidade dessa conquista, nas pessoas queridas de Adiel Mélo e Virgínia Aquino, conquista esta que divido com eles. Ao ex-prefeito do município de Limoeiro, Dr. Luís Raimundo Medeiros Duarte (in memoriam). Aos que torceram, aplaudiram, acreditaram que eu chegaria até aqui. Muito obrigada!

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Paulo Freire

Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Que nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

LISTA DE SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Teleeducação
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EPES	Equipe de Planejamento do Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IRDEB	Instituto de Radiodifusão da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINEAD	Sistema Nacional de Educação a Distância
SISUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Quantitativo das Instituições Públicas de Ensino Superior participantes da UAB	29
Tabela 2: Classificação dos Polos UAB ATIVOS quanto a situação	29
Tabela 3: Quantitativo dos Polos UAB por Região	30
Tabela 4: Quantitativo de cursos ofertados por chamada no SISUAB	30
Tabela 5: Respostas aos formulários de pesquisa: Colaboradores IES	117
Tabela 6: Respostas aos formulários de pesquisa: Colaboradores Polos	125
Tabela 7: Respostas aos formulários de pesquisa: Estudantes	128

RESUMO

O estudo investigou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e sua institucionalização enquanto um Sistema Público de Educação a Distância. A tese aponta que a UAB se configura enquanto uma rede de sistemas complexos organizados, uma vez que cada sistema que compõe essa rede dispõe de elementos que se relacionam, paradoxalmente, de modo autônomo e interdependente. Assim, na constituição de um sistema não se pode prescindir do pressuposto da totalidade e da organização de modo que os elementos que o compõem sejam considerados a partir de suas inter-relações. Pautou-se numa pesquisa de natureza qualitativa, adotando a perspectiva sistêmica, tendo como instrumentos a análise bibliográfica, a análise documental e um formulário online, além de um estudo de campo, através das páginas virtuais das instituições de ensino vinculadas ao *Sistema UAB*. Fundamentou-se nas concepções sobre Sistemas a partir das contribuições de *Ludwing von Bertalanffy* (2010); *Maturana e Varela* (1995); *Luhmann* (2009); *Edgar Morin* (1977) e *Frijot Capra* (2010). Buscou-se nas teorias e concepções sistêmicas, elementos indicadores e característicos de um sistema, para à luz destes analisar o Sistema UAB em sua organização e estrutura.

Palavras-chave: Sistema. Educação a Distância. Ensino Superior. Política Educacional.

ABSTRACT

The study investigated the Open University of Brazil (UAB) and its institutionalization as a Public System of Distance Education. The thesis points out that UAB is configured as a network of organized complex systems, since each system that makes up this network has elements that are interrelated paradoxically, of autonomous and interdependent, from their differences. Thus, the constitution of a system can not do without the assumption of wholeness and organization so that the elements that compose it are considered from their interrelations. Guided in a qualitative research, adopting the systemic perspective, with the instruments to literature review, document analysis and an online form, and a field of study, through the virtual pages of educational institutions linked to the UAB System. It was based on the concepts of systems based on the contributions of Ludwig von Bertalanffy (2010); Maturana and Varela (1995); Luhmann (2009); Edgar Morin (1977) and Frijot Capra (2010). Sought on the theories and systemic concepts, indicators and characteristic elements of a system, to the light of those analyze the UAB system in their organization and structure.

Keywords: System. Distance Education. Higher Education. Educational Policy.

RESUMEN

El estudio investigó la Universidad Abierta de Brasil (UAB) y su institucionalización como un Sistema Público de Educación a Distancia. La tesis señala que UAB está configurado como una red de sistemas complejos organizados, ya que cada sistema que hace que esta red tiene elementos que se interrelacionan paradójicamente, de autónoma y interdependiente, de sus diferencias. Por lo tanto, la constitución de un sistema no puede prescindir de la asunción de la totalidad y la organización para que los elementos que la componen son considerados de sus interrelaciones. Guiado en una investigación cualitativa, adoptando la perspectiva sistémica, con los instrumentos de revisión de la literatura, análisis de documentos y un formulario en línea, y un campo de estudio, a través de las páginas virtuales de instituciones educativas vinculadas al Sistema de la UAB. Se basa en los conceptos de los sistemas basados en las contribuciones de Ludwig von Bertalanffy (2010); Maturana y Varela (1995); Luhmann (2009); Edgar Morin (1977) y Frijot Capra (2010). Buscamos en las teorías y conceptos sistémicos, indicadores y elementos característicos de un sistema, a la luz de los análisis del sistema de la UAB, en su organización y estructura.

Palabras clave: Sistema. Educación a Distancia. Educación Superior. Política Educativa.

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA TARDIA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA A EXPANSIVA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO	33
2.1 Políticas para o Ensino Superior: alguns pressupostos necessários	33
2.2 O Ensino Superior no Brasil - das origens da Universidade às propostas de reforma e expansão	40
2.3 A democratização do acesso ao Ensino Superior: do princípio do direito a questão da qualidade como fator de inclusão social	47
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	60
3.1 Sociedade em rede e inclusão digital: pressupostos para uma educação democrática	60
3.2 A Educação a Distância no Brasil e no mundo: das primeiras experiências aos processos legais	64
3.3 Educação a Distância e democratização do Ensino Público Superior no Brasil	69
4 DAS CONCEPÇÕES SOBRE SISTEMAS À PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	79
4.1 Complexidade, organização e totalidade: os pressupostos de um Sistema	79
4.2 As perspectivas de constituição de um Sistema no contexto educacional brasileiro	87
4.3 A Universidade Aberta do Brasil: estrutura e organização da proposta	91
4.3.1 Polo de Apoio Presencial: o braço operacional das instituições de ensino	97
4.3.2 Marco situacional dos Polos UAB no país	101
4.3.3 Os (novos) atores educacionais no Sistema UAB	102
4.3.4 Coordenador UAB	103
4.3.5 Coordenador de Polo	104
4.3.6 Tutor (presencial e a distância)	105
4.3.7 Professor pesquisador e professor conteudista	105

5 DA ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS A INTER-RELAÇÃO DOS ELEMENTOS: a Universidade Aberta nos contextos e nas práticas	107
5.1 As Instituições de Ensino no Sistema UAB e a UAB nas instituições de Ensino	108
5.2 Discursos e Práticas: ações e desafios para a institucionalização da EAD	116
5.2.1 Grupo 1: Colaboradores UAB nas Instituições Federais	117
5.2.2 Grupo 2: Colaboradores UAB nos Polos	124
5.2.3 Grupo 3: Estudantes	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
7 REFERÊNCIAS	134
8 APÊNDICES	139

1 INTRODUÇÃO

Em nosso percurso acadêmico, os temas e campos de interesse de investigação surgem de questões que fazem parte do nosso cotidiano. Desse modo, não podemos tratar de uma temática sem situá-la no tempo e no espaço em que nos inserimos.

É nesse sentido, que trago breves considerações sobre a minha formação pessoal e profissional, bem como do caminho proposto para essa investigação. Peço licença para através de algumas memórias, relatar as tramas, contextos e tessituras de uma pesquisadora aprendiz. E se, ao trazer minha história como alicerce do caminho que irei desbravar, não cumprir o rigor científico necessário, rogo compreensão, recorrendo ao incansável mestre da práxis Paulo Freire, para o qual não se pode tirar o sujeito de seu contexto. Seria o mesmo que “coisificar o sujeito” e coisificando-o, coisificava-se também seu mundo, seu fazer e seu saber.

Pois bem! Estar inserida num Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública Federal conceituada, talvez não fizesse parte dos meus planos ao final de 1990, aliás, não fazia.

O que objetivava era concluir o curso de Pedagogia e continuar exercendo a função de docente da rede pública municipal de Limoeiro, buscando ser uma boa professora das séries iniciais e contribuindo com a renda da minha família. Naquele momento, só isso era suficiente.

Tive uma infância de dificuldades, como muitos da época. Aprendi cedo a colocar os pés no chão, a ver que podia até sonhar - como nunca deixei de fazer - mas que também precisava trabalhar para sobreviver. Como aluna de escola pública, enfrentei os dilemas e dificuldades de uma época em que precisávamos ser bons e comprometidos o suficiente para quebrar o paradigma de que, só era possível concluir o Ensino Fundamental, quiçá, o Ensino Médio, pois precisávamos de uma profissão, de uma renda. Não tínhamos o direito de sonhar com um curso em nível superior, muito menos se fosse numa instituição pública federal da capital.

A profissão docente para nós mulheres interioranas ainda era o refúgio, a possibilidade de realização e de perspectivas de vida. Ouvi muitas vezes de familiares e professores que eu estava escolhendo o caminho certo. Lembro-me de uma professora das séries finais do Ensino Fundamental e do pouco conteúdo que trabalhava nas aulas de Português. Acredito que considerava que não éramos capazes de ir além. Eram mais aulas de orientação profissional do que de Português. Ficávamos aulas e aulas conversando, buscando dar uma "orientação"

as nossas escolhas. Dizia-me: "faça magistério sim, quando terminar terá uma profissão e conseguirá logo um emprego". Lembro também do meu primeiro ano no curso de magistério, de algumas colegas que estavam ali insatisfeitas, ou para realizar um sonho da família ou porque não tinham alternativas. Destas, poucas continuaram na profissão docente.

Não sei se a escolha que fiz foi por vocação, por influência do contexto em que me encontrava ou por falta de opção. O que sei é que, vocação ou não, ao analisar hoje meu percurso profissional, não me vejo seguindo outro caminho que não o da educação - a não ser o da música, mas essa é outra história!

Aos 17 anos, passei no primeiro concurso público, recebi minha primeira turma num grupo escolar da zona rural, meu primeiro salário, minhas primeiras alegrias e decepções enquanto docente. Também fui aprovada no vestibular para cursar Pedagogia, num campus do interior da Universidade de Pernambuco - a Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata. Achava que essa seria minha história: uma professora das séries iniciais, pedagoga, lecionando numa pequena escola do campo. Entretanto, outros caminhos começavam a ser trilhados.

O curso noturno de Pedagogia que frequentei em outra cidade, tinha suas limitações. A viagem diária, numa estrada considerada perigosa, depois de um dia de trabalho, às vezes desestimulava. Mas não tínhamos na época, nas cidades do interior, outras opções de cursos superiores. Fui buscando assim, aprender e apreender o máximo que podia. Aprofundar o conhecimento que trazia da sala de aula e do magistério, confrontando com o que diziam as teorias. Foi ali que me enamorei ainda mais por Paulo Freire e suas palavras da práxis. Construindo a ideia de que cada sujeito que comigo dialogava em suas teorias, oferecia pistas, me ajudando na busca por desbravar a complexidade da educação.

Ao concluir a Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Magistério e Supervisão Escolar (1999), uma colega de curso - que na época também era secretária de educação do município em que eu lecionava, fez um convite para participar como tutora de um curso de formação de professores em nível médio: o Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO¹.

Fiquei apreensiva: Como? Será que seria capaz? Já atuava a cinco anos alfabetizando crianças das séries iniciais. O que sabia era ensinar as crianças a ler e escrever. Tinha tanto ainda o que aprender! Mas fui convencida de que seria uma experiência de dois anos e que

¹O PROFORMAÇÃO se constituiu num Programa voltado para a formação de professores sem a titulação mínima exigida pela legislação, criado a partir da parceria entre a Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC, o FUNDESCOLA, os estados e os municípios.
<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>

logo voltaria para as "minhas crianças".

Ao assumir a tutoria de 11 cursistas no PROFORMAÇÃO, desconhecia a realidade de tantos professores do nosso país – do meu município em particular - os quais atuavam nas salas de aula, principalmente das escolas do campo (zona rural), sem a titulação mínima necessária. Quase todos/todas cursistas só haviam concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental, careciam de conhecimentos mínimos da Educação Básica e o fazer pedagógico tinha se construído na prática, ao longo dos anos, com o título de “professor leigo”.

Adotei literalmente a função de tutora no PROFORMAÇÃO. Sentia-me responsável por cada um daqueles docentes, queria contribuir de alguma forma nas "carências" que tinham em seu saber e em seu fazer pedagógico. Vi e senti as dificuldades de cada um. Mas também acompanhei o crescimento profissional e pessoal, além da melhoria da autoestima.

Esse foi meu primeiro contato com a educação a distância semipresencial, apesar de não ter percebido na época. A proposta adotada pelo programa trazia momentos de encontros presenciais intensivos, sendo boa parte do estudo individual realizado através de material impresso e em vídeos. Não imaginava que, mais tarde, a EAD se constituiria parte do meu objeto de investigação.

A partir de então, outra paixão surgiu em minha vida profissional. Se antes era fascinada por descobrir o universo da alfabetização junto com as crianças, despertei interesse pela formação docente, por seus saberes e fazeres.

Após a experiência com o PROFORMAÇÃO, não mais retornei à sala de aula como imaginava que seria. Assumi outro programa de formação docente, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA² e, paralelamente, ia acompanhando os encontros de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação.

O PROFA reunia as duas áreas pelas quais tinha fascínio: a alfabetização e a formação docente. Apesar de não atuar no programa na formação propriamente dita (pois tinha a função de coordenadora geral), pude vivenciar questões relacionadas à política de formação docente que foi direcionando a escolha da área de investigação.

Assim, fui construindo minha trajetória, não mais em sala de aula como docente, mas atuando nesses encontros de formação. A proposta de "capacitação" daquela época estava pautada em momentos de planejamento ou em temáticas escolhidas pela equipe de supervisores, como também em programas e projetos implantados em parceria com outras

² O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA foi implantado em 2001 pela Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, com o objetivo de formar professores nas competências necessárias ao ensino da leitura e da escrita. <http://portal.mec.gov.br/seb>

esferas - públicas e privadas.

Vi, por exemplo, no decorrer de quatro anos, três propostas de alfabetização (com perspectivas teóricas distintas), serem implantadas na rede municipal de ensino, sem nenhuma consulta ao professor ou justificativa concreta, como infelizmente, tem sido comum em algumas políticas implantadas em nosso país. Quando um professor estava quase “dominando” os manuais e orientações que já vinham prontos, um novo programa ou projeto chegava e tínhamos que “começar do começo”. Isso irritava os professores, deixava-os desorientados, da mesma forma que me inquietava como "formadora".

Por isso, passei a refletir sobre as políticas destinadas a formação desses profissionais, principalmente os do campo (zona rural), quando na época (2006) tomei conhecimento do mestrado da UFPB e incentivada por algumas amigas participei da seleção e fui aprovada.

Ingressei no mestrado, propondo investigar as políticas de formação docente para o campo (zona rural), onde os problemas e a ausência de políticas públicas em todos os sentidos eram ainda mais escassos.

Na referida pesquisa (PIMENTEL, 2008), analisando os documentos e propostas oficiais, pude mais uma vez perceber a distância entre o que está posto enquanto política e o que de fato se concretiza nos contextos quando estas são implantadas.

A formação oferecida aos professores que atuavam nas escolas do campo, denominadas de escolas da zona rural, não considerava as suas especificidades, acontecendo de forma aleatória, da mesma forma em que não se discutiam paralelamente em outros âmbitos, políticas de desenvolvimento local e educacional.

No estudo desenvolvido apontei que o movimento Por uma Educação do Campo trazia elementos para a construção de um novo paradigma educacional naquele espaço, desconstruindo a política compensatória que durante anos atendeu a realidade do campo e indicando a construção de uma educação em que seus atores se constituíssem sujeitos das políticas públicas para aquele espaço, principalmente seus docentes.

Posteriormente a investigação, algumas das escolas do campo que fizeram parte do universo da pesquisa foram fechadas e os alunos e docentes migraram para as escolas da cidade, sob o discurso de que a nucleação favorecia a melhoria da qualidade educacional, uma vez que as escolas nucleadas seriam mais estruturadas.

Mas o que levou ao redirecionamento da pesquisa na área de políticas de formação docente para o campo às políticas de ensino superior a distância?

No período em que estava desenvolvendo a investigação do Mestrado, teve início no município de Limoeiro, uma mobilização com o intuito de implantar um Campus da UFPE

frente ao projeto de interiorização e expansão das Universidades Públicas pelo Governo Federal. O objetivo central dessa mobilização era ofertar cursos superiores, visando contemplar principalmente os docentes do município de Limoeiro, ainda sem a formação mínima adequada (principalmente os da zona rural/campo). Como na época, atuava como técnica da secretaria de educação e era responsável pelos projetos educacionais, passei a acompanhar o processo e redigir a proposta de um Campus da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE em Limoeiro.

A mobilização foi intensa na cidade e na região: estudantes, familiares, professores, empresários, religiosos, jornalistas, políticos de posições partidárias diferentes, passaram a se envolver no projeto e a aliar forças na perspectiva de ter na cidade uma Universidade Pública Federal - a UFPE. Não posso deixar de mencionar que a frente dessa mobilização, como idealizadora do projeto, estava aquela mesma colega de curso, que no momento assumia não mais o cargo de Secretária de Educação, mas sim de vice-prefeita.

O envolvimento e o engajamento das pessoas, da cidade e da região, foram crescendo de tal modo que a proposta chegou até Brasília, numa audiência entre alguns líderes e representantes com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Estavam entre esses líderes: o prefeito, a vice-prefeita, o Reitor da UFPE, deputados, vereadores, jornalistas, uma professora da rede estadual e eu.

Chegamos a Brasília (minha colega professora e eu) com as passagens compradas com recursos próprios, pois nos sentimos desafiadas a compor aquele momento histórico para nossa cidade.

A passagem na época correspondia praticamente ao meu salário. Lembro-me dos políticos e do reitor da UFPE presentes na antessala do Gabinete do Ministro, ao serem informados do fato de nossa chegada ali pela vice-prefeita. A surpresa e a admiração: *que coragem dessas professoras! Investir quase todo o salário numa passagem aérea!* E então me vi ali, sentada na sala de reuniões do Ministério da Educação. Aquela professora que dava aulas na zona rural do interior pernambucano. Estudante de uma escola pública, que não almejava voos tão distantes e que talvez nem a escola pública acreditasse nela, apesar da educação pública se tornar a sua paixão.

Não tivemos espaço para nos pronunciar sobre a proposta que trazíamos, mas só a nossa presença naquele momento se constituía num pronunciamento. Um dos políticos ali presentes, apresentado a proposta, frisou para o Ministro sobre a importância de instalação de um Campus da Universidade Federal para a nossa região e quantos se beneficiariam deste feito.

A audiência foi curta. O Ministro da Educação observou que bem próximo à Limoeiro, em outra cidade, um Campus da UFPE já tinha sido aprovado e alegou que, desse modo, a proposta se tornava inviável, dada a proximidade entre os municípios.

Todavia, compreendendo a nossa insistência e esforço, sugeriu como alternativa o projeto Universidade Aberta do Brasil de educação a distância, para atender as demandas de educação superior, principalmente a formação dos docentes da Educação Básica.

Formar os professores na modalidade à distância? Seria possível? Não era bem o que almejávamos. Entretanto, tratava-se de uma possibilidade, a qual foi acatada pelo gestor municipal. O sonho da interiorização de um campus universitário presencial ficaria assim adormecido, adiado talvez.

Retornando de Brasília, fui encarregada pelo então prefeito, pela elaboração e acompanhamento do projeto, apresentando o município de Limoeiro como proponente de Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, de acordo com edital público lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2006.

Aqui abro um parêntese para registrar que bem ao término de conclusão dessa tese, o referido ex-prefeito de Limoeiro, Luís Raimundo Medeiros Duarte, que possibilitou a implantação da UAB no município, veio a falecer. As memórias foram retomadas de todo o processo vivido na execução das etapas do projeto, das inúmeras vezes em que nos reunimos para debater sobre a dificuldade de recursos do município.

Do dia em que ao me dirigir a capital para postar um documento no último dia do prazo, liguei pra ele desesperada: *“prefeito estou no centro do Recife com o documento pra entregar e o carro quebrou. O que faço?”* *“Pegue um táxi, quando você chegar resolvemos.”* *“Mas que táxi? Com que dinheiro?”* Resultado: não é piada, é caso verídico: cheguei ao aeroporto (pois a agência de lá era a última esperança) numa Brasília Amarela, que o motorista da prefeitura conseguiu emprestada com um amigo.

Essas e outras histórias, indiscutivelmente, representaram momentos de superação. As incansáveis reuniões e requerimentos para atender as necessidades do Polo. Os laços que acabamos construindo frente à vivência profissional, enfim, me fizeram recordar a parábola do semeador que, ao semear a semente em terra boa deu frutos. Frutos que talvez ele nem possa ver, pois a missão do semeador é semear e quase nem sempre colher.

Pois bem, nesse ínterim, desconhecia a proposta de educação a distância como modalidade de formação no ensino superior. Tudo era novo, só não o fato de ser uma oportunidade de favorecer a tantos professores, o acesso à Universidade e de ver um espaço de formação docente, público e de qualidade ser implantado em nossa região.

Segui então acompanhando cada etapa do processo: a proposta, a seleção, a adesão, os acordos de cooperação técnica entre o município e as universidades parceiras. Cada etapa era um desafio, pois precisávamos cumprir os prazos, atender as exigências, convencer as pessoas de que era possível.

Foi um período difícil! Os que estavam envolvidos no projeto de interiorização do campus universitário foram silenciando, não mais se engajando nessa nova proposta. Fiquei praticamente só acompanhando o processo de implantação do Polo UAB. Ouvia das pessoas na cidade: *E aí? Cadê a Universidade? E vem nada bom pra Limoeiro? Isso é mais uma coisa de político! Você vai ver! Não vai dar em nada!*

Assumi aquilo como uma bandeira de luta. Era uma questão política minha, oferecer o mínimo que fosse de oportunidade aos professores e a sua formação acadêmica. Lembrava-me do quanto foi difícil concluir meu curso e queria que as pessoas pudessem ter mais. Existiam outros cursos de formação docente na região, mas queria realizar o sonho de tantos em frequentar uma universidade federal.

Finalmente, em edital lançado em 30 de outubro de 2006, Limoeiro foi aprovado como um Polo de Apoio Presencial de Ensino da Educação Pública Superior, tendo a parceria de quatro instituições públicas federais: 03 universidades e um instituto federal. Pensei que ali minha missão havia acabado.

Foi então que o MEC solicitou a gestão municipal, a indicação de currículos para selecionar o coordenador/gestor do Polo. A partir daí, já não me caberia mais acompanhar o processo. Minha missão estava cumprida, a semente plantada, os frutos brotariam.

Todavia, dentre os currículos indicados, o gestor do município solicitou que encaminhasse também o meu, alegando que como já vinha acompanhando o projeto do polo e atendia os requisitos do MEC, seria uma candidata viável e adequada. Hesitei. Estava entrando no mestrado e não queria prejudicar minha formação acadêmica. Além do que, tinha uma criança de pouco mais de um ano e considerei não dar conta de atribuições tão diversas. Porém, sendo um processo de seleção, poderia também não ser selecionada e aceitei participar.

Continuei ainda acompanhando o processo, quando recebi o comunicado que fui comunicada da minha seleção para ser a coordenadora do Polo UAB de Limoeiro. Coordenar um espaço tão novo e desconhecido para mim? Onde buscar experiências de gestão de um polo? O que na verdade caracterizava um polo de apoio presencial e o coordenador desse espaço? Como trabalhar sendo esse "elo" entre as instituições parceiras do então desconhecido *Sistema Universidade Aberta do Brasil*? Cada vez mais fui me envolvendo no

campo em que propus ser pesquisadora e que me instigava: as políticas educacionais.

Tive meus primeiros contatos com os representantes das instituições. Professores universitários das federais, visitando minha cidade. Conhecendo o quê e quais seriam seus novos campos de trabalho, mesmo que virtuais. Tudo também era novo pra eles. Estavam saindo de dentro dos muros acadêmicos, ultrapassando as fronteiras, pra conhecer realidades de municípios e estudantes que eles talvez não imaginassem que existissem. Aos poucos outras pessoas também passaram a fazer parte do projeto UAB em Limoeiro. A equipe administrativa, os tutores presenciais, auxiliares, o coordenador adjunto, os estudantes. Já não estava mais só. Tinha agora um grupo para gerenciar e tomar decisões. A proposta tinha tomado corpo e se constituído enquanto um espaço de formação universitária.

Em meio as dificuldades de infraestrutura física e logística (que não eram poucas) para implantação e manutenção do Polo pela prefeitura, ao descrédito das pessoas em relação a modalidade de educação a distância, as diferentes exigências e propostas das universidades parceiras, as reclamações dos estudantes frente aos problemas dos cursos, a diversidade de atores e instituições envolvidas no processo, fui construindo a gestão acadêmica do polo. Cheguei ao sexto ano da gestão, percebendo os avanços e as dificuldades desse projeto, ainda um recém-nascido com todos os cuidados que lhes eram devidos.

Os encontros dos quais participava, as leituras realizadas, os posicionamentos e concepções sobre a educação a distância, apontavam basicamente dois discursos: um que contemplava a EAD como uma política fundamentada no discurso da industrialização do ensino e outro através do qual a EAD seria promotora de inclusão e de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Era preciso ir além do conhecimento já apreendido e refletir sobre o que propúnhamos como formação superior, principalmente para o docente, discutir o porquê da resistência de adoção da modalidade EAD e a necessidade ou não de sua institucionalização enquanto um Sistema Público de ensino. Iniciava assim, as trilhas de uma investigação acadêmica.

Em 2011, adentrando no Doutorado, trazia uma bagagem de vivências que pretendia confrontar e transformar no campo das teorias. Encontrei-me diante de mais um novo desafio. Estava grávida de oito meses, não podia me instalar de imediato em João Pessoa (UFPB) para cursar as disciplinas, nem me afastar da coordenação do Polo, pois, as dificuldades que estávamos passando para mantê-lo em termos de infraestrutura, me tomavam de tal forma que, aquele compromisso assumido por mim no início, falava mais forte. Como uma mãe, não podia simplesmente abandonar os meus "bebês". Desistir do doutorado? Jamais! Minha história de vida foi feita de lutas e resistências e essa era mais uma que começava a travar.

Entrei no barco! Comecei a remar!

Diante a experiência construída na coordenação do polo, fui retomando no decorrer do doutorado algumas questões a serem consideradas na investigação: a gestão acadêmica; a dinâmica de organização dos cursos e das instituições ofertantes; os sujeitos colaboradores; a infraestrutura necessária para a execução do modelo adotado pela Universidade Aberta; os posicionamentos favoráveis e contrários a EAD enquanto política de formação docente, a educação a distância como um Sistema Público de Educação Superior.

Percebi, entretanto, que precisava me afastar da visão de coordenadora de polo (já tão impregnada), dos limites e da fragilidade que ainda percebia em minha gestão, para assumir a posição de investigadora em busca de respostas que fundamentassem a presente tese. Era chegado o momento da separação. Entendi que precisava cortar aquele cordão que tanto me unia ao polo UAB e que talvez estivesse impedindo a nossa independência, o nosso crescimento. Entreguei a coordenação e fui me afastando aos poucos, talvez para não sentir a forte dor da perda.

A partir de então, no decorrer das reflexões desenvolvidas em cada disciplina cursada e da contribuição das teorias e discussões vivenciadas, como também nos encontros de orientação de tese, fui construindo e reconstruindo alguns questionamentos. Um universo a ser explorado se colocava a minha frente. Já não era mais coordenadora de polo, me lancei no campo da pesquisa e da investigação.

Buscando delimitar a pesquisa, um dos termos ali envolvidos parece ter tomado destaque sobre os demais. Os documentos e escritos sobre a UAB, não tratavam (apenas) de um programa, de uma política, de uma proposta, ou ainda de uma nova instituição de ensino, mas sim de um *SISTEMA*. A Universidade Aberta do Brasil era apresentada enquanto um "sistema público de educação a distância".

Neste sentido, por estar tratando de um SISTEMA, direcionar a investigação a apenas uma das "partes" ou "elementos" deste (universidade, polo, estudante, tutor), seria reduzir a compreensão do todo e da política educacional em que se inseria. Queria compreender o que de fato se configurava um sistema se a UAB vinha se estruturando enquanto tal.

Passei assim a questionar: 1) Quais eram os fundamentos e pressupostos de um sistema? 2) Como se configurava o Sistema Universidade Aberta do Brasil e a modalidade de educação a distância no contexto das políticas de Ensino Superior? 3) De que forma as universidades e institutos federais vinham institucionalizando a educação a distância para compor o Sistema Universidade Aberta? 4) Como se caracterizava o processo de articulação entre as instituições de ensino e os entes federativos no Sistema UAB? 5) Que concepções os

sujeitos tinham acerca da Universidade Aberta do Brasil e do modelo de EAD e que práticas eram vinculadas a essas concepções?

Tais questionamentos foram direcionando a proposta de investigação que passou a ter como **objetivo geral** *investigar a Universidade Aberta do Brasil enquanto proposta de um sistema público de educação à distância, analisando as formas de organização e inter-relação que se estabelecem entre seus elementos e entre estes e seu exterior.*

A **tese** aponta que *a Universidade Aberta do Brasil se configura enquanto uma rede de sistemas complexos organizados, uma vez que cada sistema que compõe essa rede, dispõe de elementos que se relacionam, paradoxalmente, de modo autônomo e interdependente.* Isso porque no modelo adotado cada instituição participante da UAB podem ser vistos como subsistemas que se relacionam (ou não).

No que tange aos argumentos para a tese, pautam-se em teorias que discutem e tratam de *sistema* e da *perspectiva sistêmica*, através das quais foi possível construir um conceito de sistema que permeasse a investigação. Para esse estudo foi preciso trafegar por várias áreas do saber (Biologia, Administração, Sociologia), uma vez que o termo é amplamente utilizado, com noções e perspectivas diversas. Objetivou-se compreender como estas áreas entendiam o termo e de que forma dialogavam ou se distanciavam. A discussão está representada desde a perspectiva de *sistemas abertos* até a noção de sistema como auto-organização, como veremos no decorrer deste estudo.

Previamente é possível apontar que a gênese das discussões e das propostas em conceber a realidade, as coisas, os objetos enquanto *sistemas* foi identificada na Teoria Geral dos Sistemas (TGS) de Ludwing von Bertalanffy (2010). Esta Teoria é proposta pelo autor na década de 50, como crítica a visão mecanicista que tende a reduzir, fragmentar, compartimentar o objeto a ser estudado, trazendo a proposta de considerar a organização como um todo e não apenas as suas partes isoladamente. Todavia, essa perspectiva concebe o sistema de forma harmônica e não apontam a possível existência de conflitos.

Outro enfoque sobre sistema aqui trabalhado se fundamenta no campo do paradigma da complexidade de Edgar Morin (1977). De acordo com o autor, nem a descrição, nem a explicação de um sistema podem se efetuar ao nível das partes, concebidas como entidades isoladas, ligadas apenas por ações e reações. E ainda que, as regras de composição de um sistema, não são aditivas, mas transformadoras.

Capra (2006) por sua vez, traz como contribuição a visão de que numa concepção sistêmica o mundo é visto em termos de relações e integração e que os sistemas se apresentam como totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades

menores (p. 260). Destaca-se ainda o conceito de *autopoiese* de Maturama e Varela (1994; 1995) ao analisar como se dá o processo de autoprodução dos seres vivos.

Apesar de abordagens e campos do conhecimento diferenciados, cada um desses autores contribui nesse estudo para a construção da noção de sistema e sua organização, uma vez que partem de uma perspectiva do todo, da organização, da interação dos elementos. Tal perspectiva indica a necessidade de contemplar a investigação num esforço por não isolar as partes na compreensão do processo, já que adota o enfoque sistêmico.

Para Triviños (p. 81), este tipo de enfoque "parte da ideia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que também este está ligado ao meio externo". Daí porque se analisa as relações de interação entre os elementos do Sistema UAB e deste em relação ao contexto externo como as políticas públicas, a educação a distância e o ensino superior.

Para responder aos questionamentos da tese, foram traçados como objetivos específicos: 1) Contextualizar a Universidade Aberta do Brasil e a educação a distância nas políticas de ensino superior; 2) Discutir os fundamentos e organização de um sistema e do *Sistema* Universidade Aberta do Brasil; 3) Identificar como os variados e diferentes sujeitos e espaços da UAB estão inter-relacionados; 4) Apontar as concepções e práticas que constituem a Universidade Aberta do Brasil e o processo de institucionalização da educação a distância no contexto das instituições.

Em termos de escolha metodológica, Minayo (1999) destaca que na prática de investigação, nenhuma pesquisa é neutra, seja ela de cunho quantitativo ou qualitativo.

De acordo com a autora: “qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa parecer, por mais “ingênuo” ou “simples” nas pretensões tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha dos objetos, todos os passos e resultados teóricos e práticos”.

Em resposta aos objetivos propostos, foi adotada a abordagem qualitativa por considerá-la adequada a pesquisa em questão, uma vez que aqui não se propõe quantificar dados e informações, mas descrever e analisar processos.

Ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa tanto Triviños (1987) como Ludke & André (2010), recorrem às contribuições de Bogdan e Biklen (1982) acerca das características da pesquisa qualitativa, as quais podem ser assim resumidas: o ambiente natural é fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal; a pesquisa qualitativa tem aspecto descritivo; a preocupação desse tipo de pesquisa está mais com o processo do que com o produto; os dados são analisados indutivamente e a preocupação essencial da pesquisa qualitativa está nos significados.

Ludke e André (2010) assim sintetizam que esse tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p.13).

Ainda em Triviños (ibidem) vale destacar a liberdade teórico-metodológica do pesquisador na realização de seu estudo, que não deve, porém, prescindir do rigor e da exigência de um trabalho científico. O autor aponta que tal produção precisa ter “uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação, capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.” (p.133)

Para a coleta de dados, foram selecionados instrumentos que pudessem atender a finalidade e o público que pretendia atingir: a análise documental, a pesquisa online, a entrevista semiestruturada e o questionário online. Todavia, questões de ordem técnica e de infraestrutura, dificultaram a realização da entrevista, que se pretendia online, tornando-se mais viável o formulário online, do qual trataremos a diante.

O primeiro instrumento (análise documental) permitiu o estudo das leis, resoluções, decretos, projetos pedagógicos das instituições e produções existentes sobre o ensino superior, a modalidade de educação a distância e a proposta do Sistema Universidade Aberta do Brasil, de acordo com os objetivos propostos.

A análise documental se constitui para Ludke (ibidem) uma técnica valiosa na abordagem qualitativa dos dados, uma vez que os documentos permitem a retirada de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de ser uma fonte de informações de um contexto determinado (p. 39).

Outro instrumento importante na coleta dos dados diz respeito a Plataforma SISUAB³ que forneceu um panorama quantitativo do Sistema UAB, permitindo reflexões qualitativas acerca dos dados.

De posse dos dados documentais, buscou-se o instrumento que melhor se adequasse a escuta dos sujeitos colaboradores. Em se tratando de educação a distância, nada melhor do que utilizar uma ferramenta online para entrevistar os colaboradores.

Realizadas algumas leituras e estudo das questões de infraestrutura e de ordem técnica, o formulário online surgiu como opção para aquisição dos dados.

Ao discorrer sobre a internet como suporte técnico para a coleta de dados, Mill e

³ A Plataforma SISUAB é um página da CAPES que apresenta dados do Sistema UAB aos quais podem ter acesso o público em geral (polos, universidades, cursos) e num espaço restrito através de identificação (login e senha) os participantes e colaboradores da UAB.

Fidalgo (2007), apontam que "as formas comunicacionais empreendidas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) trazem consigo possibilidades de estratégias mais ricas para a coleta de dados científicos". Nesse sentido, apontam ser necessário o conhecimento das ferramentas existentes que poderão auxiliar na pesquisa, as quais devem ser consideradas em suas especificidades.

Após uma busca do instrumento mais adequado, adotou-se o *Google Docs* para aplicação e recebimento dos dados.

Feita a escolha dos instrumentos da pesquisa, era preciso definir os sujeitos participantes e os espaços a serem investigados. Tendo em vista que a Universidade Aberta está estruturada a partir da tríade: MEC/CAPES - Instituições Públicas de Ensino - Governo Municipal ou Estadual (Polos de Apoio Presencial), o critério de escolha dos sujeitos se pautou em contemplar os diferentes espaços e as diferentes funções de atuação no Sistema UAB, quando foram convidados a participar da pesquisa os colaboradores (coordenadores, professores, tutores), bem como estudantes vinculados ao *sistema*. O contato para participação na pesquisa e resposta aos questionários se deu através do uso de e-mails pessoais identificados através do site da página da UAB na CAPES - o Sistema Universidade Aberta do Brasil - SISUAB.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui num "conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". (p.38)

O autor destaca que para além da simples descrição do conteúdo das mensagens, a análise de conteúdo tem como intenção "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta, que recorre a indicadores (quantitativos ou não)".

Ainda na contribuição de Triviños, para o qual o emprego do método da análise de conteúdo se presta para o "desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., a simples vista não se apresenta com a devida clareza"(1987, p.160). Daí sua relação coma perspectiva sistêmica, a qual pode servir como um enfoque de pesquisa que contempla o todo, a complexidade.

Buscando seguir as etapas do método de análise de conteúdo, na pré-análise organizou-se os materiais adquiridos na entrevista, no questionário online e com os documentos. Em seguida, na fase de descrição analítica, os dados foram analisados, para confirmar as categorias de análise. Através das quais se pode por fim, estabelecer as

inferências possíveis acerca da UAB e a proposta de sua constituição enquanto um sistema de educação a distância.

Definidos o percurso e os instrumentos metodológicos, passamos a um breve perfil dos contextos e dos sujeitos investigados.

Dados do SISUAB/CAPES (2014), indicam um total de 96 instituições públicas de ensino superior cadastradas no Sistema UAB. De acordo com a organização acadêmica destas instituições, 73 são universidades, 04 fundações e 17 institutos federais. Quanto a categoria administrativa 68 são instituições federais e 28 instituições estaduais. Verificando a distribuição das instituições nas regiões do Brasil temos:

Tabela n.º1: Quantitativo das instituições públicas de Ensino Superior participantes da UAB

Região	IES
Norte	12
Nordeste	33
Sul	14
Sudeste	28
Centro-Oeste	09
Total	96

SISUAB/ CAPES, 2014.

Considerando a necessidade de um enfoque sistêmico e a natureza qualitativa da pesquisa não foi determinada, a priori, o número de instituições que seriam investigadas, delimitando apenas do grupo das instituições participantes do Sistema UAB, as federais. Dessa forma, foram visitadas as páginas eletrônicas de algumas das 68 instituições federais (Universidades e Institutos) para a coleta de dados. Além disso, todas as 68 IES foram informadas através de e-mail enviado aos coordenadores UAB sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida, além de convidadas a participar da mesma preenchendo um formulário online de questões abertas.

Em termos de Polos de Apoio Presencial a Plataforma do SISUAB em dezembro de 2014 registrava 904 polos cadastrados, sendo 692 com status ativo, 07 inativos, 140 desligados e 65 com status provisório. Trata-se de um dado que tende a ser alterado, visto os polos que se encontram em estágio de monitoramento desde 2011. Quanto a categoria administrativa, dos polos UAB ATIVOS são identificados 495 municipais, 180 estaduais e 17 federais.

A tabela a seguir apresenta a classificação dos Polos UAB ATIVOS em dezembro de 2014:

Tabela n.º2: Classificação dos Polos UAB ATIVOS quanto a situação:

Situação	Polos UAB
Apto – AA	583
Apto com pendência – AP	65
Não Apto – NA	41
Fase de Regulação – FR	03
Total	692

SISUAB/ CAPES, 2014.

Quanto aos polos, foi identificado o seguinte quantitativo ATIVO distribuído nas cinco regiões:

Tabela n.º3: Quantitativo dos Polos de Apoio Presencial ATIVOS por região:

Região	Polos UAB
Norte	91
Nordeste	228
Sul	125
Sudeste	189
Centro-Oeste	59
Total	692

SISUAB/ CAPES, 2014.

Foram convidados a participar da pesquisa polos ativos classificados como Aptos no SISUAB das diferentes regiões e o procedimento através de e-mail enviado aos coordenadores dos polos.

Quanto aos cursos ofertados, se localizam na página do SISUAB (dezembro/2014), um total de 1235 cursos cadastrados, dos quais 447 são UAB (UAB I UAB II e EXPANSÃO UAB) nas modalidades de: licenciatura, aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, tecnólogo, formação pedagógica. Os demais cursos (788) estão cadastrados no Sistema UAB, mas são ofertados através da SECAD (SECADI), PNAP, Mídias, PAR.

Tabela n.º4: : Quantitativo de cursos ofertados por chamada no SISUAB

Chamada	Cursos
Projeto Piloto	22
UAB 1	135
UAB 2	168
Expansão UAB	144
PNAP 1	135
PNAP 2	55
Mídias	50
PAR	254
SECAD 1	69
SECAD 2	108
SECAD 3	95
Total	1235

SISUAB/ CAPES, 2014.

Foram contatados coordenadores, tutores, professores, estudantes e demais colaboradores dos cursos vinculados às instituições investigadas que também responderam questionário online de questões abertas e fechadas, conforme anexos.

Os sujeitos da pesquisa são, pois, os chamados "colaboradores" da Universidade Aberta e se constituem os "novos" atores que passam a compor o processo educacional com papéis diferenciados no modelo adotado, ao qual ainda se acrescentam os *web designer*, os técnicos de informática, elaboradores de vídeos. Estes não mantêm vínculo empregatício com a Universidade ou Governo Federal para desenvolver sua função na UAB uma vez que recebem um incentivo denominado de "bolsa".

Em suma, a composição da Universidade Aberta do Brasil está assim configurada: 96 instituições de ensino, 692 Polos de Apoio Presencial UAB ativos, 1235 cursos cadastrados e os mais de 1 milhão de estudantes, conforme os dados verificados.

Acerca dos documentos analisados, buscamos as Leis da Educação Nacional, decretos e resoluções de criação e regulamentação da educação a distância e da Universidade Aberta, proposta de institucionalização da EAD na universidade (quando existente), e propostas pedagógicas dos cursos.

Nos questionários aplicados através de formulário online, os sujeitos foram convidados a descrever suas experiências com a UAB, a partir de categorias apresentadas em

forma de questões abertas. As categorias de análise foram organizadas a partir das temáticas: Sistema; Institucionalização; Infraestrutura; Fomento; Educação a Distância; Política de EAD; Remuneração; Colaboradores; Ambiente de Aprendizagem; Estudantes.

Tais categorias foram elencadas para que se pudesse compreender no processo de organização e estrutura do sistema como os elementos se inter-relacionavam para sua constituição.

Por conseguinte, o texto encontra-se organizado em 5 (cinco) capítulos, os quais procuram a partir da visão sistêmica adotada, discutir a Universidade Aberta a partir de seus elementos internos e da sua relação com o contexto externo para a constituição de um sistema.

Desse modo, seguido deste Capítulo Introdutório, o Capítulo 2 apresenta um panorama histórico e legal da educação superior no campo das políticas públicas educacionais no Brasil. Relaciona o Sistema UAB com o seu contexto exterior, enquanto política de expansão, democratização e inclusão social. Para tanto, discute inicialmente, conceitos como Estado e política pública, visando situar em que contextos se constituem as políticas educacionais. Em seguida, uma breve discussão sobre a gênese do Ensino Superior e da Universidade Pública no Brasil, busca situar como foi se constituindo esse nível de ensino no país, a partir das concepções de Estado e os projetos de sociedade decorrentes destas.

O Capítulo 3 discute a Educação a Distância enquanto modalidade de ensino, partindo da discussão sobre tecnologia e sociedade em rede e de como a educação a distância se desenvolveu e se estruturou ao longo do contexto histórico no país e no mundo. Destaca as mudanças sociais, econômicas e culturais trazidas com o advento da sociedade em rede. Aponta o processo de desenvolvimento da educação a distância em suas diferentes fases ou períodos e as possibilidades trazidas pela internet para o processo ensino-aprendizagem.

O Capítulo 4 aponta as concepções e perspectivas sobre Sistemas e sobre a visão sistêmica. A visão sistêmica redirecionou o olhar da Ciência e indicou a necessidade de uma ruptura de paradigmas.

Os autores trazidos para a discussão, defendem que não se pode compreender o todo, analisando apenas as partes, como também não se pode compreender as partes desconsiderando a sua totalidade. Evidencia-se que nessa compreensão de sistema, a organização e a inter-relação dos elementos se configuram como eixos ou princípios norteadores e que nesta inter-relação os elementos podem se apresentar autônomos, mas também dependentes dadas às diferenças que ali se estabelecem.

Discute ainda como a noção de Sistema tem sido trabalhada no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a forte campanha do Plano Nacional de Educação (PNE) de instituir

um Sistema Nacional Articulado de Educação. Para dentro desse contexto, apresentar a Universidade Aberta do Brasil, com seus marcos legais, infraestrutura e organização.

O Capítulo 5 aponta à luz do referencial teórico construído, os processos, práticas e discursos para a institucionalização da UAB enquanto um Sistema de Educação a Distância. Para tanto, faz um breve panorama das instituições de ensino e experiências de EAD a estas vinculadas. Discute a fala dos sujeitos colaboradores a partir das categorias de análise indicadas, relacionando essas falas a perspectiva de sistema aqui adotada, para, por fim, apontar indicadores de que a UAB se configura enquanto uma rede de sistemas complexos inter-relacionados autônoma e dependentemente.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA TARDIA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA A EXPANSIVA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A adoção de uma visão sistêmica implica em compreender o fenômeno estudado não só em seus aspectos internos, mas também na sua relação com o contexto e as questões externas. Neste sentido, o presente capítulo apresenta o caminho trilhado pelo ensino superior no contexto brasileiro, desde os primeiros cursos do Brasil Colônia até os processos de expansão no Governo Lula - período em que é criada a Universidade Aberta do Brasil .

Trata-se de entender num breve percurso histórico, como esse nível de ensino foi se desenvolvendo no país, até chegar à proposta da modalidade de educação à distância enquanto uma política pública de inclusão, democratização e expansão, configurada através do Sistema UAB. Para tanto, além de apresentar as origens da universidade brasileira, discute também em que tipo de sociedade e qual o modelo de Estado orienta as políticas e propostas destinadas.

2.1 Políticas para o Ensino Superior: alguns pressupostos necessários

Antes de discutir a gênese do Ensino Superior no Brasil e as políticas destinadas, optou-se, ainda que de forma abreviada, trazer alguns conceitos que permeiam e determinam o rumo e a definição das políticas públicas.

Para Azevedo,

as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si mesma (2004, p. 5).

Dessa forma, uma primeira questão a ser levantada, diz respeito aos conceitos de Estado e de Sociedade que permeiam a definição de uma política pública. A proposta aqui não é apresentar um posicionamento sobre este ou aquele conceito, engessando ou linearizando a questão, mas apontar as perspectivas e os efeitos destes no contexto social e educacional.

O que é, pois, o Estado? Como se configura a sociedade em relação a este? Partindo do conceito de Estado Moderno, tem-se que este nasce da perspectiva de plena soberania, de identificação com o monarca e de sua distinção em relação à sociedade civil (GRUPPI, 1996, p.8). A ideia de dominação e de um príncipe com poder absoluto será defendida por Maquiavel, a quem se atribui as primeiras reflexões de Estado no sentido moderno: "Todos os Estados, todas as dominações que tiveram e têm império sobre os homens foram e são sempre

repúblicas ou principados" (p. 29).

Isso representa a construção do pensamento do Estado Moderno burguês, o qual vai se constituindo, de acordo com Gruppi, mais numa visão ideológica do que numa teoria científica (p.25). O Estado moderno burguês encontra em seus expoentes as ideias de dominação, de conservação da propriedade e de contrato. Isso porque, a "noção de Estado como contrato revela o caráter mercantil, comercial das relações sociais burguesas" (idem, p. 13).

Uma das características que marca o Estado Moderno está na sua distinção em relação à sociedade civil, tendo em vista que na Idade Média, estes se apresentavam inseparáveis. A separação entre o Estado e a sociedade burguesa moderna fundamenta-se na ideia de direito a propriedade, uma vez que "todos os direitos da propriedade são exercidos na sociedade civil e o Estado não deve interferir, mas sim garantir e tutelar o livre exercício da sociedade" (idem, p. 16) Assim, propriedade e liberdade se configuram como a essência do liberalismo.

Bobbio (2007) também discute a dicotomia que se dá entre Estado e Sociedade. Para ele, o Estado é definido enquanto o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado, exercem o poder coativo. Já a sociedade civil está configurada, na visão do autor, negativamente, como o "conjunto das relações sociais não reguladas pelo Estado, e, portanto, como tudo aquilo que sobra uma vez bem delimitado a âmbito no qual se exerce o poder estatal" (p.34). Tal conceito também se relaciona a formação da burguesia e as ideias que a fundamentam, entre as quais, a afirmação dos direitos naturais dos indivíduos e dos grupos sociais independentemente do Estado (p. 33).

A sociedade civil é ainda apresentada pelo autor como "o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão" (p. 35-36).

Desse modo, o surgimento de novas demandas na sociedade requer das instituições estatais respostas adequadas. Bobbio destaca quanto a governabilidade das sociedades complexas que: " Uma sociedade torna-se tanto mais ingovernável quanto mais aumentam as demandas da sociedade civil e não aumenta correspondentemente a capacidade das instituições a elas responder (...)" (p. 36)

Nesse sentido, ao pensar as demandas para o Ensino Superior, que ao longo dos anos foram se ampliando no país, é possível pensar também nas estratégias e ações, implementadas (ou não) pelo Estado para atendimento a este nível de ensino em termos de expansão, mantendo assim a sua governabilidade.

Já no campo da visão marxista sobre o Estado, Peroni (2003), considera que a base

deste está na vida material dos indivíduos sociais, a qual determina o processo social, político e espiritual: “O Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência.” (p. 22). Trata-se de um Estado concreto, histórico, com o capital como detentor da hegemonia. A autora vai buscar fundamentos na tese marxista para apresentar o Estado não como uma obra da classe dominante, mas como a representação da vontade desta.

Por sua vez, a sociedade civil na perspectiva marxista, se apresenta como um termo indissolúvel do Estado. Bobbio aponta que "sociedade civil" passa a significar o conjunto das relações interindividuais que estão fora ou antes do Estado" (p. 38).

Buscando avançar no campo da discussão do Estado e de sua relação com as políticas sociais expõe-se as contribuições de Claus Offe (1984), que analisa os problemas estruturais do Estado Capitalista introduzindo novos elementos às análises marxistas.

Para o autor:

O Estado nem está a serviço nem é “instrumento” de uma classe contra a outra. Sua estrutura e atividade consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizam as relações de classe específicas de uma sociedade capitalista. O Estado não defende os interesses particulares de uma classe, mas sim os interesses comuns de todos os membros de uma sociedade capitalista de classes. (p. 123)

Ele acrescenta novos elementos à abordagem marxista ao considerar que ao Estado não cabe apenas garantir os interesses do capital, mas sim regular e manter as relações capitalistas em seu conjunto (HÖFLING, 2001). Nesse sentido, o Estado capitalista para Offe se apresenta como uma forma institucional do poder público, relacionada à produção material.

Ainda na definição do conceito, o Estado se apresenta “como o conjunto das instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Aqui vale destacar a diferenciação que Höfling faz entre Estado e Governo, ao definir esse último como um conjunto de programas e projetos que um determinado grupo com orientações políticas próprias propõe para a sociedade como um todo, ao assumir o Estado por um determinado período.

A partir da contribuição desses autores, é possível apontar que, numa sociedade capitalista, o Estado se institucionaliza enquanto poder público, o qual será responsável por conduzir o processo social, visando a manutenção das relações sociais de classe, pautado em ações que se concretizam em políticas públicas.

Em termos da política do Estado Capitalista, retomando Offe, para o qual se

configura num “conjunto de estratégias mediante as quais se produzem e reproduzem constantemente o acordo e a compatibilidade entre as quatro determinações estruturais do Estado capitalista” (p.125), a saber: a privatização da propriedade que funciona produtivamente; a dependência dos impostos no âmbito privado; a acumulação como ponto de referência e a legitimação democrática (p.124).

Defende a tese de que o Estado adota como única estratégia de ação criar condições onde o cidadão é incluído nas relações de troca. Assim, em termos de políticas educacionais afirma

Parece ser mais fecundo interpretar a política educacional sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que os membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (p. 128)

No campo da formação superior, por exemplo, se considerarmos essa ótica de Offe, a ampliação da oferta de vagas nas universidades não se constitui apenas como uma política de qualificação profissional ou de oportunidade de acesso para as classes menos favorecidas, mas de maximização de opções de troca para o capital e para a força de trabalho.

Em linhas gerais, as políticas públicas são conceituadas por Höfling (idem, p.31) como a ação do Estado que é responsável por implantar um projeto de governo, com ações, projetos e estratégias, voltadas a diferentes setores da sociedade. A autora irá diferenciar destas, as políticas sociais, as quais seriam ações representativas da proteção social implementada pelo Estado.

Por isso, ao retomar em Offe o conceito de política social, veremos que para responder as suas teses acerca das ações do Estado Capitalista, irá apresentá-la como “a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado”. (p. 15)

Assim, uma política social tem origem num contexto de conflito, como estratégia da ação estatal em resposta aos problemas. Tal estratégia terá como finalidade assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho e da reprodução da aceitação dessa condição (HÖFLING, p. 34)

Todavia, uma política social ao ser implementada, tem movimento, contradições que podem gerar resultados e respostas diferentes do que é esperado, tendo em vista principalmente as relações sociais de poder dos grupos diferentes aos quais se destinam (ibidem, p. 35)

Sendo, pois, a UAB uma política criada para atender as demandas reprimidas no Ensino Superior, especificamente os docentes da Educação Básica, nos cabe a compreensão de como ao ser instituída, essa política se materializa para atender ao seu objetivo inicial.

É nesse sentido que, "sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado" (AZEVEDO, 2004)

Diante do exposto, a crise do Estado e as reformas educacionais na década de 90, trazem para a discussão a concepção do Estado neoliberal. As mudanças que foram ocorrendo no final do século XX, principalmente na década de 90, no campo da produção, do mercado e do Estado, fazem parte de um movimento histórico que envolve processos como a globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade (PERONI, 2003).

A concepção neoliberal de Estado tem fundamentos no liberalismo clássico do século XII, que avança na medida em que o capitalismo se desenvolve. Azevedo (2004), aponta que a máxima que sintetiza as postulações do neoliberalismo na definição do papel do Estado, está em "menos Estado e mais mercado" (p.11):

Defensores do "Estado Mínimo", os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 2004, p. 12)

Assim, pois, em termos de políticas sociais, essa perspectiva terá como referência o livre mercado, trazendo a concepção de que, tais políticas inibem a livre iniciativa e a individualidade defendidas. E, em termos de políticas educacionais apontam que "os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado no século XX". (Idem, p.17)

A crise e a reestruturação do Estado (SILVA & SGUISSARDI, 2001, p. 25) se constituíram numa realidade comum e presente à maioria dos países, a partir de fenômenos e transformações da base econômica.

Teremos com a redefinição do papel do Estado, mudanças no campo das políticas educacionais, elaboradas para atender as demandas internas, mas, principalmente, as necessidades do mercado e dos mecanismos internacionais.

O Estado de bem estar social, que no período pós Segunda Guerra Mundial, assumiu a

função de controlador dos ciclos econômicos e regulador das questões trabalhistas, passou a não mais responder positivamente as exigências que vieram a se estabelecer. A crise fiscal e a crise da legitimidade do papel do Estado desencadearam o processo de acumulação flexível, que trará consequências diretas sobre a classe trabalhadora, principalmente o desemprego estrutural (PERONI, p. 26)

Como resposta a crise, a perspectiva neoliberal, que entre outras questões, aborda a necessidade de um Estado mínimo para as políticas sociais, se baseia na desregulamentação e na privatização. Todavia, esse mesmo Estado mínimo nas políticas sociais, será máximo para o capital, uma vez que é “chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios” para atrair o capital financeiro transnacional (...).” (PERONI, apud, HARVEY, 1989)

Peroni ao citar Vieira (1997) destaca que as políticas sociais percorreram em nosso país três momentos políticos, sendo que nos dois primeiros se constituíram em políticas de controle para dar legitimidade aos governos e num terceiro momento que se iniciou em 1988, passou a se configurar numa “política social sem direitos sociais”, onde o que se destaca são os mercados e os que estão a eles unidos. (idem, 50)

Ainda, o processo de globalização será determinante no processo de redefinição do papel do Estado, quando “os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças” (p. 35). Trata-se de um projeto de desenvolvimento global, que tem como fundamentos a estratégia do liberalismo e da livre competição.

Silva e Sguissardi (2001), apontam que nesse processo, o incremento a integração da economia mundial, junto a valorização do mercado e a diminuição do papel do Estado, foram acompanhadas de medidas recomendadas pelos organismos multilaterais. Entre estas medidas estão: ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/ seguridade social e reforma do mercado de trabalho (p. 27).

Tais medidas apoiaram-se nas concepções de desenvolvimento/crescimento desses organismos traduzidos no *Consenso de Washington*⁴. Por isso, a reorganização do capital internacional é o que determinará as políticas a nível mundial e local, como foi o caso das reformas educacionais no Brasil:

⁴ Constituiu-se de um conjunto de medidas econômicas, formulado por representantes e organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), reunidos em Washington/EUA no ano de 1989.

Um marco da atuação dessas instituições internacionais, no sentido de unificar as diretrizes e as orientações para a educação nos países dependentes, foi a Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien, na Tailândia, e organizada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e pelo Banco Mundial (BM), que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse evento, os países participantes, entre eles o Brasil, comprometeram-se a implementar diretrizes básicas que contribuíssem para a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica (ARAGÃO, 2002).

Em 1995, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE substituiu a antiga Secretaria da Administração Federal, passando sob o comando do então Ministro Bresser Pereira, a realizar a reforma do Estado e consequentemente a reforma no ensino.

Estas reformas se estabeleceram no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, período de grandes transformações no campo educacional:

O governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu e consolidou um conjunto de reformas com a finalidade de elaborar um modelo educacional no país de acordo com as políticas gerais, desenvolvidas até então no âmbito financeiro, político, econômico, industrial e social. (HERMIDA, 2008, p. 59)

Vários foram os instrumentos adotados para a implementação dessa reforma no país como a aprovação de projetos de Lei, emendas constitucionais, decretos, medidas provisórias, como veremos a seguir.

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 que a reestruturação da educação nacional acontece de fato em todos os níveis e modalidades do ensino, como no caso da educação a distância, mais tarde adotada pelo MEC como modalidade de ensino do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no então Governo Lula.

Em 1990, tivemos como pilares para a política educacional: o financiamento, a avaliação institucional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, questões orientadas por mecanismos institucionais como é o caso do Banco Mundial.

O Banco Mundial atua no campo das políticas educacionais assumindo a função técnica e servindo de fonte e referência da pesquisa educativa para todos os países. Também impõe suas propostas de reformas aos países em desenvolvimento, tendo como foco a melhoria da qualidade educacional, sendo a escola comparada a uma empresa e a educação a mercadoria.

Oliveira (2011) irá apontar ainda que

as reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada. (p. 326)

Vale destacar a questão da descentralização a qual se constituiu no elemento fundante das reformas do governo FHC, o que resultou no repasse das responsabilidades e ações do governo federal para os governos municipais e estaduais.

Ao final do Governo de Fernando Henrique ocorre uma fragmentação da gestão, com programas que se configuram mais como política de governo que de Estado:

Ao final do governo FHC é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (dês) sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma educação da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa (...). (OLIVEIRA, p. 327)

Tais reformas também irão se estender ao campo do Ensino Superior, questão que será discutida a seguir, partindo-se, entretanto, de um breve contexto histórico para trazer as primeiras experiências de cursos superiores e o surgimento tardio da Universidade no país.

2.2 O Ensino Superior no Brasil - das origens da Universidade às propostas de reforma e expansão

Dadas às rupturas no processo de construção e desenvolvimento do nosso país desde a sua colonização, quando o ensino superior passa por momentos diversos, a Universidade, em seu modelo de compreensão administrativo-pedagógica, surge tardia, um século após a independência (CUNHA, 2007, p. 15).

Cunha aponta em seus estudos, que “as lutas pela criação da Universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade (p.17)”.

Para entendermos seu desenvolvimento, parte da definição desse nível de ensino como aquele que visa ministrar um saber superior (p. 18), uma vez que não é possível, estabelecer um critério unificador, seja no campo dos programas de ensino ou das características das instituições ofertantes dos primeiros cursos. Esse “saber superior”, justifica-se pelo fato de existirem no contexto de uma instituição formal de ensino, saberes dominantes hierarquizados, inferiores e superiores. Assim, o ensino superior no Brasil vai se configurando

em meio a contradições, continuidades e rupturas.

A periodização apresentada por Cunha resgata no contexto histórico que os primeiros cursos superiores implantados no Brasil Colônia, foram os de Artes e Teologia, no Colégio dos Jesuítas da Bahia em 1572. A experiência educacional implantada no Brasil pelos jesuítas representa um importante modelo educacional vivenciado no país. Isso porque, o currículo e a proposta pedagógica da *Ratio Studiorum*⁵ baseava-se numa visão de unidade. Apesar da divisão em dois graus: : *os studia inferiora* (correspondente ao ensino secundário/ médio) e os *studia superiora* (estudos universitários), trazia a proposta de unidade do professor, do método e da matéria. A questão aqui não é discutir o mérito ou as limitações da proposta educacional dos jesuítas, mas destacar a preocupação com o todo e não apenas com as partes. Distanciando-se assim da visão fragmentada e da divisão de disciplinas, comum a organização curricular que conhecemos.

Segue a periodização com o mesmo autor que apresenta no Brasil Império, o segundo período. Trata-se de um Ensino Superior que nasce com o Estado nacional em 1808 até 1889. É um período em que se estabelece um novo ensino superior, um marco divisório em que é instituída a política positivista. O terceiro período vai de Deodoro ao governo provisório de Vargas e o quarto período corresponde a Era Vargas, 1930 a 1945. Em 1930 é criado o Ministério da educação e saúde e em 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Minto (2006) destaca a criação tardia da universidade, com as primeiras escolas de Ensino Superior criadas no Brasil apenas em 1808, prosseguindo de forma lenta até a Proclamação da República em 1889. Segundo o autor, entre 1889 e 1918, há um aceleração no processo de expansão, quando são criadas 56 instituições de ensino superior no país, sendo, porém, a maioria delas privadas (p. 88).

Posteriormente, é na década da ditadura militar, 1964, que se encontra o desenvolvimento mais expressivo desse nível de ensino, tendo em vista que este irá passar por mudanças significativas.

De acordo com Cunha (1988), a modernização do ensino superior teve início por volta dos anos de 1940, mas só veio a intensificar-se após 1964, quando mecanismos internacionais passam a determinar e apresentar propostas para esse nível de ensino. O autor indica que, entretanto, este processo não se estabeleceu apenas a partir da orientação externa de mecanismos internacionais, tendo em vista que já existia no país uma mobilização para a modernização do Ensino Superior. De acordo, pois, com sua tese:

⁵ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos.

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país (CUNHA, 1988, p. 22).

Cunha destaca a crise que enfrentou o ensino superior no Brasil, no então governo populista (45-64), quando a expansão de vagas, e conseqüentemente, o aumento do número de diplomados não se deu de forma compatível com a oferta de empregos. Isso levou a crise interna da universidade que já não respondia às exigências da sociedade, encaminhando à necessidade de sua modernização.

Entram então nesse cenário, a Agência para o Desenvolvimento Internacional - USAID, contratada pelo Ministério da Educação para organizar e assistir o governo brasileiro no planejamento do Ensino Superior, dando apoio técnico e financeiro.

Entre os acordos MEC/USAID destaca-se a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior - EPES, num convênio através do qual essa equipe faria o confronto entre a realidade do ensino superior diagnosticada e um sistema que fosse ideal para o país, atendendo as suas necessidades de desenvolvimento (idem, p.175). Ainda, essa equipe traria sugestões em questões de ordem pedagógica, acadêmica e administrativa, pautando-se em modelos de instituições do exterior.

Todavia, o convênio da EPES seria mais tarde substituído, dado os movimentos reivindicatórios da época (estudantes), que pressionavam os acordos MEC/USAID. Cria-se a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - EAPES, que também receberá duras críticas dos movimentos estudantis por ser considerada um produto do acordo MEC/USAID.

Temos um período em que os discursos e práticas em prol da reforma universitária se configuram a partir do contexto sócio-histórico vivido, onde Minto ao citar Germano (2000, p.15), aponta que " grande parte das formulações que orientaram, direta ou indiretamente, a Reforma Universitária foram concebidas com base nos conceitos da teoria do capital humano e das diretrizes políticas da "Ideologia da segurança nacional".

Passamos a falar da Lei 5.540 de 1968, que, representa as proposições acerca do ensino superior da época e que por isso foi denominada de Lei da Reforma Universitária.

De acordo com Minto, uma das inovações trazidas pela Lei foi a de que o ensino superior deveria ser ministrado em Universidades e excepcionalmente em institutos isolados.

Todavia, essa questão não se implementou, tendo em vista que este foi um período de expansão das instituições privadas.

Outra questão problemática na Lei da Reforma Universitária diz respeito a autonomia da universidade que se expressa na "racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos", limitando a atuação da universidade, segundo Minto, como mera executora da política governamental (idem, p. 129).

Em termos de expansão no período da ditadura, Cunha (1988) e Minto (2006), destacam o dilema em torno da oferta de vagas as camadas populares. Eles indicam que se tratava de uma estratégia necessária ao governo da ditadura, visto que necessitava ganhar o apoio desse grupo e reduzir a crescente insatisfação com o governo.

O dilema que se dá, de acordo com os autores diz respeito à questão do financiamento e dos interesses privados, uma vez que a demanda a ser atendida era grande e demandava um volume de recursos que comprometeria a política econômica atrapalhando as metas governamentais.

Não se poderia atender *toda* a demanda existente, pois o volume de gastos comprometeria seriamente a política econômica, voltada para a ampliação e modernização da burocracia e para a transferência de recursos públicos para o setor privado, para acelerar a acumulação de capital onde fosse mais veloz, até mesmo na área do ensino (CUNHA, 1988, p. 256).

Neste sentido, encontramos duas questões que nos interessa destacar no estudo desenvolvido. Os problemas enfrentados na educação brasileira em termos de financiamento e expansão. Se por um lado, entende-se a necessidade de expansão como uma dívida histórica do país, por outro o financiamento se constitui o *calcanhar de Aquiles*, quando da implementação de políticas de expansão e manutenção do ensino público, seja em que nível de ensino, principalmente superior.

No âmbito da Reforma Universitária do período militar, há um favorecimento ao setor privado sob o discurso da escassez de verbas e a contenção de gastos públicos para a manutenção do ensino público superior. As universidades públicas, nesse contexto são prejudicadas, "perdendo não só em termos de financiamento para custeio de suas atividades, como também das verbas para a pesquisa, cujo fomento passou a ser direcionado, sobretudo para as fontes de financiamento privadas (MINTO, op. cit. GERMANO, 2000, pp. 206-207)".

O discurso da reforma universitária do regime militar atendia de fato aos seus interesses utilizando expressões como "expansão" e "ensino de qualidade" para atender, principalmente ao setor privado.

O regime constituído no período pós-1964 foi um ponto de inflexão política essencial, que contribuiu para a geração de uma concepção que se tornaria comum nos anos de 1990, no âmbito do Estado e, particularmente, da política educacional: a ideia de que o público é desnecessário (MINTO, *ibid.* p.136)

Adentramos no ano de 1990 com um debate acirrado acerca da reforma pautada no modelo de educação neoliberal de FHC e com a crise no ensino público brasileiro.

Nesse contexto, no campo da Reforma do Estado de FHC é criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE, para fortalecer as reformas inclusive e principalmente no campo educacional.

Assume-se a discurso da "eficiência", da "produtividade" e da "democratização", numa dimensão quantitativa e para atender aos interesses neoliberais.

Já em termos de regulamentação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394 de 1996 é apontada como o instrumento legal que contempla os parâmetros e a reestruturação da educação superior nessa década, apesar de ser duramente criticada quanto a algumas omissões acerca desse nível de ensino.

Nesse ínterim, um conjunto de medidas legais é criado para favorecer a reforma do ensino superior nos anos 90, os quais Minto (*id.* p.159) considera que se inscrevem nos eixos da avaliação institucional, da autonomia, do financiamento e do modelo de ensino superior.

No conjunto dessas reformas, Dourado (2002) discute a atuação dos mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, que apresenta como recomendações ao Ensino Superior:

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (p.240).

Dourado indica assim a forte presença dessas orientações do BM nas políticas de Ensino Superior dos anos 90. Como destaque na LDB 9394/96, os princípios estabelecidos para esse nível de ensino, encontram-se num paradoxo entre os processos de descentralização

e flexibilização e as novas formas de controle e padronização por meio dos processos avaliativos standardizados (p. 242).

Nesse contexto, as Instituições Federais de Ensino Superior serão as principais atingidas pelas reformas, tanto no campo da reforma administrativa do MARE, quanto através do Ministério da Educação pela proposta de Emenda Constitucional no que tange a autonomia universitária e ao contingenciamento de recursos (SILVA JR. & SGUISSARDI, p. 122, 2001).

Nesse contexto, é possível destacar a crise que se estabeleceu na universidade, encontrando em Santos (2004): a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

A crise de hegemonia no campo das contradições entre as funções tradicionais (formação das elites) e as que foram a ela sendo atribuídas (formação de mão de obra qualificada); A crise de legitimidade no campo da contradição entre a hierarquização dos saberes e as exigências de democratização; A crise institucional no campo da contradição entre a reivindicação da autonomia e a submissão a critérios de eficácia e produtividade (empresarial ou de responsabilidade social). Assim, pois, a crise institucional que afeta a universidade pública está entre a sua autonomia pedagógica e científica e a dependência financeira do Estado.

Santos destaca que a universidade pública, na impossibilidade de resolver suas crises, passou a geri-las para não aprofundá-las, atuando reativamente as pressões de modo dependente e imediatista (idem, p.9)

Essa crise se dá pois, pela perda de prioridade no campo das políticas públicas, da mesma forma que de outras políticas sociais, induzida como sabemos pelo então modelo neoliberal ou pela globalização, quando se cria o discurso de que os problemas da universidade não podem ser superados e é necessário a abertura a exploração comercial.

Nessa perspectiva, a universidade precisa estar atenta quanto a mercadorização e globalização neoliberal, criando práticas criativas, democráticas e emancipatórias sem abrir mão da qualidade social.

Também é necessário tecer algumas considerações acerca do Governo Lula, uma vez que é no cenário desse governo que surge o projeto do nosso objeto de estudo. Muitas foram as expectativas de mudança social depositadas no Governo de esquerda, que historicamente pela primeira vez chegava ao poder. Finalmente, a democracia estava se instaurando em nosso país? Governo do povo e para o povo? Teríamos uma revolução em termos de políticas sociais no Brasil? Destronaríamos o neoliberalismo?

As ações que se firmaram nesse governo, divide opiniões, quando o modelo neoliberal da década de 90, implementado e assegurado pelo governo FHC, fincou de tal modo suas raízes no solo da economia e da política brasileira que o discurso do social, da democratização e da inclusão, muitas vezes tende a ser “cooptado” e assumido a partir de interesses neoliberais. Por outro lado, encontramos ações e propostas que foram implantadas e que têm se constituído de fato inclusivas e democráticas, visando promover a qualidade social.

Para Sousa Junior (2011), no ano de 2004, uma nova fase tem início nas universidades federais com o processo de interiorização e o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

De acordo com o autor, muitos são os desafios e problemas enfrentados, quando da implantação do processo de expansão. Entre estes o acesso, quando não basta apenas ampliar o número de vagas, mas sim que estas sejam destinadas as parcelas excluídas da sociedade, objetivando-se que de fato se dê a democratização do ensino superior, com inclusão social e primando-se pela qualidade de aprendizagem.

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

O Relatório da Comissão do Ministério da Educação, constituída pela Portaria 126 de 2012, que analisa a Expansão das Federais no período de 2003 a 2012, aponta que até o ano de 2002 o Ensino Superior Público Federal contava com apenas 45 universidades federais e 148 campus/unidades.

Para dar cumprimento a legislação⁶ no que tange ao direito a educação e a democratização do acesso ao Ensino Superior, o Projeto de Expansão 1, período de 2003 a 2007, teve como objetivo interiorizar o ensino superior público federal. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Decreto 6.096 de 2007,

O governo Lula instituiu uma importante Reforma na Educação Superior, principalmente em termos quantitativos. A Reforma teve início a partir da instituição de um Grupo de trabalho Interministerial – GTI no ano de 2003, formado por representantes do

⁶ A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, questão que é referendada na LDB 9394/96 e que terá como Metas no Plano Nacional de Educação 2001-2010, a ampliação do investimento e do quantitativo de estudantes atendidos no Ensino Superior.

Ministério da Educação, da Casa Civil, da Secretaria Geral da Presidência da República, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Fazenda.

Ao desenvolver um estudo acerca da situação da Educação Superior e das Universidades Brasileiras, o GTI elaborou um relatório que trouxe algumas considerações e propostas acerca da reforma, dentre as quais foi dado destaque a Educação a Distância:

é imperativo reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com aumento substancial de recursos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça no curto e media prazos. Em um país de dimensões continentais a **educação a distância** surge como um caminho viável e necessário (BRASIL, 2003).

2.3 A democratização do acesso ao Ensino Superior: do princípio do direito a questão da qualidade como fator de inclusão social

A questão da democratização da educação e da inclusão social, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino, deve ter como princípio base a perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Isso porque, não se pode falar em democratização e inclusão sem considerar a perspectiva do direito. Por isso, algumas considerações acerca do direito a educação são aqui necessárias.

Nesse sentido, Rodino (2009), aponta que a educação com enfoque ou fundamentada nos direitos humanos baseia-se em duas dimensões: o direito a educação e a educação em direitos. Assim, ao serem consideradas tais dimensões, a educação se torna inclusiva ao mesmo tempo em que promove e constrói a inclusão social.

Mas o que se entende por inclusão social? Como saber se de fato ao expandir ou democratizar o acesso à escola ou a universidade se está promovendo ou construindo a inclusão efetiva dos sujeitos?

Partindo desses e de outros questionamentos que venham a surgir, discutiremos a proposta da Universidade Aberta do Brasil. Ao adotar a educação a distância como modalidade de ensino, traz o discurso da expansão, da interiorização e do acesso à formação pública superior, o que deveria se constituir - pelo menos a princípio, como elementos da inclusão social, quando se propõe o combate às desigualdades e a democratização das universidades públicas.

Buscando fundamentar o princípio da inclusão no contexto da educação em direitos

humanos, traçamos breves considerações acerca dos direitos e da educação em direitos humanos no percurso histórico. Em seguida, discorreremos sobre a proposta de educação em direitos humanos no contexto das políticas públicas até chegar a Universidade Aberta analisando nos documentos oficiais as questões da democratização, do acesso e da inclusão social.

Para embasar nossa reflexão, iniciamos discutindo os *direitos humanos e a educação enquanto campo de direitos*. Tomamos como marco referencial instrumentos históricos internacionais considerados importantes para o tema, entre os quais: a Declaração da Independência Americana (1776) e a Declaração Francesa (1789) - que já na época trataram da igualdade e da universalidade dos direitos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

De acordo com Hund (2009), a primeira redação da Declaração Americana por Thomas Jefferson - apesar de ter se constituído um documento de intenções e não de natureza constitucional, vislumbrava uma "proclamação duradoura dos direitos humanos". Esta afirmava que: "todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade" (p.10), dando dessa forma destaque a igualdade de direitos.

Já na França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), destacou a universalidade dos direitos humanos, apontando também os direitos naturais como inalienáveis e sagrados ao homem. Assim foi que, entre simpatizantes e conservadores, travou-se uma discussão mundial sobre os direitos, a partir da publicação desse documento.

Todavia, tanto a intenção americana quanto a francesa, ao contemplar os direitos naturais ou do homem como universais, ainda estavam muito aquém de serem de fato inclusivas ou de considerar o princípio da inclusão.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, por exemplo, deixava excluídas parcelas da população que não se encaixavam na definição de "todos os homens", como crianças e mulheres. Não se pode, entretanto, considerar que num contexto de exclusão, escravidão e subordinação, apenas o fato de se levar em conta a possibilidade de igualdade e a discussão de direitos, já se constituía um avanço considerável na evolução do pensamento humano e de sua relação com o outro.

Chegando ao século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) será uma resposta à barbárie cometida contra a humanidade, principalmente após o holocausto que ceifou a vida de milhares de judeus.

Nela encontraremos o princípio fundante (universal) dos direitos humanos: "que todos

os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Art. 1º) e que poderão gozar dos direitos e das liberdades estabelecidas sem distinção de raça, cor sexo, idioma, religião, opinião política, (...) ou qualquer outra condição (Art. 2º).

Assim, cada indivíduo e cada órgão da sociedade, deverá se esforçar através do ensino e da educação por promover o respeito a esses direitos e liberdades, assegurando-os universal e efetivamente. Observamos em tais considerações a ênfase dada à educação enquanto espaço promotor dos direitos.

Nesse contexto, se todos os seres humanos nascem livres e são iguais, torna-se então um paradoxo falar de inclusão, já que a priori, nascemos incluídos pela própria condição de ser humano. No entanto, se assim o somos, e se desde o século passado os homens começaram a se perceberem como iguais em direitos, por que ainda hoje em pleno século XXI, é preciso tratar de direitos humanos, de igualdade de oportunidades, de cotas, de inclusão social?

Infelizmente, ainda temos muito que aprender e lutar no que diz respeito à nossa condição de ser e dos direitos que a essa condição são inerentes. A história nos mostra que é preciso que se estabeleçam pactos; que se realizem convenções, conferências, congressos; que sejam criadas leis, decretos e declarações para assegurar que não sejamos negados ou violados.

Educação e inclusão social devem, pois, se apresentar como complementares, de modo que se almeje educar para incluir e incluir para educar.

Partimos da compreensão de inclusão social apresentada por Rodino (2009) que contempla os sujeitos como partícipes plenos de uma comunidade, com igualdade de oportunidades para desfrutar dos bens naturais e culturais disponíveis, materiais e simbólicos.

Segundo a autora, quando assumimos a conexão profunda entre educação e direitos humanos e, conseqüentemente, praticamos uma educação com enfoque em direitos humanos é que de fato estamos trabalhando com a inclusão e a equidade social.

Mas quais seriam as dimensões de uma educação efetivamente inclusiva?

Tomando as dimensões de uma educação com enfoque em direitos humanos, o direito a educação irá se apresentar como direito-chave. Isso porque, para Rodino (ibid, p.2), quando a educação é assegurada enquanto direito, possibilita o acesso aos demais direitos. Da mesma forma, quando ela é negada muitos dos direitos podem se tornar inacessíveis, como o direito ao trabalho.

Nessa perspectiva, quatro características constituintes do direito à educação foram apontadas pelo Comitê de Direitos das Nações Unidas como obrigações do Estado na garantia

do direito.

Disponibilidade de instituições em número suficiente para todos, não só no aspecto físico como também pedagógico.

Acessibilidade, onde todos tenham acesso à educação, sem discriminação, tanto no aspecto material, quanto econômico. Aqui vale destacar que no aspecto material da acessibilidade é apontado o alcance físico das pessoas a educação, seja em centros educativos, criados próximos as suas localidades, seja através da tecnologia, com a criação de programas a distância, como é o caso da Universidade Aberta (nosso objeto de estudo).

Aceitabilidade do currículo e da proposta da instituição com conteúdos relevantes culturalmente para a comunidade e de qualidade.

Adaptabilidade, uma educação flexível que possa adaptar-se e responder as necessidades e aos contextos sociais e culturais dos estudantes, fugindo assim de um modelo de educação excludente, onde o estudante é que deve adaptar-se ao perfil da escola.

Por isso, ao se falar de garantia de acesso, precisamos entender que não basta apenas ao estudante ingressar numa instituição de ensino pública, gratuita, mas ali permanecer e progredir satisfatoriamente em todas as suas dimensões. Frisamos a necessidade de desenvolvimento de um ser pleno, para não correremos o risco de pensar numa perspectiva neoliberal que tem como objetivo apenas a preparação para o mundo do trabalho e as qualificações e “competências” exigidas pelo mercado.

Nesse sentido, a segunda dimensão de uma educação que se pretende inclusiva será a *educação em direitos humanos*. Precisamos ser educados no conhecimento de nossos direitos (e deveres) para defendê-los e exercê-los. Estes precisam ainda ser internalizados e fazer parte dos diferentes modos de vida, de forma que possam unir os sujeitos mediante as diferenças.

Boaventura Santos (2007) considera que "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza." Em relação a essa afirmação sabemos que a nossa história está marcada pela eliminação do "outro", ou por sua escravização (negação de sua alteridade).

Por isso, a Educação em Direitos Humanos se constitui no atual cenário algo extremamente urgente, tendo em vista que os processos de globalização e de políticas neoliberais têm acentuado a exclusão de formas variadas. De acordo com Candau (2008), essa exclusão “não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais e culturais”, pois:

São os considerados ‘diferentes’, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os ‘perdedores’, os ‘descartáveis’, que vêm cada dia negada a sua cidadania (CANDAU, 2008, p. 108).

Assim, a autora defende que é preciso que se estabeleça uma cultura dos direitos humanos que possa penetrar todas as práticas sociais, favorecendo processos de democratização e a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, entre os quais destacamos o direito a educação.

Reconhecer a existência dos grupos excluídos, porém, não basta. Faz-se necessária a construção de políticas que valorizem esses sujeitos históricos. Políticas de acesso às oportunidades que lhes foram negadas, visando à promoção da cidadania plena. É nesse contexto, que se destacam as políticas de ação afirmativa, como o é o caso das cotas nas universidades:

As políticas de ação afirmativa estão voltadas para, numa sociedade marcada pela desigualdade e fortes mecanismos de exclusão, favorecer o acesso às mulheres, à população indígena, aos afrodescendentes ou outros grupos excluídos ou objeto de discriminação na sociedade, o acesso a direitos básicos de todos os seres humanos. (id. p. 111)

Entretanto, tal oportunidade de acesso se constitui apenas uma condição inicial de inclusão, visto que não se pode prescindir de outro tipo de política, voltada a favorecer a permanência dos sujeitos nos espaços em que foram antes excluídos.

Candau (ibid.) aponta então a necessidade de empoderamento dos grupos através de processos educacionais, o que nos faz retomar as características que constituem o direito a educação já aqui apresentadas (disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade).

Nesse ínterim, políticas e programas que garantam a educação em direitos humanos tem sido pauta de discussões em nível mundial. O Programa Mundial para a educação em direitos humanos de 2005 apresenta-se como uma dessas políticas internacionais e traz como proposta “fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis de educação em direitos humanos”.

O Programa estabelece planos de ação, com a primeira etapa (2005-2007) voltada ao sistema escolar primário e secundário e a segunda etapa (2010-2014), voltada ao ensino superior e a formação em direitos humanos de agentes públicos. São ações que objetivam criar uma cultura universal de direitos humanos, onde os sujeitos não sejam apenas

conhecedores de seus direitos e dos direitos dos outros, mas que os incorporem as suas práticas cotidianas, através de atitudes e comportamentos em que todos os direitos dos membros da sociedade sejam respeitados.

Para atender ao Programa Mundial foi elaborado no Brasil o Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (PNEDH). O plano objetiva aprofundar questões e incorporar aspectos dos principais instrumentos internacionais dos quais o país é signatário, com vistas à efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (2007, p.11).

Ao discutir a importância e o papel da educação na promoção dos direitos traz que:

(...) a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2007, p. 25).

Dessa forma, podemos observar que o PNEDH irá referendar as questões antes discutidas acerca da educação enquanto meio de acesso a outros direitos e de valorização dos grupos excluídos.

Recentemente, outro documento importante passa a subsidiar a Educação em Direitos Humanos no Brasil – a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que objetiva estabelecer diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos no país.

Dessa Resolução, podemos destacar o art. 2º:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Tais considerações sobre o direito à educação e a educação em direitos humanos como formas de inclusão, levam-nos a refletir sobre as políticas educacionais, aqui de forma específica, àquelas destinadas ao Ensino Superior.

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e de outros documentos oficiais, buscamos responder: como as dimensões de uma educação para a inclusão social discutidas nesse texto estão contempladas numa proposta de formação superior na modalidade a distância? Que avanços e/ou retrocessos que a modalidade de EaD têm

promovido em termos de democratização, acesso e permanência nas instituições de ensino?

Sendo nosso foco de estudo o Sistema Universidade Aberta do Brasil e sua institucionalização enquanto espaço de inclusão social, não podemos deixar de tratar dessa perspectiva.

Não se pode negar o processo de expansão da universidade nos últimos anos, principalmente no Governo Lula. A ausência histórica de políticas e de oferta do ensino superior, gerou uma demanda considerável de pessoas sem esse nível de ensino, principalmente no campo da formação profissional – aqui especificamente o professor, sem a formação básica necessária.

Por isso é que a educação a distância surge como uma resposta aos anseios de uma população diversa espalhada por todas as regiões do país. A eclosão dos Polos de Apoio Presencial em mais de 500 municípios brasileiros, responde pelo menos em termos quantitativos a necessidade de oferta, atendendo a duas das características apontadas acerca do direito a educação: *disponibilidade e acessibilidade*.

Todavia, vale considerar também as demais características, não menos importantes, *adaptabilidade e aceitabilidade*, como questões relacionadas à permanência dos sujeitos na modalidade EAD.

O pressuposto de que a inclusão social de fato só acontece pautada nas dimensões de educação como direito e de educação em direitos humanos, indica a importância da iniciativa da UAB e da adoção da modalidade a distância como recursos para atingir um maior número de sujeitos excluídos da formação pública superior, mas que demanda ainda muitas adequações.

Ao se propor como espaço de democratização e de expansão do acesso, a Universidade Aberta não pode prescindir de discutir que tipo de educação está oferecendo aos seus sujeitos. Aqui não falamos da modalidade adotada apenas. Visto que, em qualquer modalidade de ensino, presencial ou a distância, a qualidade do processo e o empoderamento dos grupos através de processos educacionais se constituem como condição *sine qua non* para que de fato a inclusão e a formação plena do sujeito se estabeleça, promovendo a transformação social.

O que entendemos por qualidade? E qualidade na educação? Como esta é contemplada no campo das políticas educacionais? É possível aferi-la? Que relação pode se estabelecer entre qualidade e democratização do ensino?

Esses questionamentos iniciais, indicam que cada conceito que temos sobre a realidade se veicula a visão de homem, de sociedade e de educação que construímos enquanto sujeitos sócio-históricos e culturais.

Nesse sentido, ARANHA (2006), ao compreender a cultura enquanto resultado do esforço humano para construção de sua existência, aponta que o homem faz uma representação simbólica da realidade, a qual se dá por meio do conhecimento e da valoração (p.38). Ao atribuímos, pois, juízo de valor, estamos direcionando as ações e práticas que teremos em relação àquele objeto ou representação construída.

Também não podemos deixar de considerar a questão do discurso. Este se configura para GENTILI (1997) enquanto uma dimensão anunciativa de uma ideologia que só pode ser compreendida no contexto real que a determinou (p. 117). Sendo assim, o conceito de qualidade pode assumir diferentes concepções, discursos e propósitos a partir de lugares e sujeitos distintos. O que passaremos agora a refletir.

O foco na qualidade da educação assume nos últimos anos uma perspectiva hegemônica do campo produtivo empresarial. Trata-se do discurso da "qualidade total da educação", de cunho neoliberal.

Em GENTILI (1997) vemos que o discurso da qualidade surge na América Latina no final dos anos 80 como "contraface do discurso da democratização", assumindo um caráter mercantil e consequências dualizadoras e antidemocráticas (p. 115).

Na opinião do autor, tal discurso se configura de uma retórica conservadora e reagente que se expressa a partir do posicionamento político contemporâneo adotado. Ele defende que o discurso da democracia foi na verdade cooptado como forma de controle capitalista e substituído pelo discurso da qualidade total, buscando assim transformar a escola numa instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas, tratando os alunos como clientes (idem, p. 147).

Ao analisar os modelos educacionais que adotam a qualidade como critério mercantil já na década de 90, Gentili destaca os princípios e estratégias da empresa que passam a fazer parte do contexto escolar e o modelo de rankings das escolas a partir do resultado das provas e testes padronizados.

Essa prática tem se fortalecido nos dias atuais enquanto política educacional nas avaliações externas padronizadas, como é o caso do PROVA BRASIL, PISA, ENEM, que terminam por classificar as "melhores" e as "piores" escolas em termos de qualidade nos resultados alcançados. Tais testes e avaliações baseiam-se em "indicadores de qualidade" estabelecidos que irão determinar se a escola atingiu ou não o padrão.

Outra contribuição que trazemos do discurso da qualidade na educação se refere as considerações de Diane Ravitch (2011). A autora denuncia a política educacional americana que adota a escolha escolar⁷ e a responsabilização⁸ como meios de garantia da qualidade na educação.

O programa americano "Nenhuma Criança Fica para trás", transformado em Lei da educação no ano de 2002, adota os escores de testes padronizados como principal forma de medir a qualidade das escolas. Nesse contexto, as escolas de melhor resultado nos testes são recompensadas e as que não atingem a meta são punidas, por não atenderem aos padrões estabelecidos. Este é um exemplo claro de adoção dos princípios do mercado e da concepção de qualidade enquanto resultado da competição, do livre mercado, da eficiência e da produtividade.

Compreendemos que tanto Gentili como Ravitch buscam denunciar a visão de mercado e produtividade que invadiu a escola e passou a determinar as políticas educacionais, por estas não serem de fato inclusivas e democráticas. Pelo fato do próprio mercado ter a filosofia de qualidade como privilégio, excelência, à que poucos têm acesso ou direito. Mas seria possível compreender a qualidade numa outra perspectiva?

O próprio Gentili irá apresentar pistas e elementos de compreensão e de luta pela qualidade a partir das maiorias excluídas. Assim: "um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionada" (idem, p. 176).

Nesse ínterim, quando falamos de qualidade social na educação estamos tratando não só de oportunidade de acesso, mas também de permanência e de desempenho escolar, vistos como indissolúveis no processo e no planejamento de políticas públicas. Tratamos de uma qualidade que seja inclusiva e democrática e, nesse sentido, a educação pública assume um papel primordial.

Ravitch, ao defender a escola pública irá apontá-la enquanto mecanismo primário democrático, onde as pessoas têm a oportunidade de alfabetizar-se e acesso a mobilidade social. Ora, não temos a visão ingênua de que a educação por si só garanta ou resolva os

⁷ A *escolha escolar* ganha força nos EUA nos anos 90 permitindo aos pais e estudantes escolher a escola de melhor "qualidade" e se apresenta em três versões: escolas com isenção de impostos, escolas de administração privada e escolas autônomas. Estas recebem fundos públicos mas não são escolas públicas regulares nem são administradas pelo Estado (cf. RAVITCH, 2011, p. 142)

⁸ Também na década de 90 o movimento pela *responsabilização* passa a ter destaque na busca por resultados mensuráveis e melhores e consiste em responsabilizar, a partir do resultado de testes padronizados de leitura e matemática, estudantes, pais, professores, diretores, escolas, recompensando ou punindo (idem, p. 171).

problemas sociais, mas é através de sua vivência democrática, que podemos tratar de fato de igualdade, de inclusão social e exercício pleno de cidadania.

Mas o que dizem os documentos oficiais acerca da qualidade na educação pública e como esta é contemplada nas políticas educacionais?

Em termos de qualidade, tanto a Constituição Federal em seu art. 206, VII, como a LDB 9394/96, art. 3º, IX, apontam como princípio da educação a garantia do padrão de qualidade. Mas o que entendemos por um padrão de qualidade na educação? Partindo desse questionamento, OLIVEIRA (2010), nos leva a refletir sobre a vinculação do conceito de qualidade à padrões mínimos no contexto educacional e sobre o que se constitui um padrão de qualidade a que os sujeitos têm direito.

Para o autor, trata-se de uma questão complexa que aponta para a necessidade de criação de um indicador sistêmico, que além de monitorar o sistema educacional, possa servir de instrumento de garantia do direito a qualidade. Oliveira aponta o risco de se buscar um indicador de qualidade para a educação, uma vez que este pode se limitado e reduzir a qualidade de educação que almejamos, todavia, não ter um indicador que conduza e garanta o padrão da qualidade é ainda pior. Dessa forma, ele propõe que um indicador de qualidade possa articular três dimensões: os insumos, os resultados e os processos. Tarefa que não é fácil dada a complexidade do processo educacional.

No campo das políticas e de indicadores educacionais temos hoje na educação básica o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que, de acordo com Oliveira, não pode ser considerado um indicador de qualidade por ser limitado, apesar de ser importante na construção da qualidade e de apontar através de seus resultados que precisamos avançar.

Acerca da baixa qualidade da educação CARNOY (2009), aponta ser este um dos obstáculos que o Brasil enfrenta com a maioria dos países latino-americanos (p.17). Segundo o autor " enquanto a qualidade dos sistemas educacionais continuar nos atuais níveis, um número muito limitado de famílias brasileiras conseguirá encontrar escolas públicas ou privadas de alta qualidade para seus filhos e a maioria da população continuará presa a uma educação que impede seus filhos de atingir todo seu potencial intelectual.

Nesse contexto, ao falar de qualidade e dos sistemas educacionais, não se pode deixar de tecer algumas considerações acerca do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

De acordo com Dourado (2011), no cenário brasileiro é de longa data a proposta de criação de um plano nacional de educação capaz de assegurar as condições básicas para o direito a educação. Ele aponta que a Constituição de 1934 já trazia a proposta de um PNE, a

qual foi abortada em 1937, reposta na LDB de 1961 e, finalmente, incluída na Constituição de 1988 (alterada pela EC 59/2009):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...) (CF, 2014).

Assim o PNE, Lei 10.172 de 2001, irá resultar das disposições contidas na CF de 1988 e preconizadas na LDB 9394/96 artigo 87, parágrafo 1º, no que diz respeito ao prazo, as diretrizes e as metas para sua criação. Todavia, através de uma avaliação realizada sobre a implementação deste entre 2001 e 2008, algumas considerações foram traçadas acerca de limites estruturais nele contidos, como, por exemplo, em termos de organicidade ou de materialização das metas e diretrizes.

Também merece destaque nos termos da qualidade e do direito a educação aqui discutidos, trazer a discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Instituído em 2007, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com o objetivo de melhoria da qualidade em todos os níveis de ensino, o PDE vem sob o discurso da visão sistêmica da educação, contrapondo-se a concepção fragmentada, que, de acordo com o documento, criou falsas oposições entre as diferentes esferas, níveis e modalidades educacionais.

O PDE surge então com um propósito de ser a ação do PNE apesar de não está totalmente vinculado às metas neste estabelecidas. Como um programa de ação, o PDE foi articulado a partir de quatro eixos norteadores: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional e a Alfabetização.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em 2010, surge com o propósito ser um espaço democrático, aberto a participação de vários setores da sociedade na tomada de decisões acerca da Educação Nacional desde a educação infantil até a pós-graduação. Configurada no então Governo Lula como uma política de governo para estabelecer o PNE enquanto política de Estado se constituiu uma importante bandeira de luta às reivindicações dos vários setores da educação e da sociedade. Os encontros municipais e regionais em preparação a CONAE de 2014 permitiram a discussão do documento de referência, favorecendo uma maior participação e mobilização social.

Em 25 de junho de 2014, já no fim do 1º mandato do Governo Dilma, é sancionado o novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, que traz como proposta a criação de um

Sistema Nacional Articulado de Educação. As discussões e embates em torno do plano se estenderam por mais de 03 anos, tendo em vista que numa primeira versão a duração do PNE seria de 2011 a 2020.

Na CONAE 2014, o Documento de Referência aponta como princípios para a instituição do Sistema Nacional de Educação Articulado e do Plano Nacional de Educação, a garantia do direito a educação com qualidade social. Ou seja, não basta apenas instituir o sistema e implantar as metas, se estas não estiverem vinculadas a qualidade social.

O Documento indica ainda que, para a efetiva garantia do direito social à educação de qualidade são necessárias políticas e gestões que visem à superação das desigualdades no acesso, qualidade e permanência dos estudantes nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação. Daí a necessidade de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional que se constitua numa política de Estado e não de governo. Tal política precisa se consolidar numa perspectiva de organização e visão sistêmica. Como destaca o documento no Eixo 1 que trata do PNE e do SNE quanto a organização e regulação (2014, p.16):

A despeito dos avanços legais, o panorama brasileiro continua apresentando desigualdades no acesso, qualidade e permanência de estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Para a efetiva garantia desse direito fazem-se necessárias políticas e gestões que visem à superação do cenário, requerendo a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) do PNE como política de Estado, consolidado na organicidade entre os processos, na organização, regulação, ação sistêmica e no financiamento.

Discute então a importância do pacto federativo, quando a coordenação e a cooperação federativa devem se constituir no aspecto basilar de implantação do Sistema. Esta cooperação federativa também se constitui a principal característica da proposta da UAB, quando este é implantada a partir dos acordos de cooperação técnica entre as esferas federal, municipal/estadual e instituições de ensino.

Portanto, é possível observar que a discussão acerca de uma visão sistêmica e da necessidade de compreensão desse processo permeia as discussões até agora estabelecidas. Todavia, a discussão sobre o que se constitui um sistema ou uma visão sistêmica se apresenta, a nosso ver, ainda de forma incipiente, quando o discurso defende essa perspectiva teórica, porém sem aprofundar seus fundamentos para um melhor esclarecimento junto às concepções dos sujeitos.

Daí porque surgiu a necessidade de aprofundarmos as considerações acerca do que se constitui de fato um sistema e a adoção de uma perspectiva sistêmica na educação e, aqui

nesse caso na Educação a Distância. Essa modalidade é adotada na proposta da UAB sob o discurso da democratização do ensino superior através da sua expansão. Questão que é tratada a seguir.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DE EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Visando não fugir da perspectiva sistêmica aqui adotada, a discussão que se segue reflete os elementos, características e pressupostos da Educação a Distância, modalidade de ensino adotada pela proposta UAB.

Nesse sentido, destacam-se os aspectos inerentes à sociedade em rede em que nos encontramos, a qual se insere numa perspectiva complexa de certezas e incertezas: O que somos de fato? O que seremos? O que temos e observamos como real? E o que muda numa questão de segundos?

Em seguida, um breve histórico da educação a distância no mundo e no Brasil objetiva situar de onde emerge essa modalidade e porque se insere no discurso da democratização e da inclusão no Ensino Superior.

3.1 Sociedades em rede e inclusão digital: pressupostos para uma educação democrática

Para compreendermos a EAD em termos epistemológicos, não podemos deixar de elucidar duas questões inerentes a esse processo: a sociedade e a tecnologia.

Em termos de tecnologia, um jovem ou uma criança do ano de 2014, vai se reportar imediatamente a termos como *iPhone, Android, iPod, Facebook, WhatsApp*. Será pouco provável que este mesmo jovem ou criança refira-se a uma máquina de datilografia, por exemplo. Se, porém, pensarmos nas sociedades do início do século XIX, a tecnologia seria exemplificada a partir da invenção do telefone ou da fotografia.

Para Castells ((2005), *a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam a tecnologia* (p. 16).

Tal afirmativa, nos leva a compreender que a invenção ou o desenvolvimento de determinada tecnologia, em si não são suficientes para mudar ou direcionar a forma de vida das pessoas em sociedade, uma vez que é o uso e o valor atribuído a esta, que produzirão novos parâmetros de vida, novas formas de pensar, gerando novos ou quebrando antigos paradigmas.

Pensemos por exemplo no avanço das redes sociais nos últimos anos. Apesar de ser uma “invenção” bastante recente (o Facebook, por exemplo, tem apenas 10 anos), observamos a força e o poder que estas têm alcançado, seja “formando” ou “deformando” opiniões. Ou

ainda como fator de mobilização social ou como instrumento de acirramento de preconceitos, discriminações, crimes. Exemplo bem recente encontramos nas eleições de 2014 no nosso país, quando nordestinos foram vítimas de *posts* de ódio e comentários xenofóbicos, recebendo como resposta a produção de textos e vídeos bastante criativos em defesa do Nordeste. Trata-se de um fenômeno que vai se globalizando de forma rápida, criando e recriando comportamentos, atitudes, relacionamentos. Castells aponta que estes movimentos sociais na rede são simultaneamente locais e globais (2013).

Quantas amizades e relacionamentos virtuais já se construíram através da rede? Um simples clique para confirmar um pedido de amizade e pronto: estamos conectados às mais diversas culturas, povos, línguas. E aí o fenômeno se reproduz ou produz outros fenômenos: as pessoas em suas amizades virtuais se tornam aos poucos estudantes autônomos. Estudam culturas, aprendem idiomas para facilitar a comunicação, descobrem que do outro lado do mundo, nos recônditos mais inimagináveis a comunicação se torna possível, graças aos recursos da rede.

Tal fenômeno, entretanto, não se limita apenas ao mundo jovem. Pessoas de todas as idades, das mais variadas camadas sociais passam a constituir essa grande rede de relacionamentos e comunidades virtuais. Geram-se comportamentos, atitudes, compartilham-se histórias, vidas, dores e alegrias. O ser humano se descobre também virtual.

E aí é possível questionar onde está inserida a escola nesse processo? O que tem feito para corresponder e fazer uso dessa rede para se reinventar? O que tem feito em termos de letramento digital? Como, diante dos tantos problemas que já enfrenta para cumprir a sua missão de ensinar, acolher os nativos digitais que passam a constituir o perfil de alunos?

Vivemos desse modo, num complexo e até mesmo imprevisível processo constante de mudanças e de quebra de paradigmas, que se iniciou desde o século passado, fundamentado nas tecnologias da comunicação e informação e que têm transformado o modo de vida dos sujeitos, das sociedades e das instituições.

Já na década de 90, Adam Schaff (1995), dá destaque a mudança profunda do mundo não só no campo tecnológico, como também em todas as dimensões da vida em sociedade. Ao refletir sobre o que ele denomina de segunda revolução industrial ou revolução técnico-científica, o autor considera que devido a informática e suas inúmeras aplicações, a sociedade se pauta numa teia de inter-relações, onde os grandes problemas assumem um caráter global (p.153).

A projeção que o autor faz na década de 90 vai aos poucos se concretizando, quando observamos o quanto rapidamente os sujeitos, as coisas, as sociedades passam a estar conectadas numa espécie de rede global.

Schaff nos leva ainda a refletir sobre o nosso agir frente a essa gama de transformações sociais. Segundo ele, os benefícios trazidos pela informática ao anunciarem a possibilidade de realização do sujeito, proporcionando qualidade de vida, não podem prescindir da necessária reflexão acerca dos valores e da ação humana individual e socialmente.

Dessa forma, discute a sociedade como uma rede de "intricadas interações criadas pelo homem, simultaneamente condicionadas e condicionantes (ibid, p.155)." Deve pois, o sujeito tomar consciência de seu envolvimento nessa rede, compreendendo assim as consequências de seus atos.

Buscando discutir essa sociedade em rede, Castells (ibid) vai apresentá-la como

uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes (p. 19).

Trata-se da constituição de uma nova estrutura social, que precisa ser refletida em seus limites e em suas possibilidades para de fato promover o desenvolvimento pleno da sociedade. Isso porque, encontramos discursos polarizados acerca dessas novas tecnologias, as quais são vistas como elemento de inclusão, mas também de exclusão quando boa parte da população mundial ainda não se encontra conectada. O que não podemos considerar como uma realidade acabada, uma vez que a cada dia no globo terrestre pessoas, de algum modo são inseridas nessa rede. Criam-se sistemas, em que somos constantemente inseridos: *sistema bancário, sistema único de saúde, sistema de cadastro de pessoa física*. Para muitos desses sistemas passamos a ser representados por um número em nome da organização e da estrutura do sistema.

A sociedade em rede irá, pois, se manifestar em campos variados como na economia e na sociabilidade. No campo da economia em rede, temos um discurso de ser esta "uma nova e eficiente forma de organização da produção, distribuição e gestão", a qual é responsável pelo aumento da taxa de produtividade dos países que adotam esse "modelo".

Já no campo da sociabilidade, Castells destaca a sociedade em rede como uma sociedade hipersocial, uma vez que as pessoas que utilizam a internet são mais sociáveis na

rede, integrando a tecnologia em suas vidas e a realidade virtual com a virtualidade real, de maneiras variadas e de acordo com suas necessidades (p. 22).

Nesse contexto, surge também uma forma de Estado diferente da concepção de Estado-nação da era industrial, uma vez que, ainda segundo o autor, o Estado "está comprometido num processo de governação global, mas sem um governo global" (p. 24). Isso implica dizer que, na sociedade em rede, o Estado não atua apenas em âmbito nacional, tendo em vista que se insere num contexto global, no qual precisa atuar funcionalmente frente a gestão de assuntos comuns, sem contudo, perder sua soberania de Estado.

Aponta-se um Estado em rede (idem), que para ligar o local ao global assume a estratégia da descentralização como eixo da gestão política, onde as novas tecnologias da comunicação assumem papel estratégico, por oferecer a infraestrutura necessária a esse processo global. Por isso,

A sociedade em rede não é o futuro que devemos alcançar como o próximo estágio do progresso humano, ao adoptarmos o paradigma das novas tecnologias. É a nossa sociedade, em diferentes graus, e com diferentes formas dependendo dos países e das culturas. Qualquer política, estratégia, projecto humano, tem que partir desta base (CASTELLS, p.25).

Concordando com essa afirmativa do autor, defende-se a necessidade de refletir acerca da educação a distância como sistema de ensino superior, partindo dos pressupostos oriundos dessa sociedade em rede, na qual estamos inseridos apesar de, nem todos e nem todas as coisas, estarem ainda incluídas nas redes (p.25).

Afirmando, pois, que no século XXI, a sociedade em rede aponta não só um novo perfil de sujeito social como também passa a exigir um "novo" profissional para atuar nessa rede. Que tipo ou "modelo" de educação é capaz de atender a formação desse profissional? Como trabalhar o conhecimento em rede? E o que dizer em termos de inclusão digital, condição básica para a atuação dos sujeitos sociais?

A educação a distância no contexto das sociedades contemporâneas, se apresenta como " uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2009). Isso porque, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, há uma globalização no que tange ao tempo e ao espaço gerando mudanças na sua relação no modo de atuar em sociedade. Por isso, a aposta de alguns na EAD como resposta as expectativas e resolução de problemas educacionais, principalmente no que tange a oferta de vagas.

Belloni (ibidem) defende que, frente a tais mudanças, a educação a distância já não surge apenas como uma resposta emergencial ou de correção do fracasso educacional, mas sim como um elemento regular dos sistemas educativos que poderá atender a demandas específicas da sociedade, que necessita de formação frente ao acelerado processo de desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento (p.4).

Em fins da década de 90, Pierre Lévy, ao discutir a questão do ciberespaço e das TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação), já destacava uma nova conjuntura social:

O ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimentos inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. (1999, p. 167)

Isso porque não se pode pensar a educação sem considerar os fenômenos e processos sociais em que está se encontra inserida. Assim, o ciberespaço e toda a sua organização apontam para a necessidade de novas habilidades e competências dos sujeitos atuantes dos contextos educacionais. Indicam a necessidade de novos espaços, novos sujeitos, novas práticas. A educação a distância tendo como suporte as TIC's, se configura a partir de novas estratégias e tende a ser um importante instrumento em toda essa conjuntura.

3.2 A Educação a Distância no Brasil e no mundo: das primeiras experiências aos processos legais

Acerca da gênese da educação a distância, estudos apontam que sua evolução se dá a partir de diferentes gerações que acompanham o desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, da informática e da internet (MUNDIM, 2006). Assim, a cada tecnologia desenvolvida surgem novos modelos de formação e educação a distância.

Peters (1983) apud Belloni (2009) aponta que a EAD surge no século XIX com o desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação. Tratam-se das experiências de ensino por correspondência, denominada de primeira geração da EAD, quando se passou a utilizar o material impresso distribuído via correios para cursos destinados ao ensino de

ofícios. Tais experiências partem de instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa e a interação se dá entre o estudante e a instituição (VAN DER LINDEN, 2011).

A segunda geração no século XX, introduz o uso do rádio e da televisão para a difusão de programas educacionais. Surgem as primeiras Universidades Abertas que, além do rádio e da televisão, faz uso de recursos como fax, telefone, cassetes de áudio e/ou vídeo. A interação por telefone traz uma forma de comunicação síncrona (ibid, p. 15).

Seguindo com a terceira geração, ainda no século citado, surge uma abordagem multimídia em que os recursos tecnológicos (rádio, televisão, impressos) passam a ser utilizados juntos, apesar do material escrito ainda ser o elemento principal.

A quarta geração surge no fim do século XX e variadas tecnologias passam a ser utilizadas em programas educacionais, incluindo-se os computadores e as redes de comunicação, possibilitando uma interação comunicativa, tanto síncrona como assíncrona (p. 15).

Para Mundim (2006), "os avanços na tecnologia digital criaram novas formas de interatividade que reformularam a educação e o modo como os alunos aprendem à distância", trazendo a proposta de estimular o aluno a ser cada vez mais autônomo na condução da sua aprendizagem a partir de seu ritmo, sua necessidade ou seu interesse (p. 120).

Alguns autores falam ainda de uma quinta geração de EAD. Esta se destaca no aspecto econômico, quando há uma redução significativa de custos se comparada a educação a distância tradicional e no aspecto pedagógico possibilitando "experiências personalizadas com efetivos serviços pedagógicos e administrativos de apoio ao estudante e uma melhor qualidade da tutoria (VAN DER LINDEN, ibid, p. 16).

A 5ª **geração**, batizada por Taylor (2001) de Aprendizagem Flexível Inteligente, aponta, segundo esse autor, para a adoção de sistemas de resposta automatizada e de bases de dados inteligentes 'ancoradas' na Internet. A ideia é oferecer uma simulação das intervenções do tutor e de outros companheiros, quando possível, implicando, para Taylor, liberar o pessoal que fornece suporte aos alunos para atendimento personalizado por e-mail ou telefone. Para esse autor, a educação a distância ao atingir uma suficiente larga escala, poderá ter menor custo e oferecer ao educando melhor qualidade no ensino e no suporte pedagógico e administrativo.

Observa-se que a proposta é articular baixo custo a qualidade, o que para alguns autores não foge a perspectiva neoliberal de educação que se pauta no viés econômico, daí porque o discurso da industrialização e da privatização da educação.

E o que dizer das experiências de educação pelo mundo?

Trazendo um pouco do contexto histórico e do desenvolvimento da EAD no mundo, encontramos a Inglaterra como uma das experiências mais exitosas. Nunes (2009) destaca a Open University com um contingente de mais de 2 milhões de estudantes que já cursaram a instituição. Todavia, essa não se constituiu a primeira nem a única experiência de EAD. Como apresentado anteriormente, à EAD são atribuídas gerações.

Portanto, o início da história da EAD, ou seja, o método de ensino a distância, data de 1728. O primeiro registro de anúncio de aulas por correspondência nos EUA, foi feito na *Gazette de Boston*, as aulas eram ministradas por *Caleb Philips* e se tratavam de lições enviadas semanalmente aos estudantes inscritos (NUNES, p. 2).

Outras experiências também são registradas pelo autor em termos da gênese da EAD: curso de taquigrafia, Grã-Bretanha (1840); cursos preparatórios para concursos públicos, *Skerry's Colege* (1880); cursos de contabilidade (1884); curso de segurança de Minas, Estados Unidos, (1891).

Em termos de cursos universitários, as universidades de Oxford e Cambridge iniciam em meados do século passado cursos de extensão, seguindo-se de outras experiências em vários países com cursos por correspondência. Mais tarde, outros meios de comunicação em massa passam a ser utilizados nos cursos de EAD como no caso da Televisão para a formação de jovens e adultos, inclusive no Brasil. É interessante perceber o avanço que o desenvolvimento da tecnologia vai promover na EAD e atender a um maior número de pessoas.

As experiências em nível superior tomam impulso em meados de 1960 a partir da institucionalização de ações que se iniciam na Europa e se espalham nos demais continentes (NUNES, p. 3):

- *Open University (Reino Unido)*
- *FernUniversitat (Alemanha)*
- *Indira Gandhi National Open University (India)*
- *Universidade Estatal (Costa Rica)*
- *Universidade Nacional Aberta (Venezuela)*
- *Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha)*
- *Sistema de Educação a Distância (Colombia)*
- *Universidade de Athabasca (Canadá)*
- *Universidades locais por televisão na (China Popular)*
- *Universidade Aberta de Portugal*
- *Faculdade de Ensino Dirigido, Universidade de Havana (Cuba)*

- *Pennsylvania State University (EUA)*
- *Stanford University (EUA)*

De acordo com Nunes: “Atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes”(p. 3). Destaca-se a *Open University* no Reino Unido, considerada referência por estudiosos da área por ter influenciado as demais instituições universitárias de Educação a Distância.

No campo da formação docente, experiências de EAD têm sido utilizadas para treinamento e aperfeiçoamento dos professores em países como o México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique.

Ora, a realidade e experiências apresentadas indicam que o uso da modalidade a distância em nível superior, não é algo novo para muitos países. Tratam-se de experiências diversas, que em sua maioria objetivaram atender a um contingente maior de pessoas, se configurando numa educação inclusiva.

No caso do Brasil, até a década de 70, parece avançar junto com os outros países em experiências de EAD segundo Alves (2009), todavia, há uma estagnação nesse período, questão que só se modificará no final do milênio.

O mesmo autor aponta que pesquisas realizadas em jornais da época indicam que desde 1900 existiam experiências de cursos por correspondência de formação profissional no país.

O avanço da tecnologia e a introdução de outros meios de comunicação vão favorecendo o desenvolvimento da modalidade, quando em 1923 a fundação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro trará uma revolução a educação popular, tal fundação era mantida pela iniciativa privada. Porém, dadas as exigências estabelecidas para o funcionamento da rádio em 1936, ou seja, 13 anos depois, a rádio é doada ao Ministério da Educação e Saúde da Época. Outras iniciativas, principalmente privadas, se desenvolveram no país com o uso desse instrumento de comunicação. Destaques para o Senac, os movimentos religiosos como A voz da profecia, os Movimentos de Educação de base e o Mobral.

Em 1937 foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação no qual se destacaram: a Escola Rádio Postal, A Voz da Profecia (da igreja adventista para cursos bíblicos), as escolas radiofônicas da Igreja Católica no Rio Grande do Norte em 1959, que originaram o Movimento de Educação de Base, e a Fundação Padre Landell de Moura no Rio Grande do Sul. O IRDEB – Instituto de Radiodifusão da Bahia, também desenvolveu e

produziu inúmeros programas educativos. A partir de 1969 houve um desmonte da radiodifusão no Brasil em função do golpe militar de 1964.

As primeiras instituições voltadas ao ensino não presencial, no Brasil, eram privadas: o Instituto Monitor, que iniciou suas atividades em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro em 1946 e se configuraram em importantes espaços de formação para o mercado de trabalho, trazendo um histórico de procura até os dias atuais.

Na fase moderna da EAD no Brasil, Alves destaca três organizações: a Associação Brasileira de Teleducção (ABT), a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e o Ipa. Também destaca como pioneiras de EAD no Brasil a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), primeira a implantar cursos de EAD e a Universidade Federal do Pará (UFPA) que em 1998, foi a primeira a receber o parecer oficial de credenciamento do Conselho Nacional de Educação (CNE). (idem, 11).

Em meio aos estudos e compreensões da educação a distância, Peters (1983), apud, Belloni (2009), destaca

A Educação a Distância no Brasil, diferente de outros países da Europa e Estados Unidos onde as experiências em EAD se desenvolveram no ensino superior, as experiências no Brasil foram voltadas, prioritariamente, para a formação profissional, para o ensino médio.

Dessa forma, Belloni (ibid) aponta que na década de 80, duas correntes teóricas fundamentam a EAD : uma corrente fordista (industrial) e uma concepção mais aberta e flexível, às novas exigências sociais (p. 11).

O embate entre essas correntes acontece no contexto das transformações dos anos de 1990, quando a passa a ser orientada por concepções pós-modernas e desconstrucionistas. A crítica ao modelo industrial e a defesa por uma educação aberta, passa a apontar a como uma modalidade para "atender às diversidades de currículos e de estudantes e para atender às demandas nacionais, regionais e locais" (p.17).

Passamos então a falar da Educação a Distância a partir da perspectiva de inclusão social e de democratização do ensino superior .

Em dezembro de 2005 é lançado o edital de chamada da UAB 1. Este traz a proposta de criar uma rede de articulação e integração experimental entre as instituições de ensino, Municípios e Estados. Não identificamos no edital referência direta a questão da qualidade, mas sim a questão da democratização e inovação do ensino.

Entre os documentos que fundamentam a Educação a Distância e a UAB, o decreto 5.622 que regulamenta a educação a distância determina que a esteja pautada em Referenciais

de Qualidade definidos pelo Ministério da Educação em colaboração com os sistemas de ensino.

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 2007, encontramos diretrizes, critérios e princípios que subsidiam a Universidade Aberta e a questão da qualidade. O texto aponta como preocupação central,

de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (2007, p.2)

Apesar de não se configurar como um documento de Lei, os referenciais atuam como um parâmetro que, respeitadas as diversidades contidas no processo, podem fornecer elementos que indiquem e até reformulem o que entendemos por qualidade no ensino superior público a distância.

Eles oferecem uma visão de como deve ser o processo de educação a distância e os requisitos mínimos de qualidade, questão que pode ser ainda muito aprofundada, principalmente no que diz respeito ao financiamento, ao papel do professor formador que passa a ser compartilhado com outro sujeito: o tutor a distância e a caracterização de polos de apoio presencial.

3.3 Educação a Distância e democratização do Ensino Público Superior no Brasil

Os discursos acerca da Educação a distância como modalidade de ensino superior divide posicionamentos. Em Costa (2008), encontramos a tese de que o discurso da industrialização do ensino governa a prática discursiva que norteia a política nacional de EAD. O autor aponta que:

desde meados do século XX, o Estado brasileiro exerce o papel de institucionalizar o processo de industrialização do ensino no país, criando as bases discursivas e não discursivas para a expansão crescente da educação a distância (EAD) em nível nacional. Como resultado, o Brasil passa a dispor de um dos maiores sistemas de EAD em todo o mundo, abrangendo desde o ensino fundamental até a educação corporativa. (p. 10)

A perspectiva levantada por Costa evidencia a concepção daqueles que veem a EAD como mais uma estratégia neoliberal de educação numa visão mercadológica, quando, a maioria das iniciativas de EAD encontram-se no campo privado. Daí porque esta modalidade

tem sido considerada por alguns estudiosos como inadequada para a formação inicial docente e encontrado a resistência de docentes no contexto das instituições públicas.

Todavia, o projeto Universidade Aberta, lançado em 2006, começa a mudar esse cenário, pois ao convocar as instituições públicas para constituir o sistema UAB, vai aos poucos ganhando a adesão de universidades e docentes interessados em viver a experiência da EAD como modalidade de ensino.

No que tange aos fundamentos legais da educação a distância, Santos (2011), aponta quatro movimentos distintos na legislação brasileira entre os anos de 1942 e 2008, em âmbito federal. Destaca o Decreto-Lei 4.244, denominado de Reforma Capanema de 1942, como marco pioneiro da EAD.

Este Decreto-Lei permite que a educação a distância seja utilizado como recurso de aprendizagem para a certificação oficial, quando permite que os estudos sejam "realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei" (art. 91), apesar de não utilizar o termo EAD diretamente.

Esse se constitui o primeiro ciclo da legislação de EAD no país, para o qual seguem nas décadas seguintes, a Lei 4.024 (1961) e a Lei 5.692 (1971).

A Lei 4.024 (1961), considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não trata diretamente da EAD, oferecendo apenas em dois artigos elementos para apoiar experiências, quando da permissão de cursos experimentais com currículo flexível e metodologia própria:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Ainda no primeiro ciclo, a Lei 5.692 de 1971 trata dos recursos de rádio e televisão como meios para promover a difusão de cursos supletivos para a inclusão social. No art. 25, parágrafo 2º, temos: "os cursos supletivos, serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (Lei 5692/71).

Assim é que esta Lei enfatizará o uso da educação a distância como instrumento de escolarização da mão de obra já empregada, o que nos leva a identificar a perspectiva econômica atribuída a essa modalidade de ensino por Peters, quando o discurso acerca do uso das tecnologias pauta-se no preparo e na qualificação dos trabalhadores:

Art. 51 Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Santos, aponta, porém, que esse aspecto de ensino a distância voltado para a formação profissional está presente no Brasil desde 1904, apesar de ausente na legislação e destaca a atuação de institutos como o Instituto Universal Brasileiro com os cursos profissionalizantes por correspondência.

O segundo ciclo, é apontado por Santos (ibid) como a "fase principal de legitimação da educação a distância no ensino superior" entre os anos de 1996 e 2000. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, se constitui o marco desse processo.

Ao tratar das disposições gerais da educação nacional, o artigo 80 da referida lei, delega ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Determina também que às instituições credenciadas pela União caberá a sua oferta, organizada com abertura e regime especiais:

Art. 80º. 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.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Observamos que ao poder público não é apenas atribuído o incentivo ao desenvolvimento da EAD, mas principalmente a regulamentação desta, quando da sua implementação, avaliação e organização em regime de colaboração entre os sistemas.

O texto da referida lei também fará menção a EAD em outros artigos. No Ensino

Fundamental a EAD é assegurada no artigo 32 enquanto formação complementar ou emergencial: "*§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.*"

Já o artigo 47, ao tratar do ano letivo no Ensino Superior, aponta a não obrigatoriedade da frequência nos programas de educação a distância, embora não tenha esclarecido, ao nosso ver, de que tipo de frequência se está tratando: *§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.*

Ao não especificar, se abre margem para a compreensão de que a EAD não requer uma frequência, mesmo que seja assíncrona, quando, como bem sabemos, pelo contrário, o aluno de EAD precisa sim ter uma frequência considerável no ambiente virtual de aprendizagem.

Também a EAD será evocada na LDB 9394/96, com caráter supletivo para jovens e adultos insuficientemente escolarizados (art. 87, § 3º II) e quanto a capacitação de docentes em exercício (art.87, § 3º III).

A partir de então a educação a distância no Ensino Superior é legitimada numa legislação, apesar de desde 1970, a implantação de experiências como a *The Open University* (Inglaterra, 1969) e a UNED (Espanha, 1972) serem discutidas no país.

Antes mesmo da promulgação da LDB 9.394/96, no âmbito da administração federal é criado o Sistema Nacional de Educação a Distância - SINEAD, através do Decreto 1.237 de 06 de setembro de 1994. Este decreto determina que o SINEAD seja implantado pelo Ministério do Educação e do Desporto em articulação com os Ministérios das Comunicações, da Ciência e Tecnologia e da Cultura.

Em 1996, o Decreto 1.917 cria oficialmente na estrutura organizacional do Ministério da Educação a Secretaria de Educação a Distância - SEED. Entre as principais ações desenvolvidas por essa secretaria destacam-se: o canal TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO; o Programa Banda Larga nas Escolas e a Universidade Aberta do Brasil

Para regulamentar o que a LDB de 1996 preconizou acerca da EAD, foi criado o decreto 2.494/98, o qual a define oficialmente como:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Tal definição tinha, segundo Santos, a influência das referências internacionais de EAD, seus modelos e práticas, bem como possibilitava legalmente projetos experimentais das instituições de ensino superior. Neste mesmo ano, o Decreto 2.561/98 também vem regulamentar o art.80 da LDB ao atribuir a esfera federal os atos de credenciamento das instituições dos diferentes sistemas. Além da Portaria 301/98, que vem orientar quanto aos procedimentos de credenciamento de cursos EAD. Estes atos foram mais tarde substituídos pelo Decreto 5.622/05, do qual trataremos mais adiante.

O 3º ciclo da legislação da EAD acontece entre 2001 e 2005. Nesse período há a redefinição de educação a distância e a criação e oficialização de polos de apoio presencial. Entre os atos oficiais instituídos destaca-se o Decreto 5.622 de 2005, o qual incorporou as normas da Portaria nº 301 de 7 de abril de 1998 que trata do credenciamento institucional e dos cursos nos diversos níveis e modalidades de ensino, dando outra redação de definição da EAD, a qual passa a ser caracterizada como

(...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (art. 1).

É possível destacarmos alguns pontos acerca da definição dada a EAD na legislação. Em primeiro lugar, a substituição da expressão “forma de ensino” (Decreto 2.494/98) por “modalidade educacional”(Decreto 5.622 /05).

Em vários momentos o decreto 5.622/05 traz a EAD como modalidade de ensino buscando legitimá-la enquanto tal, apesar de no artigo 2º relacioná-la quanto a sua oferta nos níveis e modalidades já estabelecidos pela LDB. Nesse sentido, de acordo com Neto (2011, p. 405) “os termos ‘forma’ ou ‘estratégia’ contemplariam melhor o campo metodológico no qual existe e se move a educação a distância”, tendo em vista seu amplo espaço de atuação.

Outra questão a ser levantada refere-se ao termo autoaprendizagem trazido no decreto anterior e substituído no novo decreto, o qual passa a tratar de mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem. Considera-se que há uma ampliação da visão de EAD, uma vez que não se trata, a nosso ver, de uma aprendizagem solitária mediada apenas por recursos didáticos organizados de forma sistemática (como em modelos anteriores de EAD), mas também da mediação dos sujeitos - alunos e professores - interagindo a partir dos meios de tecnologia de informação e comunicação, aprendendo e ensinando.

Também a questão tempo-espço pode ser considerada, uma vez que no uso das

ferramentas de aprendizagem, a interação que em modelos anteriores de EAD aconteciam de forma assíncrona, passa a ser em tempo real, quando alunos e professores mesmo estando geograficamente separados podem interagir.

Apesar dessa possibilidade de interação virtual, síncrona, a legislação brasileira não adotará uma modalidade 100% a distância e determinará a obrigatoriedade de momentos presenciais. Ainda no artigo 1º do Decreto 5.622, temos como momentos presenciais obrigatórios: as avaliações dos estudantes, os estágios obrigatórios, as defesas de trabalho de conclusão de curso e atividades de laboratório de ensino.

No campo da avaliação, o desempenho do estudante da EAD será avaliado em processo, mediante o cumprimento de atividades programadas e os exames presenciais, com vistas a sua promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados (art.4º). Entretanto, mesmo considerando a avaliação processual, o decreto determina que os resultados dos exames presenciais prevalecerão sobre as outras formas de avaliação (§ 2º).

Para a oferta de cursos e programas a distância as instituições de ensino, públicas e privadas, deverão solicitar credenciamento (art. 9º), cabendo ao Ministério da Educação credenciar as instituições que oferecerão cursos nessa modalidade (art. 10º). Ainda na oferta dos cursos superiores a distância, as instituições com autonomia universitária credenciadas poderão criar, organizar e extinguir os cursos.

Chegamos assim ao 4º ciclo de mudanças na legislação da EAD seguindo a ordem cronológica apresentada por Santos, os anos de 2006 e 2007. Nessa etapa, através do Decreto 5.773/06, a SEED recebe competências institucionais em relação a regulação, credenciamento e supervisão do ensino superior a distância. No ano seguinte, algumas alterações são feitas pelo decreto 6.303/07, sendo, pois, atribuídas como competências da SEED:

Art. 5º (...)

§ 4º À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias; [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

As novas atribuições da SEED trazidas pelo decreto, indicam a preocupação com a regulação e acompanhamento das cursos ofertados na EAD, de modo a não comprometer a qualidade do processo. Desse modo, para operacionalizar de fato a educação superior a distância, o Ministério da Educação publica a Portaria Normativa 02/2007, que de acordo com Santos, precisa ser analisada a partir dos ciclos de mudanças acima descritos, os quais promoveram os direcionamentos dados a EAD no campo da Educação Superior.

Neste sentido, do processo de legitimação da EAD ao processo de crescimento nos diversos modelos de oferta, das críticas em relação a qualidade do ensino da modalidade a definição do papel do Governo Federal na regulação, supervisão e avaliação, um novo rumo vai sendo dado ao processo de expansão da educação a distância, gerando conflitos de ordem constitucional da natureza federativa.

Observamos, portanto, avanços no que tange a regulamentação da EAD no país e que a adoção desta como modalidade de ensino favoreceu o desenvolvimento de várias experiências que vem se consolidando (de forma positiva ou não).

Desse modo, propomos refletir acerca de nosso objeto de estudo trazendo indagações sobre o discurso de democratização e de expansão adotados pela Universidade Aberta do Brasil, uma vez que esta terá origem nesse contexto.

Com o objetivo de priorizar a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica, a Universidade Aberta do Brasil -UAB é criada, visando “a democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade.” (MOTA, et. al, 2006) nesse contexto já não se fala em privatizar o ensino superior, mas em estabelecer parcerias e dividir responsabilidades visando a sua democratização.

O projeto ou Sistema UAB (como assim foi denominado inicialmente) é considerado por seus idealizadores como um marco histórico na educação do país, uma vez que se constitui numa resposta ao enfrentamento imediata aos desafios dos baixos níveis de atendimento da educação superior ao adotar uma modalidade de ensino a distancia e um regime de colaboração entre entes federativos e universidades na execução da proposta.

O modelo adotado pela Universidade Aberta se pautará na descentralização das atividades pedagógicas e administrativas dos cursos, tendo nos Polos de apoio presencial, localizados em diferentes municípios do país, o espaço de atendimento e de logística das atividades presenciais, visto que os cursos terão a obrigatoriedade de momentos presenciais.

Cabe às universidades apresentarem suas propostas de cursos para serem apreciadas e aprovadas pelo MEC.

Aqui se tem claramente um exemplo do papel regulador do Estado, quando se propõe mínimo para as políticas (ao repassar certas responsabilidades para outras instituições, denominando de “regime de colaboração”), mas máximo para a tomada de decisões e na produção de discursos.

Nas bases legais que fundamentam a Universidade Aberta enquanto modalidade de educação a distância destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96, que não contempla diretamente a Universidade Aberta, mas que em seu artigo 80 delega ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Questão que apoiará a adoção da EAD como modalidade de ensino da UAB, uma vez que em termos quantitativos se trata de uma forma de atingir mais pessoas ao mesmo tempo e de resolver problemas de ordem territorial segundo seus idealizadores.

A partir de então, outros decretos e resoluções foram criados para regulamentar a educação a distância enquanto modalidade de ensino até a criação em 2005 do projeto UAB.

O processo de criação da Universidade Aberta origina-se da parceria entre ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação.

A Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES lançaram em dezembro de 2005 o primeiro edital público, denominado de UAB1. Este convocava instituições federais de ensino para apresentarem propostas de oferta de cursos superiores a distância como também estados, municípios e o Distrito Federal como proponentes de polos de apoio presencial.

De acordo com esse edital, a Universidade Aberta é contemplada enquanto um Sistema experimental voltado para pesquisa e novas metodologias de ensino superior e formado pelo conjunto das instituições federais de ensino e de polos presenciais, servindo de base para a criação de uma universidade aberta a distância. Mais tarde, um segundo edital lançado em outubro de 2006 permitirá a participação no sistema de todas as instituições públicas, municipais e estaduais.

O Decreto 5.800 de junho de 2006 institui a UAB com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância. Todavia, o projeto piloto de implantação da UAB se dá no curso

de Administração do Banco do Brasil, questão que não cabe agora discutir.

Até o início de 2009, será o MEC responsável pela UAB, a qual não se constitui como vimos como mais uma universidade, mas se propõe a ser um sistema articulador entre as esferas. A Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009, transfere a operacionalização do Sistema UAB para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, justificando

(...) a necessidade e a conveniência de articular a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e de disciplinar a formação de professores para a educação básica conforme parâmetros nacionais.

Por conseguinte, a UAB passa a ser institucionalmente integrada na estrutura da nova CAPES⁹ na Diretoria de Educação a Distância – DED, sendo agora esta responsável pelo acompanhamento, avaliação e gestão do Sistema nos Polos de Apoio presencial.

A tentativa de criar a Universidade Aberta data, todavia, desde 1972 a parti do sucesso da *Open University* na Inglaterra. A primeira proposta data de 1972, com a proposição nº 962, objetivando permitir a frequência livre a cursos superiores. Esta, porém, foi rejeitada pelos deputados da Comissão de Educação e Cultura da Câmara, sob o discurso da necessidade de amadurecimento da ideia. Em 1974, o projeto de Lei nº 1.878 dá a iniciativa de instituir a Universidade Aberta. O projeto indicava que a Universidade Aberta seria a instituição de nível superior, com o uso de processos de comunicação a distância. Algumas tentativas se deram para a aprovação do projeto, sendo todas abortadas, até a sua retomada pelo poder executivo no Governo Lula com a aprovação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Considerando as categorias discutidas nesse trabalho, identifica-se entre os eixos da Universidade Aberta a expansão e a democratização adotadas enquanto discursos da proposta.

Não se pode negar o processo de expansão da universidade, principalmente no Governo Lula. A ausência durante muito tempo de políticas e de oferta do ensino superior gera uma demanda considerável de pessoas sem esse nível de ensino, principalmente no campo da formação profissional – aqui especificamente o professor.

Por isso é que a UAB surge como uma resposta aos anseios de uma população diversa espalhada por todas as regiões do país. A eclosão dos Polos de Apoio Presencial em mais de 500 municípios brasileiros, responde pelo menos em termos quantitativos a necessidade de

⁹ Cf. Lei 11. 502/07 que cria a nova CAPES.

oferta, mas, o que dizer da necessidade de permanência dos sujeitos nos cursos de formação docente a distância?

Considerando que, pelo menos em termos quantitativos, o acesso e a expansão tem sido consideráveis nos últimos anos, outra questão emerge como problemática a ser investigada: a permanência do estudante na EAD.

Isso porque na constituição de um novo paradigma indica práticas e processos a serem superados ou ressignificados, tais como: uso do computador e da internet pelos estudantes, desenvolvimento do estudo autônomo, produção de material e transposição didática na plataforma virtual, formação dos professores dos cursos no conhecimento das ferramentas, presencialidade na rede.

Dessa forma, a compreensão da totalidade do sistema e de sua organização se configura, a nosso ver, uma questão primordial a condução do processo.

4. DAS CONCEPÇÕES SOBRE SISTEMA À PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

No desenvolvimento do presente estudo foi possível discutir a noção de Estado, sua relação com a sociedade e suas implicações na definição de políticas educacionais que não só são oriundas dessa relação, mas que respondem às suas necessidades.

Observa-se, pois, que a adoção de uma modalidade de ensino, de uma proposta pedagógica ou de um “novo” paradigma não se dá de forma linear, mas a partir das contradições, conflitos e dinâmicas que vão se estabelecendo nos contextos complexos de interação.

Partindo desse pressuposto, a compreensão do termo *sistema* ou da visão sistêmica se configura como algo primordial, não só à apreensão do processo, mas dos “processos” que se estabelecem no exterior e no interior do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Sendo assim, discute-se a seguir algumas das principais concepções e teorias sistêmicas. Nosso objetivo se configura em identificar as principais características e princípios apontados por cada teoria, para em seguida discutir a UAB em seu processo de institucionalização como sistema.

4.1 Complexidade, organização e totalidade: os pressupostos de um Sistema

O que configura na verdade um “Sistema”? Ao buscar o sentido mais elementar da palavra, seu significado etimológico, identificamos nos verbetes de alguns dicionários, uma relação extensa de usos do termo, a partir das várias áreas do conhecimento em que é utilizado, seja na Física, na Matemática, na Biologia, na Sociologia. Destacam-se aqui as definições de campo mais geral:

sistema sis.te.ma

sm (gr *systema*) **1** Conjunto de princípios verdadeiros ou falsos, donde se deduzem conclusões coordenadas entre si, sobre as quais se estabelece uma doutrina, opinião ou teoria. **2** Corpo de normas ou regras, entrelaçadas numa concatenação lógica e, pelo menos, verossímil, formando um todo harmônico. **3** Conjunto ou combinação de coisas ou partes de modo a formarem um todo complexo ou unitário: **Sistema de canais**. **4** Qualquer conjunto ou série de membros ou elementos correlacionados: **Sistema de força**. **5** Hábito ou costume peculiar de cada criatura. (MICHAELIS, 2014)

sis.te.ma *sm.* 1. Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. 2. Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. 3. Reunião de elementos naturais da mesma espécie. 4. Método, plano. 5. Modo de governo, de administração, de organização social. (...) (AURÉLIO, 2000)

sistema s.m. 1 conjunto de elementos, concretos ou abstratos, intelectualmente organizados. 1. 1 conjunto de ideias logicamente solidárias, consideradas nas suas relações 1.2 conjunto de regras ou leis que fundamentam determinada ciência fornecendo explicação para uma grande quantidade de fatos (*sistema filosófico*) (*sistema jurídico*) (*sistema newtoniano*) 1.3 distribuição e classificação de um conjunto de elementos segundo uma ordem estabelecida (*sistema econômico*) (*sistema decimal*) (...) conjunto das instituições econômicas, morais, políticas de uma sociedade, a que os indivíduos se subordinam (...). (HOUAISS, 2013)

O emprego em campos diferentes do conhecimento traz como princípio comum a ideia de conjunto, de organização, de todo, de unidade. O dicionário Houaiss destaca praticamente duas páginas do uso que é feito da palavra combinada com outra representativa da área em que é utilizada: *sistema financeiro*, *sistema planetário*, *sistema presidencial*, *sistema urinário*, *sistema linear*. Apreende-se que ao adotar a expressão sistema, a intenção é apresentar não só um quadro organizado da realidade em que se aplica, mas também que essa realidade dispõe de elementos que se inter-relacionam para constituir o todo.

E de onde surgem as primeiras preocupações em compreender como se configura um sistema ou os sistemas? Ao realizar um levantamento sobre o conceito, navegamos por várias áreas do conhecimento, buscando as contribuições sobre como estas o definem.

Assim, nos estudos sobre *Sistema*, o biólogo Ludwing Von Bertalanffy (2010) foi um dos primeiros a introduzir uma Teoria Geral dos Sistemas (TGS), que pudesse atender a complexidade dos processos e a visão da totalidade que a Ciência Clássica já não conseguia responder.

A proposta surge na década de 50 (apesar da ideia já vir sendo construída desde a década de 20 pelo próprio pesquisador), quando é apontada como uma nova forma de pensar e ver o mundo, uma quebra do paradigma mecanicista e da visão linear, em que os objetos e as coisas seriam vistas de forma compartimentada a partir de suas menores partes de forma isoladas.

Essa necessidade passou a ser percebida por várias disciplinas ou áreas da Ciência Moderna, que já não conseguiam responder aos problemas ou situações de seus objetos de investigação. Surgem vários estudos que passam a comungar de ideias semelhantes às de Bertalanffy e a aceitar a sua TGS. O próprio pesquisador em seu livro *Teoria Geral dos Sistemas* cita as considerações de um economista da época acerca do apoio as suas ideias:

Parece que cheguei a uma conclusão muito semelhante à sua, embora partindo da economia e das ciências sociais e não da biologia, a saber, que existe um corpo daquilo que chamei “teoria empírica geral”, ou “teoria geral dos sistemas”, em sua excelente terminologia, com larga aplicação em muitas disciplinas diferentes (...). (Boulding, apud. Bertalanffy, 2010, p. 34-35).

A proposta da Teoria Geral dos Sistemas se configura, desse modo, a partir de três aspectos fundamentais: uma *ciência dos sistemas*, que investiga os “conjuntos”, as “totalidades”, buscando compreender não apenas os elementos que compõem, mas também suas inter-relações (p.14); uma *tecnologia de sistemas*, que responda aos problemas emergentes na tecnologia e na sociedade e uma *filosofia dos sistemas* em que ocorra uma reorientação do pensamento e da concepção de mundo.

Nesse sentido, a constituição do “novo paradigma” proposto por Bertalanffy implica em considerar no campo da filosofia dos sistemas, as questões de ordem ontológica, epistemológica e de valores.

Em termos ontológicos o autor propõe considerar *o que se entende por sistema e como os sistemas devem ser compreendidos nos vários níveis do mundo da observação* (p.16). No campo epistemológico, parte da ideia de que a percepção das coisas e o conhecimento surgem da interação entre conhecedor e conhecido, o que depende de fatores diversos como biológicos, culturais, linguísticos e, sendo assim, nas palavras do autor, a ciência seria uma das “perspectivas” que o homem criou para lidar com o universo (p. 17). Já na perspectiva dos valores, trata da relação do ser humano com o mundo, não numa relação mecânica e de desvalorização, mas naquela que se pauta na compreensão desse todo organizado.

Observa-se, pois, que o autor abre uma importante discussão ao propor uma teoria que sirva de base à compreensão dos sistemas em geral, a partir de princípios que lhes sejam universais. Fundamentado na Biologia Moderna, ele vai buscar na base dos estudos dessa área a compreensão de que:

É necessário estudar não somente partes e processos isoladamente, mas também resolver os decisivos problemas encontrados na ordem e na organização que os unifica, resultante da interação dinâmica das partes, tornando o comportamento das partes diferente quando estudado isoladamente e quando tratado no todo. (p. 55)

O Sistema passa a ser definido como um complexo de elementos em interação e a Teoria Geral dos Sistemas como uma ciência geral da totalidade, na qual “seu objeto é a formulação de princípios válidos para os “sistemas” em geral, qualquer que seja a natureza dos elementos que os compõem e as relações ou “forças” existentes entre eles”.(p. 62).

Ainda para justificar a necessidade de uma TGS, Bertalanffy destaca a concepção de mundo como organização, denominada de *Revolução Organísmica*, contrapondo-se a explicação do mundo como um caos, que predominou no século XIX e primeira metade do

século XX (p.240). No contexto da perspectiva mecanicista e positivista, a ciência, a sociedade e o homem são contemplados a partir das explicações físicas do mundo. O caos representa o acaso, o acidental, uma consequência natural de processos físicos.

Por sua vez, a proposta do autor de ver o mundo como uma organização, indica a visão do mundo a partir das totalidades, da organização, dos sistemas. Essa perspectiva encontra-se, segundo ele, em disciplinas como a Cibernética, a Teoria da Informação e a Teorias dos jogos. Ainda em termos práticos, aponta como exemplos a análise dos sistemas e a engenharia dos sistemas.

Bertalanffy dialoga com diferentes campos para formular sua teoria. Por exemplo, no campo da cinética e da termodinâmica, enfatiza que os organismos vivos se constituem *sistemas abertos* definidos como *sistemas em troca de matéria com seu ambiente apresentando importação e exportação, construção e demolição dos materiais que o compõem* (p.186). Nesse processo de troca, um sistema aberto passa pela estática (conservação do sistema) e pela dinâmica, ou seja, as variações do sistema no tempo. Diferentemente dos sistemas fechados - os quais são assim considerados por estarem isolados de seu ambiente, os sistemas abertos apresenta como base a interação dinâmica de seus componentes (p. 194)

Vários outros estudos foram se desenvolvendo acerca dos sistemas e da compreensão desses. A ideia que permeia esses estudos se pauta na necessidade de rever os paradigmas existentes e indica o surgimento de um novo ou de novos paradigmas.

Não é possível tratar, pois, de paradigmas sem trazer algumas considerações sobre o que são e como se configuram no contexto contemporâneo.

Partindo do conceito de paradigma, Thomas Kuhn (1998), ao buscar compreender a estrutura das revoluções científicas o apresenta como “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. (p. 219) Também Moraes (2003) indica que se trata de modelo, de padrões que são compartilhados e que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, estando para além da teoria, pois se configura numa estrutura que gera novas teorias (p. 31). Quando um paradigma já não consegue explicar a realidade ou os fatos temos uma crise ou ruptura, o que acaba conduzindo ao surgimento de outro paradigma.

Tal questão embasa o surgimento da teoria dos sistemas ou da visão sistêmica que surge na busca pela explicação de uma realidade que já não consegue mais ser explicada. Uma realidade que até então concebia a compreensão das coisas e dos objetos a partir do estudo de suas partes, uma visão linear e fragmentada.

A visão sistêmica se configura assim, numa visão da realidade pautada na consciência da inter-relação e da interdependência de todos os fenômenos, sejam estes físicos, biológicos, psicológicos, sociais ou culturais (CAPRA, 2006, p.259). Nessa perspectiva, *os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização (p. 260).*

A questão da organização é, pois, apresentada por Capra, na perspectiva de que os sistemas vivos funcionam a partir do princípio de auto-organização, uma vez que este funcionamento se dá através de relações dinâmicas que originam propriedades características diversas, as quais podem ser percebidas como aspectos diferentes do mesmo princípio dinâmico (p. 263).

Ao discutir a questão da auto-organização, Capra estabelece uma relação entre os organismos vivos e as máquinas, uma vez que em sua organização e estrutura, as máquinas são configuradas de modo pré-estabelecido, funcionando com cadeias lineares de causa e efeito. Os organismos, por sua vez, apresentam um alto grau de flexibilidade e plasticidade internas, controlados por relações dinâmicas. Daí porque:

Os sistemas auto-organizadores exibem um certo grau de autonomia; por exemplo, eles tendem a estabelecer seu tamanho de acordo com princípios internos de organização, independentemente de influências ambientais. Isso não significa que os sistemas vivos estejam isolados do seu meio ambiente; pelo contrário, interagem continuamente com ele, mas essa interação não determina a sua organização (ibidem, p. 263)

Ao defender a visão sistêmica da realidade, o autor considera ainda que esse tipo de pensamento transcende as fronteiras disciplinares e conceituais e, no âmbito das instituições sociais, quebra todo tipo de hierarquia, apontando a tendência de que todas essas instituições precisam estar conscientes umas das outras, fazendo uso da comunicação e da cooperação entre si.

Também trazemos para essa discussão Maturana e Varela (1995), os quais, ao refletirem sobre o processo do conhecimento, buscaram entender a partir das bases biológicas do saber humano, de que forma este se encontra organizado. Os autores também questionam a ciência tradicional que se baseia no estudo das partes para a compreensão do todo:

Tradicionalmente o que a ciência faz com mais facilidade é analisar decompondo, ou seja, pesquisando nas propriedades particulares dos componentes do ser ou sistema em estudo, e o faz em maior proporção do que o estudo das relações entre componentes que uma organização de "algo" deve possuir para existir como

entidade, independentemente de quais sejam as propriedades de tais componentes. O que as propriedades dos componentes fazem é só especificar o espaço particular em que tal sistema existirá, mas as propriedades dos componentes *não determinam por si sós a organização de um sistema* nem tampouco as propriedades do sistema como conjunto (Maturana e Varela, 1995, p. 36)

Eles denunciam que não é possível compreender o sistema analisando apenas suas partes isoladamente e discutem os limites da Cibernética na compreensão da organização do ser humano enquanto um sistema, como também dos sistemas sociais. A Cibernética, de acordo com os autores, surge como a ciência do controle e comunicação em sistemas complexos e vai se modernizando como “o estudo das relações (de organização) que os componentes de um sistema devem ter para existir como uma entidade autônoma” (p.36). Para os autores, porém, a Cibernética é limitada na compreensão do fenômeno da organização do ser humano e dos sistemas sociais.

Surge então, o conceito de *autopoiese*, partindo-se da tese de que “a organização do ser vivo se explica a si mesma ao ser vista como um operar circular fechado de produção de componentes que produzem a própria rede de relações de componentes que os gera” (p.39). Ou seja, o organismo vivo é uma organização autopoietica, um sistema fechado, em que suas partes ou elementos interagem apenas entre si, se auto-organizando. Acerca dos sistemas vivos, apontam que estes se configuram como máquinas autopoieticas, e indicam que:

Una máquina autopoietica es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: (i) generan los procesos, relaciones de producción que los producen a traves de sus continuas interacciones y transformaciones y (ii) constituyen a la máquina como una unidad em el espacio físico(1995, p. 69).

Essa organização autossuficiente, capaz de produzir e reproduzir seus elementos recorre à recursos do meio ambiente, daí porque se configura ao mesmo tempo autônoma e dependente. Mariotti (2014) aponta que se trata de uma condição paradoxal em que: *O paradoxo autonomia-dependência dos sistemas vivos é mais bem compreendido por um sistema de pensamento que englobe o raciocínio sistêmico (que examina as relações dinâmicas entre as partes) e o linear*. A defesa por um pensamento sistêmico visa a compreensão do todo e que o pensamento linear por si só não consegue compreender essa relação. Fala-se então de estrutura e organização nos sistemas autopoieticos. Para Maturana e Varela o ser humano é determinado por sua estrutura: *A estrutura de um sistema é a maneira como seus componentes interconectados interagem sem que mude a organização*. Assim a organização representa a configuração do sistema e a estrutura a forma como as partes

interagem para formar o sistema.

Seguindo com os estudos de Luhman, sobre os sistemas sociais, vimos que a concepção de sistema está pautada na visão de que “sistemas sociais operam [...] fechados sobre sua própria base operativa, diferenciando-se de todo o resto e, portanto, criando seu próprio limite de operação” (p. 79).

Luhman encontra as bases de sua teoria social em Maturama e Varela a partir do conceito de *autopoiese* construído por estes. Rodrigues & Neves (2012), apontam que a noção de Sistema em Luhman, diferencia-se das concepções mais clássicas da teoria social, por apresentar o sistema como autorreferente ou autorreferencial. Ou seja, o sistema tem a capacidade de estabelecer relações consigo mesmo diferenciando essas relações frente ao seu entorno.

O autor denuncia que uma perspectiva clássica de sistema limita-se a analisar a interdependência entre as partes no todo e propõe não só o tratamento da totalidade e da unidade do sistema social, mas da diferença: *a Teoria dos Sistemas não começa sua fundamentação com uma unidade, ou com uma cosmologia que represente essa unidade, ou ainda com a categoria de ser, mas sim com a diferença.* (LUHMANN, 2009:81)

Luhmann chama a atenção para o fato de que o sistema não se configura apenas como unidade, mas como diferença, uma vez que “*o sistema consegue produzir sua própria unidade, na medida em que realiza uma diferença* (2009, p. 101)”.

Nesse sentido, a perspectiva acerca dos sistemas se pauta em duas dimensões: a diferença e a auto-organização.

O que se pode observar até aqui acerca dos sistemas e da visão sistêmica é que conceitos como diferenciação, organização e inter-relação surgem nas diferentes perspectivas. Trata-se de uma realidade que não se torna possível explicar a partir de uma visão linear, fragmentada, uma vez que tanto o objeto como o seu contexto se inserem numa realidade complexa, o que nos leva a refletir sobre a teoria da complexidade.

Um dos representantes da Teoria da Complexidade que trazemos para essa discussão é Edgar Morin, também discutindo com ele o conceito de Sistema. Morin (1991) aponta que desde o século XVII até os primórdios sistêmicos, duas características essenciais estão vinculadas ao termo: o traço relacional e o traço da totalidade ou globalidade (p. 92). Morin dá destaque ao termo organização que para ele sempre se apresentou de forma tímida ou inexistente nas definições e compreensões sobre os sistemas.

O autor indica que a vida é um *sistema de sistemas de sistemas*, tendo em vista que nos encontramos numa rede de organização de sistemas sejam os sistemas biológicos, físicos,

culturais ou sociais. Para Morin, *o sistema é uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos* (p.100). Em termos de organização discute que:

A organização é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e portanto garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto a organização: transforma, produz, liga, mantém. (idem, p.99)

Ao discorrer sobre a questão da organização no sistema, Morin recorre às contribuições de Ferdinand de Saussure, considerando que este é mais sistemista do que estruturalista. Isso porque, para Saussure, o sistema é uma *“totalidade organizada, feita de elementos solidários, que só podem definir-se uns em relação aos outros em função do lugar que ocupam nessa totalidade”* (apud. Morin, p.97). Ou seja, não estamos falando aqui apenas de totalidades, mas sim de totalidades organizadas, onde

“não basta associar inter-relação e totalidade, é preciso ligar totalidade a inter-relação através da idéia de organização” (idem). A organização passa a ser assim a dimensão principal do sistema na perspectiva de Morin.

Ainda em Morin, temos o sistema enquanto um paradoxo: ao mesmo tempo em que o sistema é uno e homogêneo em relação ao todo, é também diverso e heterogêneo por parte de seus constituintes. Destaca-se então, o porquê da complexidade do sistema, visto que é preciso compreendê-lo, partindo-se da ideia de unidade, sem desconsiderar a questão da diversidade e da multiplicidade.

Seria o sistema mais do que a soma das partes? Morin indica que o sistema forma-se a partir de sua organização, da própria unidade global e das propriedades novas que emergem da organização e do todo. Trata-se de um complexo processo em que o todo toma forma, ao mesmo tempo em que seus elementos se transformam (p. 111).

Assim como em Luhmann, Morin também destaca a questão da diferença na compreensão do sistema, apresentando que: *“A organização dum sistema é a organização da diferença. Estabelece relações complementares entre as partes diferentes e diversas, bem como entre as partes e o todo”* (p. 113). É na organização da diferença que o sistema é constituído.

No que tange aos conceitos de sistema fechado e de sistema aberto, estes se encontram polarizados numa visão mais tradicional de sistema, ou seja, um sistema ou é aberto ou é

fechado, veremos também em Morin uma mudança dessa perspectiva. Isso porque, segundo o autor, ao se considerar o princípio da organização complexa num sistema, tem-se que ao mesmo tempo em que um sistema é aberto pode ter uma dimensão de fechado, o que ele exemplifique a partir da ideia de fronteira. Do mesmo modo, um sistema fechado, não se encontra de tal forma isolado de seu contexto que não possa ser influenciado, ou seja, exposto a sua abertura.

Observa-se, pois, que numa compreensão de sistema enquanto complexidade, os antagonismos que num pensamento linear não seria possível serem tratados, surgem como elementos constituintes e constituídos do conceito.

Em linhas gerais, as concepções trazidas por cada teórico neste estudo acerca dos sistemas e da visão sistêmica, oferecem elementos para a construção de uma definição que possa permear a análise do objeto de estudo pesquisado, o qual se propõe configurado enquanto um sistema.

Retomando a perspectiva de cada autor e ideias aqui trabalhadas, consideramos a necessidade de propor uma definição que para sustentar a tese acerca do Sistema UAB.

Assim é que um sistema se configura como um *todo complexo organizado, no qual seus elementos e componentes se relacionam, paradoxalmente, de modo autônomo e interdependente*.

Antes, porém, de continuarmos tratando do nosso objeto de estudo, a Universidade Aberta, pausamos a seguir para trazer alguns elementos da concepção de sistema no contexto educacional enquanto proposta de um sistema nacional articulado de educação.

4.2 As perspectivas de constituição de um Sistema no contexto educacional brasileiro

Para tratar da concepção de sistema educacional, Demerval Saviani (2008), aponta a inconsistência de conceituação do tema. De acordo com o autor, um sistema é caracterizado por apresentar intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e coerência externa. Nesse sentido, tal definição já é por si dialética, uma vez que envolve os pares antitéticos. Assim, ele irá definir o sistema como uma "unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante" (p.3).

Defende a ideia de que, se nas sociedades modernas, a instância que tem legitimidade para legislar é o Estado, então só podemos falar de Sistema na esfera pública, sendo desnecessárias as classificações como: sistema federal, sistema particular, sistema oficial, sistema municipal de ensino. Isso porque, todas as esferas estão submetidas a um órgão

legitimado para estabelecer as normas e determinações.

Ao adotar a lógica de Saviani, encontraríamos incongruências na atual definição dada aos sistemas educacionais de ensino, uma vez que a própria legislação brasileira traz algumas inconsistências, ao definir a quem compete a organização e elaboração de seus respectivos sistemas de ensino.

Ainda, partindo dessa lógica, questionaríamos: seria possível falar de um "sistema de educação a distância", se a EAD constitui uma modalidade de ensino do sistema nacional de educação?

Estaríamos falando de sistemas paralelos? Combinados? Ou de subsistemas? E o que se constituiria um subsistema? Retomando a afirmativa de sociedade e de Estado em rede de Castells, o que considerar acerca de uma política educacional voltada para esse modelo de sociedade?

Em relação ao Sistema Nacional de Educação, encontramos ainda em Saviani (idem) algumas considerações. O autor destaca obstáculos que se interpõem a construção do Sistema Nacional de Educação no Brasil, são eles: econômicos, políticos, filosóficos, ideológicos e legais.

A não implantação de um sistema nacional de educação no Brasil se constitui segundo o autor numa dívida histórica desde o período da colonização, isso porque o investimento público em educação sempre se configurou de forma insuficiente. Assim, a questão econômica se apresenta como um obstáculo em termos de desenvolvimento educacional, ora porque se investe pouco (quase sempre), ora porque, poderíamos acrescentar se investe mal.

Saviani defende que a União sempre buscou se esquivar de sua responsabilidade financeira na manutenção do ensino no país.

Em termos de obstáculos políticos destaca-se a descontinuidade das políticas educacionais em relação às reformas desde a primeira fase de independência do Brasil. Tais reformas baseiam-se ora em movimentos de centralização, ora em movimentos de descentralização, constituindo-se esses movimentos em obstáculos a instituição de um Sistema Nacional. Segundo o autor:

A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo.

Assim é que indagamos, como um país que não conseguiu ainda, depois de anos de reformas, planos e metas estabelecidas em torno de um problema elementar de universalização do ensino fundamental, pode avançar na construção de um sistema nacional de educação a distância? Seria esse um sistema paralelo ou um sistema dentro de outro sistema?

Prosseguindo nas considerações de Saviani, tratamos agora dos obstáculos por ele denominados de filosófico ideológicos.

Tais obstáculos estão, segundo ele, no campo da mentalidade pedagógica presente no país e representadas por visões de cunho tradicionalista, liberal e cientificista. Estes posicionamentos parecem inibir e mesmo se contradizem à um sistema nacional.

Em termos legais, a Constituição Federal (1988) declara acerca dos sistemas de ensino em seus artigos 211 e 214:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...)

Como é possível observar, o texto constitucional (art. 211) indica que a educação brasileira deve estar configurada a partir de uma organização sistêmica em que cada nível de governo (Federal, Estadual, Municipal e Distrito Federal) é responsável pela organização de seu respectivo sistema, sendo, entretanto, através do regime de colaboração. Todavia, a lei também enfatiza a necessidade de criação de um sistema nacional de educação (art. 214) que seja articulador desse regime de colaboração entre as esferas governamentais e para isso estabelece a criação de um plano nacional de educação.

Nesse sentido, apreende-se que a proposta se fundamenta na ideia de que um sistema geral (nacional) seja constituído de outros sistemas, articulados por um plano que conduza o regime de colaboração.

O Plano Nacional de Educação e o Documento da CONAE 2014 adotam a expressão *Sistema de Educação Articulado* defendendo que:

a construção de um sistema nacional de educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais (...)

O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e regulamentador do ensino público e privado e financiador dos sistemas de ensino públicos (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um)

Se considerarmos a perspectiva de Sistema aqui trabalhada, é possível verificar que a proposta de um Sistema Nacional de Educação, ao utilizar a expressão “articulado” não dispõe de sentido, uma vez que a adoção do termo “sistema”, já implica na compreensão de inter-relação, ou seja, articulação entre seus elementos.

Acerca do Sistema UAB nas Metas do PNE (2014), identificamos que a meta Meta 12 trata de:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Entre as estratégias que tratam essa meta a UAB é citada como um espaço para a expansão e interiorização dos cursos superiores das instituições públicas, juntamente com a Rede Profissional de Educação Científica e Tecnológica, sendo, mais uma vez, citada enquanto um sistema:

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (PNE, 2014)

A estratégia indica também a necessidade de considerar as especificidades regionais, a densidade populacional e a distribuição mais uniforme no território brasileiro, questão que nos leva a refletir o fato de como está estruturada a UAB para atender essas demandas.

4.3 A Universidade Aberta do Brasil: estrutura e organização da proposta

A Universidade Aberta do Brasil surge no país através do Decreto 5.800 de 2006, o qual a institui enquanto um sistema "voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (UAB/CAPES, 2006).

A proposta de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica é lançada no governo Lula, no contexto do processo de expansão e interiorização da Educação Superior .

O Sistema UAB surge assim, da parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação¹⁰. O MEC através da Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES lançou em dezembro de 2005 o primeiro edital público, denominado de UAB1. Este convocava instituições federais de ensino para apresentarem propostas de oferta de cursos superiores a distância como também estados, municípios e o Distrito Federal como proponentes de polos de apoio presencial.

De acordo com esse edital, o Sistema Universidade Aberta do Brasil é apresentado como uma rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino superior, sendo essa rede formada pelo conjunto das instituições federais de ensino e o conjunto de polos selecionados, servindo de base para a criação de uma universidade aberta a distância. Mais tarde, um segundo edital lançado em outubro de 2006 permitirá a participação no sistema de todas as instituições públicas, municipais e estaduais.

A prioridade dos cursos de formação inicial para docentes da Educação Básica tentava responder as demandas, principalmente das cidades do interior, pois mesmo com a ampliação do número de vagas e de instituições os dados demonstravam a carência de formação inicial dos docentes nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições e os proponentes de polo UAB (estados e municípios) visando atender a demandas locais com cursos de educação superior a partir das necessidades apresentadas. Feito o chamado “casamento” entre os polos e as instituições na oferta de cursos, para o bom funcionamento desses, o Sistema UAB assegura o fomento de algumas ações. Para regimentar essa parceria

¹⁰ O Fórum das Estatais foi constituído como um espaço de diálogo e interlocução entre o Governo Federal, MEC, estatais brasileiras, sociedade civil, trabalhadores, organizações não governamentais e organismos internacionais, na busca de estratégias para o desenvolvimento sustentável e para soluções de problemas no campo educacional (Mota & Filho, 2011, p.469)

os partícipes assinam um acordo de cooperação técnica, no qual assumem responsabilidades e funções.

Outro aspecto a ser destacado em relação ao Sistema UAB é que este se fundamenta em cinco eixos, a saber: expansão pública da educação superior através da democratização e do acesso, aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições tendo em vista sua expansão de acordo com as propostas de estados e municípios, avaliação baseada nos processos de flexibilização e regulação do MEC/CAPES, estímulo a investigação da educação superior a distância no país e financiamento da implantação, execução e formação de recursos humanos na modalidade da EAD¹¹.

Destacamos o papel da modalidade de educação a distância adotada pelo Sistema UAB, considerando a realidade brasileira, quando durante anos o acesso a educação superior era privilégio de uns poucos. Em termos de expansão, democratização e acesso trata-se de uma oportunidade que favorece a muitos brasileiros, principalmente moradores das cidades do interior e do campo, sem condições geográficas e econômicas de frequentar uma universidade nos grandes centros urbanos.

Também o regime de colaboração com estados e municípios na gestão dos polos de apoio presencial como espaço de formação permanente, ao aproximar as instituições de ensino e as comunidades se configura numa oportunidade de exercício de seu papel social.

Através de Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009, a operacionalização do Sistema UAB foi transferida para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. De acordo com a portaria, a passagem da UAB para a CAPES se deu devido

(...) a necessidade e a conveniência de articular a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e de disciplinar a formação de professores para a educação básica conforme parâmetros nacionais.

A UAB passa então a ser institucionalmente integrada na estrutura da nova CAPES¹² na Diretoria de Educação a Distância – DED, sendo agora esta responsável pelo acompanhamento, avaliação e gestão do Sistema nos Polos de Apoio Presencial e nas universidades.

Ao implantar a EAD como modalidade de ensino, através da proposta da

¹¹ Cf. www.uab.capes.gov.br

¹² Cf. Lei 11. 502/07 que cria a nova CAPES.

Universidade Aberta, uma estrutura diferente da tradicional universidade surge tanto em termos físicos, como pedagógicos.

Apoiada num regime de colaboração entre entes federados, a UAB traz ao contexto da instituição pública federal novos elementos e novos atores que constituirão o quadro do sistema: os polos de apoio presencial, os mantenedores dos polos, sejam os municípios ou os Estados, a CAPES enquanto órgão regulador e os sujeitos que atuarão nas várias funções necessárias a execução do modelo adotado.

No art. 2º do decreto 5.800. temos que:

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial.

A proposta se configura em criar um sistema articulador entre universidades e municípios ou Estados para atender as demandas locais.

Discutir, pois, a institucionalização da educação a distância nunca foi tão urgente e necessário como agora, momento em que vemos a ligeira e crescente demanda de cursos e instituições que tem aderido a essa modalidade de ensino, principalmente após a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB¹³ e a adesão das Universidades Federais a essa proposta.

Como caracterizar a Universidade Aberta? Um Sistema, como determina a própria legislação? Mais um programa de governo que tende a se extinguir? Uma inovação que projeta a educação do futuro? A resposta para as desigualdades regionais em termos de acesso a educação superior pública?

A UAB leva as mais diferentes realidades do país, educação superior, através da criação dos Polos de Apoio Presencial em parceria com os governos locais, principalmente as prefeituras. Nesse sistema de parcerias, os polos oferecem a infraestrutura física e logística necessárias para atendimento das atividades presenciais de cursos ofertados pelas instituições federais, que, por sua vez, são responsáveis pela gestão acadêmica daqueles.

Assim, cada polo UAB pode ofertar em parceria com uma ou mais universidades cursos na modalidade a distância desde que apresente as condições mínimas necessárias que o

¹³ Através do decreto 5.800 de 2006, a Universidade Aberta é instituída enquanto Sistema com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, priorizando os cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

torne apto a ser um braço operacional das instituições.

Vemos, pois, desde a criação da UAB em 2006, um novo cenário educacional sendo construído no campo da educação superior. Apesar de já existirem outras experiências de educação a distância, e desta não ser uma modalidade nova, mas garantida após a publicação da LDB 9394/96, a Universidade Aberta elevou, num curto espaço de tempo, as matrículas no ensino superior público, atingindo não só um maior contingente da população brasileira, mas principalmente aqueles habitantes de regiões mais distintas e mais distantes.

Os discursos adotados se apresentam polarizados. De um lado, os que defendem a proposta como um espaço de inclusão e democratização do ensino e de que a EAD é a modalidade da educação do futuro.

Por outro lado, por exemplo, há aqueles que apontam os limites e deficiências de uma formação a distância, principalmente inicial, demonstrando um discurso de que a presencialidade é condição necessária para a aprendizagem. Destaca-se ainda, o famigerado preconceito criado acerca da educação a distância dado o fracasso de muitas experiências de EAD já vivenciadas no país.

O fato é que entendemos que o desafio que ora se apresenta vai além do questionamento sobre se a modalidade EAD é adequada ou não. Isso porque, para além do aprofundamento teórico-metodológico do que seja ou qual a melhor forma de se fazer educação a distância, está a necessidade urgente de instituí-la enquanto política nas instituições, considerando as dimensões de infraestrutura, financiamento e qualidade.

A infraestrutura ainda tem sido uma das questões de preocupação em termos de institucionalização da UAB no país.

Nesse sentido, nos acordos de cooperação técnica, firmados entre os entes federativos para a implementação da UAB, será de responsabilidade dos municípios ou governos locais a oferta e manutenção da infraestrutura, estabelecendo inclusive dotação orçamentária que assegure o Polo UAB. Por sua vez, cada curso ou instituição poderá organizar sua proposta pedagógica, considerando o princípio da autonomia, sem, entretanto, prescindir dos momentos presenciais obrigatórios nos polos de apoio.

Encontramos assim, o primeiro desafio em termos de institucionalização da Universidade Aberta. Muitos dos governos locais, responsáveis pela oferta de infraestrutura dos polos, não conseguem cumprir sua parte no acordo oferecendo uma infraestrutura precária, sob o discurso de que sua responsabilidade é a Educação Básica. Outros até se

esforçam e acreditam no projeto, mas esbarram também na questão financeira. O governo federal passa então a assumir o que foi firmado de responsabilidade dos municípios nos acordos, para suprir as carências dos polos: acervo para a biblioteca, laboratório de informática, internet.

Dessa forma, e considerando a diversidade e as realidades do nosso país, teremos polos com infraestrutura totalmente precária, que aos poucos estão sendo avaliados e considerados como *não aptos*, outros que não conseguem sanar suas dificuldades e classificados como *aptos com pendências* e outros com estruturas excelentes, denominados de *aptos*.

Mais uma vez, apesar de estarmos implantando uma proposta de inclusão social e democratização do acesso, recaímos no desafio da desigualdade e da qualidade, considerando que um polo que não apresenta uma qualidade mínima de infraestrutura, pode ter comprometida a qualidade dos momentos presenciais e de atendimento aos estudantes. Ou ainda, ser considerado não apto e extinto, o que acarreta danos a região em que foi instituído para ser um espaço de desenvolvimento local.

Tal questão não foge também a realidade das universidades, que viram em pouco tempo suas matrículas em educação a distância expandirem, montaram seus núcleos de educação a distância, suas propostas pedagógicas, mas que em muitos casos continuam sem profissionais preparados e conhecedores dessa modalidade de ensino e de tudo que ela comporta. Passamos assim a falar de infraestrutura humana, nosso segundo desafio.

O modelo adotado pela Universidade Aberta em quase todas as instituições tem a figura do tutor (presencial ou a distância), do professor pesquisador e/ou executor, do coordenador UAB, do coordenador de curso e do coordenador de Polo. Esses sujeitos assumem suas funções como bolsistas da CAPES¹⁴. Também tem se configurado num problema estrutural a entrada e saída constante de profissionais no processo. Dado que por não ter vínculo empregatício, na primeira oportunidade de realizar outra atividade remunerada, estes abandonam o processo e novamente a instituição terá que formar e preparar um novo profissional com o perfil.

Mill e Carmo (2012) apontam que

Desde 2006, com a instalação da UAB, as instituições públicas de ensino superior experimentam a modalidade de educação a distância e, geralmente, cisto tem sido feito de forma precária, especialmente pelo frequente despreparo dos profissionais que vão atuar na função de gestores da EaD.

¹⁴ Através de Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009, a operacionalização do Sistema UAB foi transferida para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ao destacar o papel da gestão na educação a distância, os autores apresentam um importante elemento de discussão. Segundo eles, os desafios são muitos, principalmente no âmbito das instituições federais, visto que: *"No âmbito das universidades públicas federais, observa-se que o súbito crescimento da modalidade de vem exigindo estratégias de gestão emergenciais e diferenciadas daquelas tradicionalmente utilizadas na educação presencial"*.

Até porque o princípio da democratização do conhecimento não pode desconsiderar o princípio da qualidade e isso trará alguns dilemas a serem enfrentados nesse processo de institucionalização, no que tange às práticas já instituídas cultural e historicamente. Passamos então ao desafio da qualidade.

Em termos de qualidade, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), apontam dois pontos básicos: que não há modelo único de educação a distância e que apesar de existirem diferentes formas de fazer a EAD, uma questão deve ser comum a todas elas: a compreensão de educação como fundamento primeiro.

Entre os documentos que fundamentam a Educação a Distância e a UAB, o decreto 5.622 que regulamenta a educação a distância determina que a EAD esteja pautada em Referenciais de Qualidade definidos pelo Ministério da Educação em colaboração com os sistemas de ensino.

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 2007, encontramos diretrizes, critérios e princípios que subsidiam a Universidade Aberta e a questão da qualidade. O texto aponta como preocupação central,

de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (2007, p.2)

Apesar de não se configurar como um documento de Lei, os referenciais atuam como um parâmetro que, respeitadas as diversidades contidas no processo, podem fornecer elementos que indiquem e até reformulem o que entendemos por qualidade no ensino superior público a distância. Eles oferecem uma visão de como deve ser o processo de educação a distância e os requisitos mínimos de qualidade, questão que pode ser ainda muito aprofundada, principalmente no que diz respeito ao financiamento, ao papel do professor formador que passa a ser compartilhado com outro sujeito: o tutor a distância e a caracterização de polos de apoio presencial.

Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de uma visão sistêmica dada a

complexidade do processo, o que nos leva a buscar elementos para essa reflexão.

Na complexidade de Morin (1996) o problema da divisão do conhecimento em disciplinas ou campos isolados (grifo nosso) é uma organização que torna impossível o conhecimento do conhecimento, porque esse campo está fragmentado em campos não comunicantes. Por isso, dentro da perspectiva complexa, se buscamos uma educação a distância de qualidade, e se estamos num processo de construção e institucionalização, torna-se necessária uma reforma do pensamento, onde haja a religação dos saberes e o processo seja considerado no seu todo.

Nessa perspectiva, está bem claro que não podemos tratar da questão da qualidade sem atrelar ao financiamento, ou a estrutura do Polo, numa relação sistêmica e não mais linear.

Também Mariotti (2000) irá trazer importantes reflexões para a abordagem complexa, que segundo ele, se constitui de uma complementariedade entre os pensamentos sistêmico e linear. Ao refletir sobre o reducionismo que levou a nossa perda da visão de conjunto o autor oferece elementos para que pensemos uma EAD para além dos números ou da rápida expansão e acesso. Em relação a essa questão, ele destaca:

Soluções imediatas geram resultados imediatos, mas logo levam ao caparecimento do problema primário. As soluções rápidas acabam produzindo atrasos, porque ignoram a natureza cíclica dos fenômenos e a consequente necessidade de tempo de espera para que os resultados comecem a surgir (p. 85)

Portanto, chegamos ao desafio do financiamento que é tratado nos referenciais de qualidade, em termos de sustentabilidade financeira. Como todo processo a ser implementado requer um custo alto de investimentos que precisam ser constantemente avaliados para que não se perca o foco da questão.

4.3.1 Polo de Apoio Presencial - o braço operacional das instituições de ensino

Identificamos a expressão "polo" enquanto espaço de realização de atividades presenciais como as aulas e o uso de laboratórios. Partimos da experiência do Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro - CEDERJ no final de 2001, que denominou de polo regional as unidades estabelecidas em parcerias com as prefeituras no interior do Estado (Santos, 2011, p. 31).

Em termos oficiais, o Decreto 5.622/05, define um polo de educação a distância como unidade operativa, no País ou no exterior, que poderá ser organizado em conjunto com outras

instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso (art. 12).

Por sua vez, a Portaria Normativa nº 02/2007 define o polo de apoio presencial como "unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância". Nesse sentido, compreendemos que um polo presencial tem uma função imprescindível na operacionalização do modelo de educação a distância adotado pelo Sistema Universidade Aberta, uma vez que auxilia no desenvolvimento dos cursos como suporte, apoio e espaço de desenvolvimento acadêmico.

Sendo um espaço operacional das instituições ofertantes dos cursos, um polo UAB deve apresentar uma infraestrutura mínima de atendimento. Este se constitui um dos grandes entraves encontrados atualmente no que diz respeito a esses espaços operacionais.

No acordo de cooperação técnica, consta como responsabilidade dos municípios ou governos locais a oferta e manutenção da infraestrutura, estabelecendo inclusive dotação orçamentária que assegure o Polo UAB. Dada as dificuldades da maioria das prefeituras em termos de recursos e mesmo assumindo e assinando o termo de compromisso com o programa, os governos locais tendem a apresentar o já conhecido discurso de que sua obrigação prioritária está na educação básica.

Dessa forma, e considerando a diversidade e as realidades do nosso país, teremos polos com infraestrutura totalmente precária, que aos poucos estão sendo avaliados e considerados como *não aptos*, outros que não conseguem sanar suas dificuldades e classificados como *aptos com pendências* e outros com estruturas excelentes, denominados de *aptos* (PIMENTEL, 2012).

Observamos que dos 650 polos UAB ativos identificados, cerca da metade se encontra apta para a oferta dos cursos. Na outra metade, porém, os polos estão em fase de análise seja para uma situação positiva ou até para seu desligamento do Sistema UAB, considerada a possibilidade de não saneamento das pendências apresentadas.

Os polos aptos, mas com alguma pendência a ser sanada por seus mantenedores, se apresentam numa proporção bastante significativa na região Nordeste. Observamos que além de ser a região com maior número de polos ativos, há também a concentração de polos com pendência. Mas o que se constitui um polo apto, não apto ou apto com pendência?

Analisando a legislação brasileira, o decreto 5.622 de 2005, que regulamenta o artigo da LDB que trata da educação a distância, aponta a obrigatoriedade de momentos presenciais para os cursos nessa modalidade.

Retomando o polo de apoio presencial caracterizado como "unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior". Estes devem dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases dos cursos e programas. São, pois, recursos básicos de um polo de apoio presencial:

Recursos Físicos:

- Sala de coordenação
- Sala de tutoria
- Secretaria Acadêmica
- Sala de videoconferência
- Laboratório de informática
- Laboratórios pedagógicos
- Biblioteca
- Sala de Aula

Recursos humanos:

- coordenador de polo
- secretária acadêmica
- técnico em informática
- bibliotecária
- auxiliar de biblioteca
- tutores presenciais por curso

Quando da aprovação do Polo e dos cursos propostos, prefeituras e instituições de ensino, assinam um acordo de cooperação técnica para regimentar a parceria, assumindo a partir daí responsabilidades e funções.

Tal acordo visa estabelecer o compromisso de cada partícipe na operacionalização do sistema, cabendo aos mantenedores de Polo, entre estes compromissos:

- a) Criar e manter a estrutura necessária para o funcionamento do polo de apoio presencial, de acordo com o Edital UAB/SEED/MEC e avaliação realizada pela Comissão de Seleção instituída pela Portaria nº 1.097, de 30 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 31 de maio de 2006 e orientações da SEED;
- b) Institucionalizar, mediante instrumento legal específico, junto aos órgãos competentes, o polo de apoio presencial a fim de garantir a criação, implantação, manutenção e continuidade do polo, bem como o pleno desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas referentes aos cursos;
- (...)
- c) Criar estrutura física e de recursos humanos a fim de manter a boa qualidade das atividades a serem executadas no polo;
- d) Responsabilizar-se pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas;

- e) Garantir, durante todo o período de execução dos cursos, as atividades pedagógicas e administrativas a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento dos cursos;
- f) Adequar o polo às condições necessárias requeridas pelo projeto dos cursos e às normativas do MEC;
- (...)
- g) Garantir a manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento local;
- h) Responsabilizar-se pela segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos do programa, disponibilizados pelo MEC.

Observamos que dentre os compromissos estabelecidos aos polos, a manutenção da infraestrutura é condição essencial para a operacionalização das atividades e metas estabelecidas. Isso porque, mesmo tratando de Educação a Distância, a legislação brasileira determina a obrigatoriedade de momentos presenciais.

O Decreto 5.622/ 2005, ao regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, determina que:

- § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
- I - avaliações de estudantes;
 - II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
 - III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
 - IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Daí é que podemos identificar a importância e a necessidade de sustentabilidade financeira para que cada polo possa se manter frente aos cursos que oferece.

Desde 2009, a UAB está institucionalmente integrada na Diretoria de Educação a Distância da CAPES, pela portaria nº 318. Sendo essa diretoria responsável por acompanhar, avaliar e gerenciar o sistema nos polos de apoio presencial.

Na página da CAPES encontramos a UAB apresentada como mais um dos programas de educação a distância, além do que na mesma página é explicitado que dada as novas atribuições da CAPES, esta passa a assumir uma visão sistêmica de seu contexto. Entre os programas apresentados estão: PARFOR, PNAP, como também os mestrados profissionais (Física, Matemática, Letras, Artes)

Passemos a refletir, pois, acerca da operacionalização dos polos, destacando a situação destes no contexto atual.

4.3.2 Marco situacional dos polos UAB no país

Cerca de cinco anos após a implantação dos primeiros polos UAB nos municípios e Estados brasileiros, o aumento da demanda de estudantes e dos cursos, acarretou alguns problemas de infraestrutura e de sustentabilidade financeira. Municípios que têm dificuldades de dar conta da educação básica se veem diante o desafio de atender aos acordos de cooperação técnica.

Nesse contexto, a CAPES deu início em 2011 a um amplo processo de monitoramento dos Polos, visando assegurar a qualidade de infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Os polos passam a ser então classificados quanto a sua condição como: "aptos", "aptos com pendência", "em fase de regulação" ou "não aptos" (polos impedidos de realizar novas articulações e que podem ter seu processo de desligamento iniciado se não forem cumpridos os termos de saneamento), cabendo aos mantenedores (prefeituras e estados) solucionar as pendências detectadas para classifica-los ou reclassificá-los da condição de pendência e poder continuar no Sistema UAB.

Ao buscar informações sobre a situação de funcionamento dos polos de apoio presencial da UAB no país, encontramos, em comunicado encaminhado pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES aos mantenedores, dados que revelam a seguinte situação de monitoramento em abril de 2013:

- 256 polos aptos - os quais podem receber novos cursos e novos estudantes
- 111 polos inativos - desligados do Sistema UAB, sem alunos, por não terem resolvido ou se manifestado em relação as pendências detectadas
- 108 polos em processo de avaliação no primeiro trimestre de 2013 e que até o levantamento desses dados não tinham sido reclassificados
- 110 polos para serem avaliados no segundo trimestre, sendo que desses dois grupos os que forem classificados como apto com pendência, ou como não apto será desligado do Sistema UAB.
- 201 polos que não se pronunciaram quanto ao saneamento das pendências após comunicado da CAPES.

Observamos que dos polos monitorados pela CAPES, cerca de apenas um terço se

encontra apta para a oferta dos cursos, ou seja, atende aos padrões mínimos de infraestrutura e dos compromissos assumidos nos acordos de cooperação técnica. No outro grupo, está a maioria dos polos que correm o risco de serem desligados do Sistema UAB, considerada a possibilidade de não saneamento das pendências apresentadas por seus mantenedores.

Ainda, destacamos a situação dos 111 polos inativos (ou pela ausência de alunos ou porque desistiram de continuar no sistema UAB), quando questionamos a grande perda que se configura para uma região ou município a retirada de um polo, visto que este é um espaço de desenvolvimento local. Todavia, concordamos que não é possível ofertar uma educação com qualidade social, sem as condições de infraestrutura mínima necessária.

Mas o que se constitui um polo apto e quais as exigências para que este possa atender a Universidade Aberta?

Sendo um espaço operacional das instituições ofertantes dos cursos, cada polo precisa atender as especificidades dessas instituições. Este se constitui um dos grandes entraves encontrados atualmente no que diz respeito a esses espaços operacionais.

No acordo de cooperação técnica, consta como responsabilidade dos municípios ou governos locais a oferta e manutenção da infraestrutura, estabelecendo inclusive dotação orçamentária que assegure o Polo UAB.

Com as dificuldades da maioria das prefeituras em termos de recursos e mesmo assumindo e assinando o termo de compromisso com o programa, os governos locais tendem a apresentar o já conhecido discurso de que sua obrigação prioritária está na educação básica. Que primeiro é preciso atender a essa demanda para então investir em outros níveis.

Nesse ínterim, devido a diversidade das regiões e dos municípios brasileiros, são encontrados polos em diferentes situações, entre os quais, aqueles que conseguem avançar em termos acadêmicos e aqueles que desde 2007 encontram problemas para manter e oferecer a infraestrutura necessária.

4.3.3 Os (novos) atores educacionais no Sistema UAB

A Universidade Aberta do Brasil traz como proposta a educação a distância como modalidade de ensino para a formação superior nas instituições públicas, organizando para tal uma infraestrutura física e de pessoal, diferenciada do modelo de ensino presencial.

Surgem novos sujeitos educacionais, que irão atuar como colaboradores da UAB. Estes assumem papéis e atribuições distintas na organização do "sistema", visando a sua funcionalidade: coordenadores da UAB, coordenadores de Polo, coordenadores de curso,

professores formadores ou executores, tutores (a distância e presencial), web designers.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de alguns dos colaboradores cadastrados no Sistema UAB:

Função	Total
Coordenador UAB	96
Coordenador Adjunto da UAB	96
Coordenador de curso nas IES	897
Coordenador de Polo	590
Tutor Presencial	5914
Tutor a Distância	10089
Professor Pesquisador	7233

CAPES/ SISUAB, 2014.

Para cada colaborador participante do Sistema UAB é concedida uma bolsa de estudo e pesquisa (CAPES/FNDE), estando o recebimento da mesma condicionada ao cumprimento de determinadas atribuições, correspondentes a cada função. Neste sentido, não existe vínculo empregatício entre o governo federal e o bolsista dado o sistema adotado.

Muitas são as críticas em relação ao sistema de bolsas, no que diz respeito a precarização do trabalho do docente universitário e a ameaça de perda da qualidade, frente ao valor irrisório das bolsas e a não legitimação de cada função atribuída no sistema.

Passemos a refletir sobre as atribuições de alguns dos colaboradores.

4.3.4 Coordenador UAB

Para implantar a proposta da UAB na oferta de cursos, algumas funções e atribuições se constituem necessárias ao funcionamento do modelo adotado. Buscamos produções já existentes acerca das atribuições desses sujeitos colaboradores e pouco encontramos.

A Resolução CD/FNDE 26 de 2009, substituída pela resolução 08/2010, que estabelece diretrizes para o pagamento de bolsas aos participantes da UAB, caracteriza algumas das funções e atribuições dos bolsistas UAB. Nesse sentido, o coordenador UAB é aquele:

Professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior (CD/FNDE, 2009).

Para apoiar o coordenador UAB nas IES existe também o coordenador adjunto que demanda perfil semelhante ao coordenador UAB.

4.3.5 Coordenador de Polo

O coordenador de Polo é um professor da rede pública selecionado para conduzir a gestão do Polo de apoio presencial e atua como elemento de interligação entre os entes participantes do processo. Entre as atribuições dos coordenadores de polo, segundo a Resolução 26/2005, temos atividades acadêmicas, pedagógicas e de gestão:

- acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo;
- garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infraestrutura do polo; (...)
- zelar pela infraestrutura do polo;
- relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;
- articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos;
- articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo;
- receber e prestar informações aos avaliadores externos.

Pouco encontramos, em termos de produções acerca da gestão acadêmica de um polo, tendo em vista ser esta uma função recente criada pelo modelo UAB. Assim:

(...) a gestão de polos de apoio presenciais tem constituído um problema, devido à carência de encaminhamentos adequados para gerenciamento e operacionalização destes ambientes. Apesar das exigências do governo federal para a implantação de polos de apoio presenciais, não são contemplados diversos aspectos relacionados à sua gestão que se mostram vitais para o bom funcionamento e perenidade do polo (SILVA et. al., 2010).

A função de coordenador de Polo é, pois, implantada pelo Sistema UAB, que determina que este seja um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação do polo de apoio presencial.

Assim, mais uma vez, identificamos o peso da infraestrutura na operacionalização dos polos, quando entre as responsabilidades do coordenador esta é evidenciada. Ainda, de acordo com o autor:

A questão da gestão de um polo de apoio presencial está diretamente ligada a sua estrutura, formalmente definida e disciplinada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. O êxito do Sistema, indubitavelmente, depende de seu bom funcionamento, que garanta uma estrutura administrativa e pedagógica adequada para atendimento e, fundamentalmente, gestores capacitados (SILVA et. al., 2010).

4.3.6 Tutor (presencial e a distância)

Outro sujeito que vem compor o quadro de colaboradores da UAB é o tutor (presencial ou a distância). Na proposta inicial, este profissional é dividido em duas categorias o tutor presencial (que como o nome diz atua no polo de apoio) e o tutor a distância que atua na instituição de ensino superior. Na Resolução citada, observamos que não há divisão entre as atribuições do tutor, que são:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

4.3.7 Professor pesquisador e professor conteudista

O professor pesquisador, que no modelo presencial tradicional se constitui o responsável pela mediação do conhecimento, passa no modelo de EAD da Universidade Aberta a compartilhar a sua função com os demais colaboradores. O conteúdo por ele construído necessita da colaboração de outros sujeitos: web designers, técnicos de informática, tutores virtuais e presenciais. Supostamente, esse profissional deve atuar num regime de colaboração com outros sujeitos para o desenvolvimento do processo de ensino na plataforma virtual.

Temos dois perfis de professor na UAB, de acordo com a resolução supracitada:

indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

V - Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior.

Neste sentido são funções desse profissional:

Professor-pesquisador conteudista

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- participar de grupo de trabalho para focar a produção de materiais didáticos para a modalidade a distância.
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPE/MEC, ou quando solicitado.

Professor-pesquisador

- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso - participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
 - desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
 - elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPE/MEC, ou quando solicitado."

Seguindo a esses perfis, outros se juntam formando também uma rede complexa de sujeitos colaboradores do sistema.

Passamos então, a conferir nos contextos e nas práticas como essa política UAB tem se institucionalizado, partindo de um breve panorama das instituições envolvidas no processo.

5 DA ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS A INTER-RELAÇÃO DOS ELEMENTOS: a Universidade Aberta nos contextos e nas práticas

O capítulo que segue apresenta os achados, compreensões e discursos sobre a Universidade Aberta do Brasil enquanto proposta de um Sistema Público de Educação a Distância.

Considerando que o objetivo inicial da pesquisa se constituiu em *investigar a Universidade Aberta do Brasil enquanto proposta de um sistema público de educação a distância*, passamos a analisar as formas de organização e inter-relação que se estabelecem entre seus elementos e entre estes e seu exterior.

O referencial teórico construído ao longo da pesquisa favoreceu não só a compreensão do que de fato se configura um sistema, seus princípios e características, mas também contribuiu na análise dos dados coletados, uma vez que ao longo de todo trabalho foi possível estabelecer inferências, conexões e elaborar perspectivas acerca do objeto de estudo.

A concepção de sistema trabalhada nessa tese foi construída a partir do referencial teórico estudado, refletido e analisado. A **tese** aponta que *a Universidade Aberta do Brasil se configura enquanto uma rede de sistemas complexos organizados, uma vez que cada sistema que compõe essa rede, dispõe de elementos que se relacionam, paradoxalmente, de modo autônomo e interdependente*.

Considerando essa definição, seguimos apresentando como no contexto das Instituições de Ensino Superior, está configurado esse “Sistema UAB”, bem como a Educação a Distância adotada enquanto modalidade de ensino.

As questões discutidas nos capítulos anteriores objetivaram favorecer a compreensão do objeto de estudo – Sistema UAB, a partir de sua relação com o contexto local e global, considerando-se a abordagem sistêmica adotada.

Nesse sentido, o estudo teve início abordando as concepções de Estado e de sociedade que permeiam a definição de uma política pública. A partir de tal contextualização, trouxe um breve histórico de como se dá a gênese do ensino superior e da Universidade no Brasil, aprofundando em seguida, a modalidade de ensino adotada pelo Sistema UAB: a Educação a Distância (EAD). Esta ao ser proposta como um sistema de ensino superior indicou a necessidade de discussão do termo “sistema”, de seus pressupostos, de suas concepções e sua relação com o contexto educacional.

5.1 As Instituições de Ensino no Sistema UAB e a UAB nas instituições de Ensino

O trocadilho utilizado no subtítulo acima objetiva, dentro da perspectiva sistêmica, apresentar o processo de inter-relação que se realiza entre os elementos e seu contexto e entre o contexto e seus elementos.

Enquanto política de educação superior a UAB surge, como vimos, sob o discurso da inclusão e da democratização nesse nível de ensino. Trata-se de uma política que busca responder a dívida que durante anos se construiu no país em termos de acesso e expansão.

Não se trata, pois, de uma política que surge do acaso, de um grande *insight*, de um programa de governo, mas de algo que vai se constituindo frente ao contexto global, o que envolve aspectos não só de ordem quantitativa, mas também econômica, territorial, tecnológica, cultural, social.

Dada à complexidade do processo é possível perceber o porquê de pensar a UAB a partir de uma visão da totalidade, da inter-relação dos processos, do sistema.

Nesse sentido, partimos do esquema apresentado a seguir, visando refletir como está estruturada a UAB em termos de organização:

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

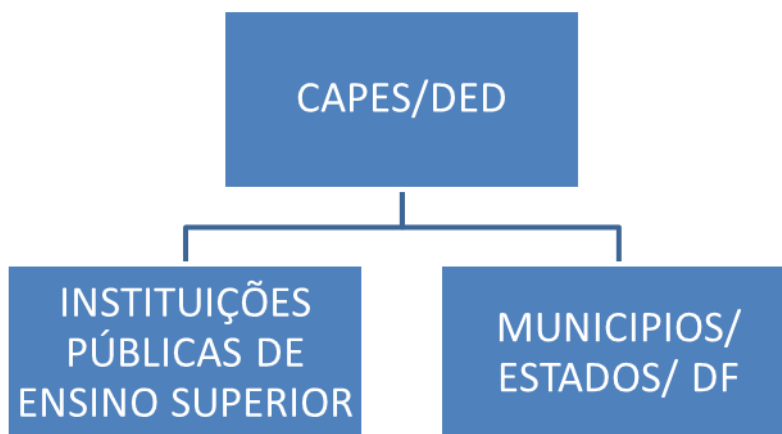


Figura 1: Organização da UAB

Como se pode observar na figura, em sua organização a UAB está fundamentada em três pilares: (I) MEC/CAPES através da Diretoria de Educação a Distância, responsável pela regulação do processo, (II) instituições ofertantes de cursos na modalidade a distância e (III) municípios e Estados, sedes dos Polos de Apoio Presencial. Nessa organização, o pilar I (MEC/CAPES) atua como elemento regulador das relações que se estabelecerão entre os

pilares II e III (Instituições e Municípios/Estados). Apesar de adotar o discurso do regime de colaboração entre as esferas, não é possível apontar uma relação sistêmica entre os pilares, uma vez que se verifica mais uma relação de hierarquia, tendo em vista que as decisões tendem a ser tomadas pelo elemento regulador e de fomento.

Partimos então para a análise de como cada pilar dessa organização se inter-relaciona com os demais, considerando os princípios de uma organização sistêmica.

Neste sentido, uma primeira questão a ser considerada na organização e estrutura do Sistema UAB diz respeito às instituições de ensino, enquanto elementos desse sistema. Ao considerarmos que um sistema se fundamenta na inter-relação de elementos, apontamos o primeiro desafio para institucionalização de um Sistema UAB: o processo de inter-relação entre as instituições de ensino superior e entre estas e os demais elementos.

Isso porque, identificamos 96 instituições vinculadas ao Sistema UAB, das quais 68 são federais (Universidades e Institutos) e cerca de 692 polos de apoio presencial, assim como foi apresentado na introdução desse estudo.

Retomando o modelo que configura a oferta dos cursos das instituições nos polos temos o seguinte esquema:

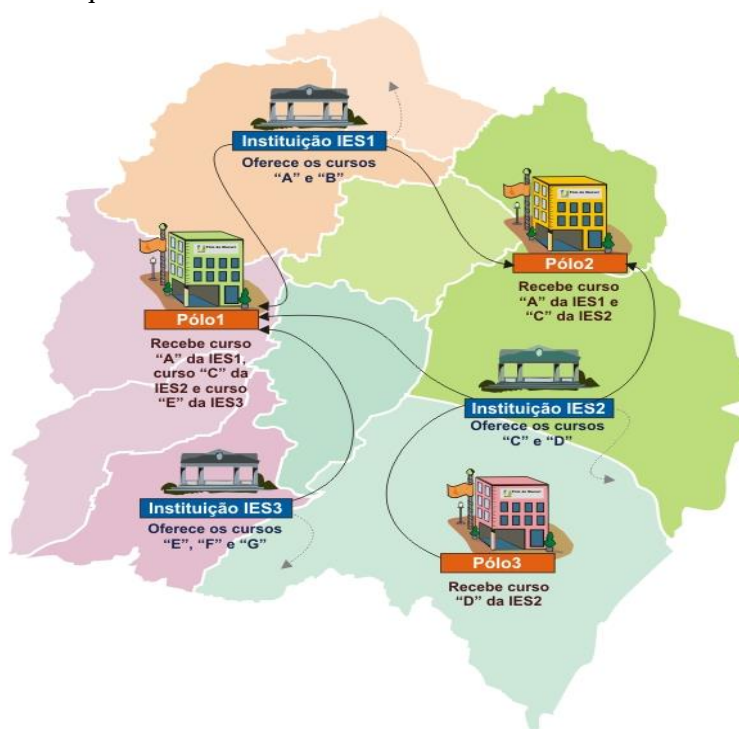


Figura 2: Estrutura da oferta dos cursos e das instituições nos Polos (UAB/CAPES)

Observamos no esquema apresentado como se estabelece o processo de relação entre IES e Polos na Universidade Aberta do Brasil. A IES 1 oferta cursos nos Polos 1 e 2, que por sua vez também recebe cursos da IES 3. Assim, um Polo de Apoio Presencial pode ser espaço

de atuação de mais de uma IES, como é o caso do Polo Limoeiro-PE que recebe cursos de três Universidades e um Instituto Federal. Apesar de estarmos falando de EAD, vimos que a legislação brasileira não permite cursos de graduação 100% online, exigindo uma percentual de presença por parte dos alunos nos cursos.

Por comportar mais de uma Instituição de Ensino, o polo se vê diante de diversos desafios, como: adequação e incompatibilidade de calendários acadêmicos, horários de aulas presenciais e provas presenciais; diferença de metodologias e atendimento acadêmico dos estudantes; atuação dos tutores presenciais e virtuais; uso ou disponibilidade dos materiais de apoio pedagógico (livros, apostilas, áudios).

Essa questão acaba gerando problemas e conflitos como: ausência de espaço nos polos para atividades presenciais em momentos de choque de horários; insatisfação de estudantes na comparação entre as metodologias das instituições ofertantes nos polos; gerenciamento das funções dos tutores presenciais por parte da coordenação do polo, tendo em vista as diferentes orientações das IES.

Considerando a proposta inicial de chamada dos proponentes de polos (Estados e Municípios) observamos que, a estrutura solicitada para o credenciamento destes, como por exemplo, a exigência de apenas uma sala de aula presencial, implica na ausência da visão sistêmica e de totalidade, uma vez que o modelo proposto parece não considerar a ampliação do projeto a longo prazo.

Um exemplo a ser citado diz respeito ao Polo UAB de Limoeiro-PE.

Daí surge um dos primeiros problemas na inter-relação no regime de colaboração estabelecido: a infraestrutura oferecida pelas prefeituras, já não atende a realidade dos cursos e instituições, quando o MEC/CAPES passa então a exigir um padrão mínimo para que o Polo continue ativo. As prefeituras/Estado, por sua vez, passam a se eximir da responsabilidade, pautando-se na legislação, quando o ensino superior não faz parte de sua competência. E as IES voltam-se praticamente a oferta e organização de seus cursos, sem, entretanto, deixar de depender do MEC/CAPES em relação ao fomento.

Pode-se, pois inferir que, a inter-relação entre os elementos principais do Sistema UAB tende a se enfraquecer, se os princípios sistêmicos da totalidade organizada não forem considerados no processo.

Passamos então a discutir como as 68 instituições federais de ensino têm implantado ou participado do Sistema UAB. Para levantamento das informações visitamos as páginas das Instituições, visando identificar como a UAB e a EAD se encontram localizadas no organograma e na estrutura de cada IES.

Dentre as instituições visitadas, apontamos algumas destas e suas respectivas instâncias de EAD:

INSTITUIÇÃO	DENOMINAÇÃO DA EAD NA IES
1. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Diretoria de Ensino de Graduação a Distância
2. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás - CIAR/UFG
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Diretoria de Educação a Distância
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Coordenadoria de Educação Aberta a Distância
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
6. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância – CIED
7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Instituto Virtual
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	Núcleo de Educação a distância – UFPB Virtual
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Coordenação de Educação a Distância
10. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
11. INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO	Diretoria de Educação a Distância

Verificamos que algumas das IES já dispõem de alguns anos de experiência com o Ensino e a prática de Educação a Distância como é o caso da Universidade Federal do Ceará - UFC. A experiência em EAD data de 1997 com um pequeno grupo de professores participando de um projeto CNPq.

O Instituto UFC Virtual originou-se a partir de trabalhos realizados na modalidade de educação a distância, tendo como primeiros projetos as atividades do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, coordenados pelo Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno iniciadas em 1997, com o Projeto EDUCADI. Este projeto, financiado pelo CNPq, foi realizado nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Ceará além do Distrito Federal, durante dois anos. No Ceará, dez escolas públicas foram atendidas. O projeto tinha por objetivo aplicar tecnologias da informação e da comunicação em Educação a Distância para auxiliar na construção de projetos dentro das escolas, com o intuito de minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas do Ensino Básico. (<http://www.virtual.ufc.br>)

É, pois, no contexto das experiências com a EAD que a UFC implanta o projeto piloto da Universidade Aberta, um curso de Administração em parceria com o Banco do Brasil, aderindo a proposta UAB na oferta de cursos. Outro dado que consideramos

importante destacar é que desde 2010, através da aprovação do Conselho Universitário (Consuni) o Instituto UFC Virtual passou a se constituir na 16ª Unidade Acadêmica da UFC.

Na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG encontra-se a Diretoria de Educação a Distância, a qual está vinculada o Centro de Apoio a EAD - CAED. 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”. Está sob responsabilidade desta Diretoria o Centro de Apoio a Educação a Distância, criado em 2003, localizado na Unidade Administrativa III, no Campus Pampulha. São vinculados a esta Diretoria a Coordenação da UAB, o Colegiado Especial de Educação a Distância e a Coordenação Geral do Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

<https://www.ufmg.br/ead/site/>

Identificamos que a implantação da educação a distância na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, teve início com a oferta de cursos na modalidade a distância em parceria com o governo federal como o Pró- Licenciatura em 2005.

No site da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE encontramos também o discurso da democratização e da qualidade do ensino através da adesão da instituição a UAB:

A UFRPE está direcionando, a partir da demanda da sociedade, ações para suprir a necessidade de democratização do ensino e possibilitar o ingresso de um maior número de pessoas no ensino superior. Para isto, tem investido no processo avaliativo de suas ações, visando buscar e manter a qualidade dos cursos oferecidos. (EADTEc <http://www..ufrpe.br>)

Explorando o SISUAB, identificamos que a instituição atualmente dispõe de um quadro dos cursos de graduação, pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento.

Com um número maior de cursos cadastrados a UFRPE amplia o quadro de oferta de cursos no campo da formação continuada. Alguns desses cursos fazem partes de outros projetos que não são UAB, mas que por serem cursos de formação a distância encontram-se registrados no Sistema.

Por sua vez a UFPE, tem como órgão de apoio a CEAD - Coordenação de Educação a Distância, apontada como uma instância de apoio e promoção das ações relacionadas a EAD, na oferta de cursos de Graduação, Aperfeiçoamento, Extensão e Especialização. De acordo com o site da EAD da UFPE, entre os objetivos da CEAD destacam-se:

- Apoiar ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em educação a distância no âmbito da UFPE, ampliando seu alcance espacial em consonância com a política de interiorização no Estado e promovendo o desenvolvimento social;
- Contribuir para a participação ativa da UFPE na política de desenvolvimento socioeconômico regional, em parceria com as administrações públicas e privadas, procurando reduzir desigualdades regionais.

<http://moodle2.ufpe.br/moodle/course/index.php?categoryid=3>

Outra experiência de EAD investigada refere-se a da UFMS. Também no site foi possível verificar que desde 1991 ações descentralizadas aconteceram no âmbito da instituição através de grupos específicos, principalmente para atender a demanda de formação continuada dos docentes das áreas de Ciências e Matemática. Seguiram-se a estas ações a vinculação da instituição a programas e projetos até a adesão a UAB em 2006:

Dada a política de incentivo às atividades de EaD implementada pelo MEC, a partir do ano de 2006, a UFMS integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). No mesmo ano, aceitou o convite do MEC para oferecer o Curso de Administração a distância, e posteriormente recebeu aprovação para criação dos seguintes cursos: Pedagogia; Pedagogia (Educação Especial); Pedagogia (para Educação de Jovens e Adultos), Letras (Português/Espanhol); Matemática e Administração. (...)

O advento da UAB fortaleceu as atividades de ensino de graduação nas Universidades e a integração da UFMS ao Sistema possibilitou a ampliação da oferta de vagas e a ampliação das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outras mídias (videoconferência, web conferência, utilização de salas virtuais, aulas gravadas e outras TICs disponíveis) além dos momentos presenciais dos professores nos polos de apoio presencial.

<http://www.ead.ufms.br/wordpress/#>

A Universidade Federal de Alagoas – UFAL também dispõe de experiência anterior a UAB, iniciando com um curso de Pedagogia na modalidade a Distância. Assim, em termos de institucionalização da EAD, passou-se a discuti-la dada a ampliação de ações de EAD, como a participação no Sistema UAB.

Com a ampliação das ações de EAD envolvendo a Unired e o sistema UAB, outras Unidades Acadêmicas começaram a se envolver no processo, o que levou a Universidade a pensar de forma global o tema, com o surgimento de cursos de aperfeiçoamento, especialização, licenciatura e bacharelado.

Nesse contexto, surge a necessidade de criação de uma coordenadoria específica. Proposta discutida, apresentada e aprovada pelo Comitê Gestor de EAD da UFAL, o que resultou no funcionamento desde 2007, da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - CIED.

<http://www.ufal.edu.br/cied/historico>

Na Universidade de Brasília – UNB, identificamos a Diretoria de Educação a Distância

A Diretoria de Ensino de Graduação a Distância é responsável por orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades da Universidade de Brasília - UnB, para a oferta regular dos cursos de graduação a distância e integração das ofertas nas unidades acadêmicas. É também a Diretoria de EaD que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Sistema UAB/CAPEs – principal fonte de fomento.

Dentro de sua linha estratégica de ação, a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância desenvolve um trabalho colegiado de tomada de decisões, subordinado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG).

<http://www.ead.unb.br/index.php/apresentacao>

Ainda a Universidade Federal de Goiás – UFG, desenvolve suas experiências de EAD através do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede – CIAR:

Ao CIAR atribui-se o apoio às Unidades Acadêmicas da UFG nas negociações com órgãos federais de fomento à EaD, como a CAPES e as secretarias SEB e SECADI do Ministério da Educação, no que tange à abertura, financiamento, pagamento de bolsas e execução de cursos pertencentes a programas do Governo Federal, como a Universidade Aberta do Brasil.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo CIAR, destaca-se a oferta de cursos de formação em EAD e de uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, para professores e tutores que ingressam nessa modalidade de ensino; a produção de material didático, em conjunto com professores das unidades acadêmicas, nos formatos impresso, audiovisual e multimídia; e o suporte tecnológico para instalação de computadores e softwares, configuração de rede e realização de aulas por meio de webconferência.

<http://www.ciar.ufg.br/institucional>

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, apesar de recente em sua organização (substituição dos antigos CEFET's) tem construído uma experiência sólida de EAD. Através de seu Campus Virtual, oferta cursos da Universidade Aberta do Brasil como também da Rede e- TEC Brasil:

Em outubro de 2007, a denominada Coordenação de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Atualmente Diretoria de Educação a Distância, grifo nosso) passou a ofertar, através do sistema Universidade Aberta do Brasil, UAB, os cursos superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental e Licenciatura em Matemática, na modalidade de educação a distância. O sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação para fomentar, nas instituições públicas federais e estaduais de ensino, cursos superiores nessa modalidade. Pelo IFPE, já são 04 cursos superiores pelo sistema UAB, com mais de 1100 estudantes matriculados, além dos 200 alunos matriculados no curso de especialização em Gestão Pública.

<http://dead.ifpe.edu.br/dead/index.php?grp=3&pag=4>

Por fim, apresentamos a experiência da Universidade Federal da Paraíba, através da UFPB Virtual, a qual apresenta como missão de acordo com a página da instituição:

A UFPBVIRTUAL integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB com a oferta de onze cursos de graduação, todos na modalidade a distância: Matemática, Letras, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Libras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências Naturais, Computação e Administração Pública. Utilizamos modernas tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias inovadoras de ensino. Os cursos são desenvolvidos com base na Internet através do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Também utilizamos materiais impressos, CDs, DVDs, Bibliotecas Virtuais e assistência personalizada aos estudantes nos Polos de Apoio presencial.

O foco da ação da UFPBVIRTUAL é a formação (graduação) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do Estado e que não têm acesso à educação superior pública. Para cada um desses segmentos, são destinadas 50% das vagas ofertadas a cada ano no vestibular.

Atuamos na educação superior, possibilitando educação de qualidade na modalidade a distância, junto aos 28 Polos Municipais, nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará, Bahia e Rio Grande do Norte com cursos autorizados pelo MEC e desenvolvidos com o padrão de qualidade UFPB.

Nosso quadro docente é formado majoritariamente por professores doutores da UFPB. Contamos com apoio de tutores presenciais em todos os pólos de apoio presencial e tutores a distância e utilizamos as mais modernas tecnologias. Nossa meta é democratizar a oferta de cursos e de vagas na modalidade a distância, mantendo o padrão de qualidade UFPB.

<http://portal2.virtual.ufpb.br/index.php/instituicao/missao/>

Buscamos destacar algumas das IES pesquisadas, objetivando tecer algumas considerações acerca da organização e da estrutura da EAD e da Universidade Aberta.

Desse modo, é possível observar que estas instituições configuram assim como as demais IES do processo, práticas e vivências diversas de EAD e de vinculação ao Sistema UAB. Ao implantarem a Educação a Distância em seus contextos, utilizam-se de diferentes denominações: Unidade Acadêmica, Núcleo, Diretoria, Coordenadoria, Departamento, Coordenação, Centro, Secretaria.

Tais dados se configuram como uma variante a ser considerada na institucionalização do Sistema Público de Educação a Distância, visto que cada denominação atribuída traz em si uma concepção do processo, podendo a educação a distância estar vinculada na instituição às experiências de apenas de alguns cursos, ou a departamentos de ensino ou ainda configuradas como um Campus Virtual.

Algumas das IES ofertam apenas cursos vinculados ao Sistema UAB. Outras, porém, no histórico institucional, têm a UAB vinculada ao fomento de ações de desenvolvimento da

EAD que se somam as outras ações já existentes nas instituições.

É possível neste sentido, verificar o quão complexo se configura a institucionalização de um Sistema, tendo em vista as características já elencadas de autonomia, dependência e diferenças na inter-relação entre os elementos.

Neste sentido, retomando as definições de sistema fechado e de sistema aberto, apresentadas por Morin (1991) não como campos polarizados, mas sim a partir da ideia de fronteira. Não se pode dessa forma, pensar o Sistema UAB na perspectiva linear e de antagonismos, tendo em vista que o sistema aberto pode ter uma dimensão fechada o que não o descaracteriza enquanto sistema.

Por conseguinte, a ideia do autor de que a vida se configura num sistema de sistemas de sistemas, explicita-se no que tange a institucionalização do Sistema UAB.

Daí porque ser a Universidade Aberta do Brasil, em nossa percepção uma rede complexa, organizada a partir da relação paradoxal entre seus elementos, que atuam de modo interdependente e autônomo a partir de suas diferenças.

Cada IES tem configurado um quadro de EAD com modelos próprios de cursos, metodologias, processos de avaliação e de estrutura organizacional que a caracterizam enquanto um sistema fechado. Todavia, ao mesmo tempo em que se apresenta fechada em sua organização, não se desvincula do modelo estrutural proposto pela UAB, sendo, pois, um sistema aberto.

São desse modo, sistemas autônomos em sua organização, mas dependentes em sua estrutura. Ou seja, o fomento, a regulação e a estrutura montada pela UAB (polos, bolsas, tutores) o tornam sistemas dependentes. Entretanto, a diferença inerente a cada sistema, o faz diverso e heterogêneo, assim como vimos em Morin: *ao mesmo tempo em que o sistema é uno e homogêneo em relação ao todo, é também diverso e heterogêneo por parte de seus constituintes.*

Passemos agora a discussão com os sujeitos colaboradores e a compreensão destes acerca do Sistema UAB.

5.2 Discursos e Práticas: ações e desafios para a institucionalização da EAD

Nesta seção trazemos os discursos dos sujeitos acerca de suas percepções e vivências no Sistema UAB. O procedimento para coleta das respostas foi o mesmo para todos os atores do processo. Encaminhou-se um formulário online com questões abertas, as quais tratavam de: infraestrutura, institucionalização, parcerias, sistema UAB, EAD como modalidade para o

Ensino Superior, colaboradores UAB, Polos, remuneração, fomento, estudantes, material didático e ambiente virtual de aprendizagem. Buscou-se assim não perder o foco da visão sistêmica considerando para tanto os elementos, sujeitos e processos que compõem o Sistema UAB.

Para facilitar a análise dos dados distribuímos os sujeitos em três grupos: Colaboradores UAB nas instituições, Colaboradores UAB nos Polos e Estudantes.

5.2.1 Grupo 1: Colaboradores UAB nas Instituições Federais

Os formulários disponibilizados para os colaboradores UAB nas instituições, aqui denominados de Grupo 1 (CI) ficaram disponíveis em torno de 45 dias através da ferramenta do Google Docs. Estes foram encaminhados para os e-mails dos coordenadores UAB e coordenadores adjuntos das 96 instituições federais participantes do Sistema UAB, das quais obtivemos a resposta de 16 coordenadores, 7 coordenadores adjuntos, 4 professores pesquisadores, 9 tutores virtuais, 1 coordenador de curso e 2 que não identificaram a função, totalizando 36 questionários respondidos, conforme tabela a seguir:

Tabela nº 5: Respostas aos formulários de pesquisa: Colaboradores IES

Função	Respostas	%
Coordenador UAB	16	44%
Coordenador Adjunto	7	19%
Professor Pesquisador	4	11%
Tutor Virtual	9	25%
Tutor Presencial	0	0%
Coordenador de Polo	0	0%
Técnico em Informática	0	0%
Coordenador de Curso	1	3%
Outros	2	6%

Das instituições que os participantes responderam ao questionário, 17 são Universidades Federais, 15 Institutos Federais e 03 não foram identificadas.

As questões objetivaram apreender a compreensão dos sujeitos de temáticas

apresentadas no que tange o processo de inter-relação entre os vários elementos e questões concernentes a UAB enquanto um sistema: institucionalização, fomento, infraestrutura, ambiente virtual de aprendizagem, estudantes.

Os colaboradores UAB nas Instituições de Ensino Superior foram convidados a discutir A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA UAB. Algumas respostas evidenciam a compreensão da totalidade do processo, tendo em vista que destacam em termos de organização e estrutura da relação existente, contemplando os três pilares do Sistema:

CI15 É um sistema que articula o Ministério da Educação, por meio da Capes, as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios com o objetivo de promover a formação inicial e continuada (e o acesso à educação superior) da população que, por diversas razões, não tem acesso ou possibilidade de cursar o ensino superior gratuito e de qualidade em sua região. O sistema tem a prioridade de formar docentes e gestores públicos, mas também atua em outras áreas de formação, dependendo da demanda social.

CI29 É um sistema colaborativo entre MEC, Universidades públicas e municípios para oferta de cursos de graduação para professores do ensino básico e aperfeiçoamento da gestão pública.

CI31 O Sistema Universidade Aberta do Brasil, é um sistema de formação de nível superior do governo federal que, ao contrário de sugerir a criação de uma nova instituição de ensino superior visa a parceria com instituições já existentes, governos municipais e estaduais. Para se compreender o processo de gestão da UAB é importante considerar que são três os pilares fundamentais de sustentação de sua macroestrutura: (i) o MEC, através da Diretoria de Educação a Distância da CAPES com a condução central do processo, (ii) as instituições de ensino superior com a oferta dos cursos na metodologia a distância e (iii) os municípios e estados sediando os polos de apoio presencial.

CI22 A UAB faz parte de uma política pública de expansão dos cursos superiores no Brasil. O sistema reúne universidades e afins, oferecendo cursos de graduação e de pós-graduação, em polos mantidos, em geral, pelas prefeituras das respectivas cidades sede dos polos. A organização geral, dentro da IES, tem dois coordenadores UAB (titular e adjunto) e os coordenadores de cursos; professores pesquisadores e tutores atuam diretamente nas disciplinas, todos profissionais de nível superior. Em relação aos tutores, há os tutores a distância, que atuam nos AVAs e os tutores presenciais, que atuam nos polos. Nos polos há um coordenador, geralmente ligado à prefeitura. Todos os colaboradores recebem bolsas para a realização das atividades. O financiamento e a prestação de contas é feita com a Capes.

Os colaboradores institucionais (CI15, CI29 e CI31) destacam a relação entre os entes que compõem a macroestrutura da UAB, ao mesmo tempo em que veiculam uma característica ao termo Sistema, como o uso das expressões “sistema que articula”, “sistema colaborativo” e “sistema de formação”. A visão de sistema por eles apresentada pautam-se na ideia de parceria, de colaboração.

Retomamos as considerações de Maturana e Varela (1995) acerca da questão da estrutura de um sistema: *A estrutura de um sistema é a maneira como seus componentes interconectados interagem sem que mude a organização*. Nesse sentido está a ideia de colaboração e de parceria, tendo em vista que a organização inicial da UAB: MEC – IES – Municípios, tende a não ser alterada, uma vez que as formas de interação entre os elementos é que constituirão a sua estrutura.

Todavia, encontramos também colaboradores que não destacam a UAB como sistema, mas sim enquanto um programa:

*CI3 O **programa** busca **ampliar e interiorizar a oferta** de cursos e programas de educação superior, por meio da **educação a distância**. A **prioridade** é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do **programa** é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.(...)*

*CI11 O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é **um programa do Ministério da Educação** que prioriza a capacitação de professores da educação básica; além disso, visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Está organizado com sede na Capes e a parceria das instituições credenciadas ao programa.*

Outra questão ainda a ser levantada diz respeito ao fato de que alguns colaboradores destacam em suas respostas apenas o papel ou função da instituição de ensino, não citando a questão dos polos e/ou parcerias no processo de interação. O que implica em refletir a ausência de compreensão da totalidade de organização dos componentes:

*CI10 É um **sistema integrado por universidades públicas** que oferece cursos de nível superior por meio da educação à distância*

*CI14 É um **sistema que congrega universidades públicas brasileiras** para a oferta de educação a distância por meio de cursos de graduação de pós-graduação. Este sistema é financiado pela CAPES e executado por universidades públicas brasileiras.*

Dando continuidade as questões elencadas no formulário online, passamos a discutir duas questões desse processo de organização sistêmica A POLÍTICA DE EAD E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO.

Em termos de política de EAD para o Ensino Superior, as respostas se equiparam no

sentido do caráter de expansão e inclusão, proporcionadas pela EAD através da Universidade Aberta:

*CI16 Considero um grande avanço na política para o Ensino Superior. A EaD distância tem um **pontencial educativo e inclusivo**.*

*CI17 É uma ação necessária para **expandir a oferta de Ensino Superior no país**.*

*CI21 Dentro do meu contexto, a maioria dos alunos que participam de EAD são oriundos de escolas públicas e/ou alunos mais velhos (para não dizer fora de faixa já que trata-se curso tecnológico e/ou superior), os quais tem uma **base escolar frágil**. Isto acaba sendo uma barreira de modo que no caso do EAD é necessário um maior **esforço do aluno em buscar informação**, aluno este muitas vezes não teve muitos recursos didáticos e de instrumentos de pesquisa em etapas anteriores de sua formação. Além do mais, a **mal remuneração dos tutores e professores** que recebem o mesmo valor de bolsa há cerca de 5 anos desmotiva uma ação mais próxima do aluno. Trabalho em uma instituição de ensino superior onde os alunos tem uma formação mista com disciplinas presenciais e a distância, e eles são unânimes com a fala de que **a parte a distância é precária** quando comparada a presencial, onde um tutor tem que dar atenção a dezenas de alunos.*

*CI22 Acho irreversível o papel que a EAD hoje ocupa, em função das dificuldades em chegar presencialmente a cada canto do Brasil sem perder de vista a qualidade. Mas é preciso **monitorar e fiscalizar**. Para **garantir bons padrões e rever demandas**.*

Não se pode negar que a inclusão se configura num elemento forte do sistema UAB. Profissionais e pessoas de diferentes lugares do país, dos espaços mais distantes dos grandes centros urbanos, com a possibilidade de frequentar um curso de uma instituição pública conceituada. E muitos sonhos e objetivos passam a ser enfim conquistados. Rodino (2009), destaca muito bem a questão da inclusão social enquanto aquela em que os sujeitos são partícipes plenos de uma comunidade tendo igualdade de oportunidades para fazer uso dos bens em comum sejam estes culturais, naturais ou educacionais.

Todavia, vimos no capítulo referente à democratização da educação superior, a grande dívida histórica para com esse nível de ensino e que o processo de expansão das instituições públicas passou por diferentes fases. Dentre os autores trabalhados, Sousa Junior (2011) aponta que frente ao processo de interiorização e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, muitos desafios e problemas passam a ser enfrentados, principalmente no que diz respeito ao atendimento real das parcelas excluídas da sociedade e a questão da qualidade.

Neste sentido, os participantes também destacam como ponto comum a qualidade da EAD como algo a ser levado em conta nos processos de planejamento e desenvolvimento do sistema de EAD:

*CI 4 Acho muito importante uma vez que a EaD atende a **milhares de alunos** que não teriam **condições de estar em uma sala** de aula regular. Eu mesma já fiz um curso de extensão pela FGV e gostei muito da qualidade do material. O que o aluno deve se preocupar é com a **qualidade do ensino**, dessa forma, deve escolher instituições reconhecidas pelo MEC.*

*CI 21 Dentro do meu contexto, a maioria dos alunos que participam de EAD são oriundos de escolas públicas e/ou alunos mais velhos (para não dizer fora de faixa já que trata-se curso tecnológico e/ou superior), os quais tem uma **base escolar frágil**. Isto acaba sendo uma barreira de modo que no caso do EAD é necessário um maior **esforço do aluno em buscar informação**, aluno este muitas vezes não teve muitos recursos didáticos e de instrumentos de pesquisa em etapas anteriores de sua formação. Além do mais, a **mal remuneração dos tutores e professores** que recebem o mesmo valor de bolsa há cerca de 5 anos desmotiva uma ação mais próxima do aluno. Trabalho em uma instituição de ensino superior onde os alunos tem uma formação mista com disciplinas presenciais e a distância, e eles são unânimes com a fala de que **a parte a distância é precária** quando comparada a presencial, onde um tutor tem que dar atenção a dezenas de alunos.*

Assim, configura-se a necessidade de instituir o Sistema de EAD, quando os colaboradores questionados apresentaram, confirmando o que observamos nas páginas virtuais das instituições, realidades diversas acerca da institucionalização.

Isso nos remete a questão da diferença na organização de um sistema, destacada tanto por Luhmann (2009) como por Morin (1991), como vimos no Capítulo anterior.

A unidade do sistema é de acordo com Luhmann produzida na diferença. Já para Morin, a organização de um sistema é a organização da diferença.

Por conseguinte, o conceito de Morin de que somos *sistema de sistemas de sistemas* elucida a organização do quadro das instituições públicas federais que hoje adotam em sua estrutura a modalidade EAD.

Algumas instituições já têm anos de experiência de EAD, outras dispõem de experiências isoladas e outras ainda vinculam-se apenas ao Sistema UAB:

CI2 Sim. Há uma estrutura propícia ao desenvolvimento do Sistema UAB. Atualmente, uma equipe qualificada. E uma Divisão de Projetos Educacionais institucionalizada para implantar projetos e cursos nessa modalidade.

CI15 Sim, nos últimos anos expandiu-se concretamente a EAD na nossa instituição (antes era prevista no PDE, mas agora há oficialmente equipes atuando com este foco. Contudo, a EAD carece do status para garantir, por exemplo, vagas em concursos destinadas a esta modalidade. Todos que atuam com EAD também exercem outras funções. Ligada a UAB só nosso curso de especialização. Os demais, são e-tec (nível médio) e engenharia e tecnólogo em turismo, fora do foco de formação docente.

CI29 Sim. Existe uma correspondência de carga horária para que o professor atue na EaD. A UAB permite a capacitação dos docentes e foi essencial para a expansão da oferta de EaD pela Instituição. Hoje, os cursos ofertados pela UAB também podem ser ofertados pela IES sem o fomento das bolsas, basta que, para isso, os demais campi tenham interesse em promover essa oferta e cedam carga horária

docente. Além disso, a UAB tem permitido a ampliação das vagas de ensino superior na Instituição e tem permitido o investimento em infraestrutura física e tecnológica para a oferta de EaD.

Outras instituições, porém, de acordo com seus colaboradores encontram dificuldades para institucionalizar ou ampliar as experiências de EaD, seja pela resistência a modalidade dentro da própria instituição, seja pelo fomento. Questão que nos remete ao próximo tópico.

CI16 Na UFMT muito se tem trabalhado para essa tão sonhada institucionalização, contudo não é simples, esbarramos na resistência dos nossos pares. Já dispomos de alguns documentos que apontam nessa direção a partir das necessidades da UAB.

CI19 Já ouvi falar que terá um concurso para contratar pessoas para a EaD, mas até agora não tem nada oficial. Espero que abra um concurso público, pois já trabalho na EaD há 4 anos e o valor da bolsa não aumentou um centavo desde que comecei. Muitas pessoas quando começam a tutoriar se desgostam por conta do trabalho e da carga de responsabilidade que são grandes, porém não tem nenhum vínculo. Quando termina a disciplina, acaba a bolsa e aí temos que esperar ser chamados para a próxima. Pode demorar até seis meses. Ninguém consegue se manter sendo apenas tutor. Tem que ter outro emprego, senão morre de fome. Quanto às exigências, são inúmeras. Temos que ter curso de mestrado ou mais de um ano de ensino.

CI23 Este processo é de interesse, porém bate na questão custos. Como fazer a institucionalização sem dinheiro para isso? Há que ser tratada em conjunto com uma nova política de recursos do MEC, certamente..

A questão do fomento indica ser o elemento mais presente no processo de inter-relações da UAB. Sendo uma organização autossuficiente, o sistema ou os sistemas, também recorrem a recursos do meio, sendo pois, de acordo com Maturana e Varela (1995), dependente, mas não deixando de ser autônomo. Os colaboradores apontam que:

CI10 Todo o fomento vem da Capes. na ausência dos recursos, o que tem sido frequente, devido à demora no repasse, a reitoria tem sustentado nossas ações.

CI15 O fomento do Sistema UAB atende às necessidades dos cursos, porém há problemas frequentes de demora da chegada dos recursos financeiros.

CI28 Não temos fundação . Já utilizamos de parceiros mas tivemos problemas. Recentemente ficamos sem receber por atraso (não da UAB) de entrega de RCO no simec. Começamos nova edição do curso em 8 polos sem recurso nenhum além das bolsas por este motivo.

Observemos que a inter-relação vai se estabelecendo em todas as dimensões do processo, confirmando o sistema enquanto uma organização complexa. Ao tratarmos do fomento, outros elementos vinculam-se a essa relação como é o caso da infraestrutura, tanto

física como de pessoal. Em termos de infraestrutura dos polos a visão dos colaboradores das instituições de ensino indica a necessidade de melhoria destes. Poucos conseguem corresponder às expectativas mínimas de funcionamento, apresentando algumas carências que são apontadas pelos colaboradores. Essa questão remete a dimensão das parcerias entre as esferas que também na fala dos sujeitos, se encontra incipiente.

Em termos de infraestrutura relatam:

CI3 Os polos de apoio presencial variam muito no que se refere à qualidade de suas estruturas físicas de acordo com os municípios e a região do país. A questão da gestão destes polos ainda não está devidamente equacionada, o que resulta em uma enorme desigualdade na qualidade dos polos e na qualidade do atendimento aos alunos.

CI4 São suportes de apoio presencial para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Atende, porém com algumas dificuldades, como internet sem funiconar, energia, pessoal administrativo para atender, etc.

CI 12 Os polos de apoio presencial são elementos fundamentais para o sistema UAB porque permitem que o estudante tenha um espaço de diálogo, de estudos em grupo e de acesso à plataforma virtual de aprendizagem (além de ter acesso a material bibliográfico de referência do seu curso), quando ele não possui esse acesso em sua residência. Além disso, o polo promove a possibilidade de realização dos encontros presenciais (cuja quantidade varia de acordo com o Projeto de cada curso) e às avaliações que, por lei, precisam ser presenciais.

No que tange as parcerias apontam:

CI 1As parcerias não são concretas. Há desconfiças de todos os lados. É necessário compreender melhor esta parceria

CI5 Temos uma boa relação com os níveis federal e municipais. Mesmo os municípios mais pobres procuram manter os Polos e o pessoal necessário. Creio que o maior desafio do sistema esteja dentro das IES, na articulação entre cursos e projetos da EaD.

CI7 Na minha opinião, as parcerias ainda são insignificantes e pontuais, o que contraria o princípio de rede do próprio sistema UAB. O maior desafio é vencer questões internas das IES (cultura, relações de poder etc.), questões individuais (egos, vaidades, busca por poder e status etc.) e pensar de maneira colaborativa visando o bem da sociedade e o interesse público.

Observa que dado o princípio da diferença e da autonomia, as inter-relações vão se estabelecendo de forma diversa e heterogênea, quando algumas relações são fortalecidas e outras ainda não se concretizaram, de acordo com as falas, o que implica no enfraquecimento da relação entre os pilares do sistema.

No campo da dimensão humana e pedagógica, tratamos agora dos sujeitos do Sistema UAB, os colaboradores. Destacamos a função dos colaboradores e respectiva remuneração, quando identificamos, mais uma vez, a questão financeira como indicador de enfraquecimento do sistema. O sistema de bolsas e a não profissionalização dos sujeitos implicam em problemas diversos como: carga horária, alta rotatividade de tutores, não engajamento e desconhecimento do processo, formação em EAD insuficiente.

A proposta adotada pela UAB implica num quadro de profissionais diverso do ensino presencial, tendo em vistas as diferentes funções necessárias ao funcionamento do Sistema. Isso implica na ausência de quadro de pessoal suficiente nas instituições e gera o repasse de bolsas de incentivo a participação do sujeito não como profissional, mas sim como colaborador UAB, sem vínculo com a instituição. As respostas indicam a urgente necessidade de repensar o sistema de bolsas e o processo de profissionalização dos colaboradores, questão que recai da institucionalização do Sistema.

CI12 A divisão de tarefas entre tutores, professores conteudistas, coordenadores de polo, técnicos em informática introduz uma necessidade de trabalho em equipe que os professores não estão acostumados no ensino presencial.

CI 13 Uma rede na qual a fragilidade de um fio compromete a segurança e qualidade de todo o trabalho.

CI22 A minha opinião é que todos esses colaboradores são fundamentais. Entretanto, existe um grande hiato no planejamento para a qualificação destes colaboradores. O que propicia desigualdades dentro do sistema. A colaboração entre os membros da rede poderia minimizar esse fenômeno...

CI 1 Acredito que um outro método de remuneração serviria para fortalecer e fixar mais o colaborador na sua função

A totalidade do sistema não pode, entretanto, ser compreendida se não damos voz a todos os participantes do processo. Por conseguinte, tratamos a seguir da visão dos colaboradores atuantes nos polos de apoio presencial.

5.1.2 Grupo 2: Colaboradores UAB nos Polos

O formulário encaminhado aos polos seguiu o mesmo padrão do formulário das IES, pontuando algumas questões de ordem mais local. Através de e-mails fornecidos pelas instituições e encontrados na página do SISUAB entramos em contato com os polos, obtendo o retorno de 38 questionários.

Tabela nº 6: Respostas aos formulários de pesquisa: Colaboradores Polos

Coordenador de Polo	5	13%
Coordenador Adjunto	0	0%
Tutor Presencial	26	68%
Técnico de Informática	0	0%
Secretário (a) Acadêmico	6	16%
Bibliotecário	0	0%
Outros	0	0%

A tabela indica a presença de poucos coordenadores de polo na resposta dos questionários (apenas cinco) em contrapartida dos 26 tutores presenciais. Não é possível analisar a questão, apontando o porquê da ausência dos coordenadores de polo, uma vez que entramos diretamente em contato com estes por e-mail.

Apesar do pequeno número de respondentes aos questionários, as respostas se configuram significativas ao processo uma vez, não objetivamos quantificar os dados.

Nas questões referentes ao Sistema UAB, encontramos respostas diferenciadas, as quais evidenciaram que os entrevistados utilizam termos diversos para definir o sistema: programa, órgão, política pública, instituição, sistema integrado. Eles evidenciam a questão da democratização do acesso proporcionada pela UAB, mas poucos citam a questão das parcerias entre os pilares do Sistema.

CP25 Programa do Governo Federal que visa levar a educação superior pública e portanto gratuita, para o interior do país. Realiza uma articulação das instituições de ensino superior públicas, o governo federal e órgãos locais (municipais ou estaduais). Visa com isso democratizar o ensino superior em nosso país.

CP 4 O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um projeto educacional do Governo Federal, usando como metodologia a EAD e com o objetivo de interiorizar o ensino superior.

CP6 Órgão da CAPES que gerencia Cursos de Educação a Distância para que tenha um maior alcance de uma massa da população que, se não fosse esse sistema, não conseguiria concluir uma graduação. Seria, em outras palavras uma forma de democratização do ensino superior.

Nesse interim, a percepção e a fala dos sujeitos evidenciam o local em que atuam. Qual seria, pois, a função do polo no Sistema UAB? As respostas destacam a função de suporte e apoio às instituições e aos estudantes. Apresentam o Polo como espaço de atendimento regional, que deve dispor das condições mínimas de infraestrutura para esse atendimento em momentos presenciais.

Os sujeitos destacam que um dos desafios enfrentados nos polos refere-se às condições

de infraestrutura física e pedagógica. No caso da estrutura física:

CP3 Sim. São vários: Baixa conectividade, poucos recursos financeiros, ausência de mão-de-obra, precariedade das salas administrativas e de aula, etc.

CP 9 Internet fraca, material didático, apoio logístico de envio de documentos físicos, pessoal para apoio de limpeza e equipamentos tecnológicos.

CP 23 Sim, temos várias dificuldades,entre estas estão a falta de espaço físico,onde tínhamos 3 salas e após o aumento da quantidade de alunos e de cursos,o prefeito atual mandou ocupar 2 salas de aula com órgãos da Secretária de Educação,estamos com o convenio de estágio vencido desde final de 2012, e o governo municipal tem resistido enviar documentação para a sua renovação e até o momento o polo não foi criado juridicamente mesmo que a Lei de criação esteja pronta desde 2009 e nem o prefeito anterior e nem o atual tiveram interesse de encaminharem a referida lei para aprovação na câmara municipal.Nos falta também material de expediente na quantidade adequada para o bom funcionamento das atividades acadêmicas e administrativas do polo e a manutenção dos equipamentos.

Como é possível observar na última fala, outra questão se estabelece enquanto dificuldades apresentadas pelos sujeitos: o apoio do mantenedor responsável pelo polo.

A parceria estabelecida no início de instalação da proposta, muitas vezes assinada em outra gestão, se vê constantemente diante da ameaça de encerrar as atividades acadêmicas do Polo.

CP14 Muitas, principalmente por falta de apoio dos mantenedores que insistem em não assumir suas responsabilidades em manter a estrutura do polo

CP16 Sim, principalmente a incerteza da continuidade deste Sistema nos próximos governos ou até mesmo a incerteza na oferta de novos cursos, gerando cautela do mantenedor para investir mais no Polo.

Novamente nos deparamos com o fomento, a sustentabilidade do Polo. Sob a responsabilidade da prefeitura, encontramos polos, que mesmo em meio as dificuldades, são assistidos e outros que precisam ser criativos para manter as atividades do dia-a-dia - venda de lanches, colaboração dos funcionários para material de limpeza, rifas e sorteios para a aquisição de mobiliário, parcerias com outros órgãos para doações).

CP8 Não existem recursos garantidos, mas a cada pedido o mantenedor contribui (mesmo com resistência) para a manutenção da estrutura física e recursos humanos. Para complementar esses gastos os próprios tutores contribuem com uma quantia mensal e há no polo uma lanchonete onde o que é lucrado é destinado a gastos do próprio Polo.

As dificuldades elencadas não se configuram como realidades isoladas, uma vez que

mesmo com as diferenças regionais, locais e de estrutura, muitos polos vivem situações semelhantes. Seria possível falar de institucionalização de Polo?

Os respondentes falam de institucionalização a partir da legislação aprovada nos municípios como a Lei de Criação de Polos e os Decretos instituídos. Algumas falas desconhecem o processo de institucionalização dos Polos.

CP15 Não, pelo motivo exposto anteriormente, mas temos prontos a Lei de Criação, a Lei de Conselho do Polo e o seu Regimento Interno.

CP6 Lei de Criação do Polo, Minuta de Acordo de Cooperação Técnica das Universidades vinculadas a UAB e ao Polo junto com a Prefeitura Municipal, mantenedora.

Na interação Polo e IES, além de ser um espaço de atendimento as atividades acadêmicas o polo busca atender as demandas de cada instituição em relação aos cursos ofertados e busca em muitas situações, parcerias com órgãos locais (universidades, prefeituras, escolas) para possibilitar formas de melhor atender as especificidades de cada curso (CP17).

Cada resposta vai apresentando a complexidade do sistema e dos sistemas a ele vinculados, uma vez que cada peça desse grande quebra-cabeça, vai se inter-relacionando. As incipiências, as faltas, as incertezas são de fato constructos de um pensamento que urge ser sistêmico, tendo em vista que muitas das respostas ainda estão por serem encontradas.

E, quando falamos de Sistema UAB, evocamos aqueles que se configuram o alvo dessa grande organização complexa para ele criada: o estudante.

O perfil dos estudantes da UAB está configurado, de acordo com análise da fala dos entrevistados, de modo diverso e heterogêneo.

CP7 Os alunos tem idades variadas, padrão e nível socio cultural também diversificado. Muitos deixaram de estudar faz tempo; outros não dispõem de tempo para frequentarem um curso presencial; outros já são diplomados e querem avançar. A clientela é bem diversificada.

CP14 Podemos destacar no perfil dos nossos alunos: 75% em média oriundos da cidade sede do polo, os outros 25% pulverizados em municípios limítrofes ou próximos. Em alguns cursos alunos de cidades mais afastadas. A maioria com idade superior a 30 anos, professores da rede pública, funcionários de órgãos públicos e comunidade em geral. Um número significativo não teria outra possibilidade de cursar ensino superior (quer pela condição econômica, quer pela disponibilidade para frequentar presencialmente a universidade).

Em termos de frequência ao polo, além das atividades acadêmicas próprias dos cursos

alguns polos desenvolvem atividades extracurriculares e culturais. Algumas planejadas com as instituições e outras por iniciativa própria.

CP20 A grande maioria só frequenta o polo nos períodos das provas presenciais. Aqui por diversas vezes, tentamos desenvolver oficinas, mini cursos, seminários, para trazer estes alunos e professores das redes municipal e estadual, mas infelizmente a frequência foi muito baixa apenas os alunos do curso de pedagogia tiveram mais interesse em participar desses eventos. No momento estas atividades foram paralisadas por falta de apoio do governo atual.

5.1.3 Grupo 3: Estudantes

Apesar de um reduzido número de estudantes participarem da pesquisa enviando seus questionários e considerando que nossa finalidade não implica em quantidade, traçamos algumas considerações acerca das respostas.

Tabela nº 7: Respostas aos formulários de pesquisa: Estudantes

Extensão	4	14%
Aperfeiçoamento	1	4%
Licenciatura	21	75%
Bacharelado	1	4%
Especialização	11	39%
Tecnólogo	0	0%
Outros	1	4%

O percentual maior de estudantes respondentes encontra-se entre os de licenciatura e os de especialização, cursos de maior demanda no Sistema UAB.

Buscamos apreender se os estudantes tinham uma visão sistêmica do processo e da Universidade Aberta. Assim também questionamos o que se configura a UAB, quando obtivemos como respostas:

E7 A UAB é uma ferramenta importantíssima na atualidade pois, a partir da tentativa de se adequar às novas demandas de tempo e espaço, tem dado, a centenas de estudantes, a oportunidade de cursar um curso superior, o que seria impossível, para muitos, nos sistemas de universidade presenciais. A UFPB tem utilizado muito bem esta ferramenta e proporcionado a oportunidade de formação de qualidade para muitos

E16 O Sistema Universidade Aberta do Brasil Universidade vem a ser um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância. Portanto há uma estreita relação com a

minha instituição de ensino, haja vista que ambas buscam proporcionar um ensino de qualidade, por meio da interação, tornando igualitárias as possibilidades de acesso ao conhecimento.

E18 O Sistema Universidade Aberta do Brasil integra um programa que visa expandir e interioriza os cursos superiores no país, bem como facilitar o acesso ao ensino superior principalmente em lugares distanciado dos centros urbanos e das instituições de ensino. O sistema UAB é interligado a minha instituição de ensino por meio de curso superior em licenciatura e tecnólogo o qual em conjunto ambos buscam oferecer melhor qualificação no ensino e melhorias na modalidade.

A maioria das falas evidencia que a UAB é um sistema articulador e integrado por universidades públicas. Destacamos as falas pela questão de que ao se referirem à relação da Universidade com o Sistema UAB, o estudante a contempla como algo que está interligado, que interage. A UAB é vista como um órgão independente que se articula as IES para a oferta dos cursos.

A escolha dos estudantes pela modalidade EAD se deu em sua maioria pela questão da flexibilidade e da comodidade dos estudos. Alguns indicam a proximidade da instituição no modelo online. Consideram que existem diferenças entre a EAD e a modalidade presencial e que cada uma tem seus limites e suas conquistas. Um dos pontos positivos destacados refere-se a construção da autonomia:

E23 Ao analisamos comparativamente ambas as modalidade é possível perceber que os alunos da educação à distância possuem um perfil com maior autonomia, com maior flexibilidade para a aprendizagem e apresentam um planejamento para desenvolvimento de seus estudos no seu tempo diário. Enquanto os estudantes do presencial requerem lugares fixos para estudos. É preciso seguir horários definidos, dividi o ambiente de sala de aula com colegas, amigos, professores, e recurso didáticos que muitas vezes não se faz necessário à utilização dos recursos tecnológicos. No entanto quando comparamos a formação acadêmica em ambas as modalidades, podemos ver que não se diferenciam com tanta relevância.

A formação acadêmica é destacada sem muitas diferenças entre a modalidade presencial e a distância.

Passamos a refletir sobre o apoio pedagógico ao estudante de EAD. Em termos de infraestrutura dos Polos, do apoio dos tutores presenciais e do material didático destacamos três respectivas falas:

E11 O Pólo é de extrema importância para os alunos, pois nele, estão presentes pessoas que auxiliam/orientam o estudante em como agir superando a distância física. Depois, que comprei o computador frequentei poucas vezes o pólo.

E19 Sim, haja vista que o tutor desempenhar um importante dentro da equipe multidisciplinar de profissionais que compõem a EAD, por ser ele uma figura-chave

no processo no espaço do educar à distância, ou seja, um motivador pedagógico que investi na criação de uma relação de confiança, tendo como objetivo precípuo despertar no aprendiz o prazer em conhecer e se apropriar do assunto do componente curricular e se dispondo a ajudá-lo na superação de possíveis obstáculos.

E8 Sim. Através do ambiente virtual de aprendizagem é possível realizar todas as atividades solicitadas e esclarecer dúvidas por meio de diálogos online com professores, tutores e os colegas do próprio Polo como de outros Polos.

O aluno de EAD, ao adentrar na modalidade traz expectativas, medos, anseios, dúvidas. A dificuldade que enfrenta para compreender esse universo requer dedicação, autonomia e a construção de um novo perfil de estudante. Desse modo, a infraestrutura que será disponibilizada a este estudante, seja física ou pedagógica é primordial a sua formação enquanto sujeito de novas competências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as trilhas dessa investigação adentrou-se num universo complexo, o qual indicava que o estudo do objeto poderia ser visto de diferentes ângulos. Desbravando o desconhecido compreendeu-se o quanto ainda era preciso apreender. De fato, somos seres em constante aprendizado.

Foi esse aprendizado que levou a compreensão que uma política pública não é gerada do acaso. Nossas representações sociais, as ideias que temos de Estado e de Sociedade tendem a definir o rumo das políticas, o que vai se diferenciando em cada contexto histórico, a partir de nossas construções.

Nesse sentido, as políticas para o Ensino Público Superior no Brasil podem ser consideradas recentes, principalmente em seu processo de expansão e democratização da oferta de vagas.

Fala-se hoje em inclusão e acesso, as oportunidades surgem para todos, mas os desafios e problemas, não se distanciam dessa grande rede de emaranhados complexos. A explosão quantitativa do número de vagas implica agora na necessidade de uma explosão em termos de qualidade, permanência, equidade.

Isso ficou bem claro quando se discutiu a questão da educação enquanto um direito garantido que não pode prescindir da disponibilidade, da acessibilidade, da aceitabilidade e da adaptabilidade. Assim, os sujeitos não precisam estar apenas na universidade, seja presencial ou virtual. Eles precisam se sentir parte dela e ter suas necessidades e contextos aceitos, não excluídos.

É preciso entender que fazemos parte de uma grande rede de relações, práticas e contextos cada vez mais interligados pela tecnologia. Refletir sobre essa complexidade, para que a globalização das oportunidades, não se transforme em globalização da exclusão.

Daí porque, apesar de desde o início da pesquisa, ter encontrado os discursos radicais em relação à Educação a Distância, busquei compreender e contribuir no desvelamento de uma realidade que se instituiu em nosso país, com cerca de mais de 1 milhão de estudantes fazendo uso da modalidade.

Hoje, ao olhar para a minha filha de 3 anos que ainda não decodifica palavras, mas liga o computador e fica horas acessando o *youtube*, procurando vídeos de uma banda juvenil internacional, da Peppa Pig ou cantando toda a música da *Katy Perry*, sem a minha ajuda, vejo que, enquanto educadores, não podemos mais perder a oportunidade de fazer uso, e bom uso, dessa tecnologia, para uma sociedade de fato inclusiva.

Espero que as considerações apresentadas nesse texto evidenciem o que busquei defender acerca da Universidade Aberta do Brasil enquanto um Sistema Público de Educação a Distância. Sistema esse, configurado enquanto uma organização complexa em que seus elementos se relacionam com autonomia e interdependência, consideradas as suas diferenças.

Partindo desse pressuposto, foi possível constatar a fragilidade da interação e da comunicação entre os partícipes do Sistema UAB, questão que tem gerado ações isoladas, práticas descomprometidas, decepção e descrédito da modalidade de EAD.

Ao mesmo tempo, experiências têm se consolidado em todo o país nos sistemas instituídos em muitas IES, apesar destas ainda dependerem do fomento da UAB.

O principal resultado da investigação se constitui, não em apresentar respostas prontas, conclusivas. Mas sim, tecer pistas que indiquem ações e práticas que possam fortalecer a educação a distância enquanto modalidade de educação de fato democrática e inclusiva.

Entre essas pistas é possível apontar a necessidade de fortalecimento da inter-relação entre os pilares do Sistema UAB (MEC/CAPES – IES – Municípios), de modo que essa relação se constitua de fato sistêmica. Em que os partícipes assumam suas responsabilidades, atuando nas suas esferas, sem perder a visão da totalidade, nem a autonomia inerentes a diversidade das instituições e dos sujeitos.

Ainda, considerando o processo de institucionalização da EAD nas IES, é possível observar que, em alguns casos, a UAB aparece apenas como coadjuvante de um sistema que praticamente já se institucionalizou, perdendo-se assim o sentido de ser fazer parte de um Sistema Público de EAD, uma vez que dispõe de seu próprio sistema.

Em termos de fomento e de profissionalização dos colaboradores UAB, o desafio se configura ainda mais complexo e indica a necessidade de se repensar o próprio modelo adotado. Isso porque, o sistema de bolsas se apresenta como um enfraquecimento do sistema e da própria modalidade de EAD, uma vez que experiências não exitosas, devido à ausência de comunicação ou atuação de um dos elementos do sistema, tendem a interferir no funcionamento deste.

É preciso dar voz aos sujeitos colaboradores e estudantes, estes que vêm construindo ao longo dos últimos anos a história dessa modalidade. Com suas conquistas, desafios e frustrações. Não apenas voz, mas a compreensão do processo em que se encontram inseridos. E essa compreensão perpassa por processos de discussão, interação e propostas de ações que viabilizem o fortalecimento do sistema.

Assim, pois, urge a institucionalização da UAB como política de Estado, de modo que possa consolidar a EAD enquanto modalidade de ensino inclusiva e democrática.

Nesse sentido, cabe a Universidade e aos mecanismos de investigação, o desenvolvimento de pesquisas e ações que descaracterizem a grande “bruxa” em que se transformou a EAD, explorando todo o seu potencial democrático e inclusivo. Combater práticas não exitosas e construir propostas sistêmicas, a partir da visão da totalidade.

Por fim, *combatendo o bom combate, completando a corrida, guardando a fé*, espero que essa breve leitura acerca do Sistema UAB, possa de alguma forma ter contribuído na produção do conhecimento acadêmico. Que sirva para as futuras reflexões de outros pesquisadores que, como eu, não se cansam de desbravar o saber.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância. O Estado da Arte. São Paulo. PEARSON/ABED, 2009.

ARAGÃO, W. H. As contradições do cotidiano de um dirigente sindical. João Pessoa, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal da Paraíba.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ANTUNES, R. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A Educação como Política Pública. 3ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

BERTALANFFY, Ludwig von. Teoria Geral dos Sistemas. Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 5ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03..

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.html

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

BRASIL, CONAE – Conferência Nacional de Educação Documento Final. Disponível http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf

BRASIL, Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 5ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade. Para uma teoria geral da política. 14ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2007.

CAPRA, Frijot. O Ponto de Mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. São Paulo. Cultrix, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: SACAVINO, Suzana w CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. Petrópolis: Dpet alli, 2008.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA (orgs.). Pierre Bourdieu- Escritos de educação. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. CARDOSO. Gustavo. A sociedade em rede. Do conhecimento a ação política. Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. A Universidade reformada – o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. 2ª Ed. São Paulo. Unesp, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> >. Acesso em 05 de outubro de 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.) Universidade Pública – políticas e identidade institucional. Campinas, SP/ Goiana/GO. Autores Associados/UFG, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. RBPAE – v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Acesso em

FERREIRA ABH. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3ª.ed. São Paulo, Positivo, 2004. pp498-499.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 47ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2005.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel. 14ª ed. Porto Alegre. L&PM, 1996.

HOUAISS A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ª. ed. São Paulo, Objetiva, 2004.pp.760 e 763.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Educação na Era FHC – fundamentos filosóficos e políticos. 2ª Ed. João Pessoa:UFPB, Editora Universitária, 2008.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. CADERNOS CEDES. Políticas públicas e educação. Campinas – SP: CEDES, nº 55, 2001.

HUNT, Lynn. A Invenção dos Direitos Humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. O conceito normativo do Regime de Colaboração enquanto construção e ampliação de espaços públicos de direitos: mediações no percurso institucional da atuação do Prof. Dr. Neroaldo Pontes de Azevedo/ Gesuína de Fátima Elias Leclerc – João Pessoa, 2007.

LUHMANN, Nicklas. Introdução à teoria dos sistemas. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativa. São Paulo. EPU, 1986.

Kuhn, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade. IECPS (Instituto de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico). Disponível na Internet em:< <http://www.geocities.com/complexidade>> Acesso em: 29. novembro, 2014.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MENDES, A., LIMA, L., BENARROSH, P., BUENO, J., ZUIN, A., MACIEL, A.. A relação histórica da educação a distância com a inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Anais da Semana Educa, América do Norte, Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/106>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1999.

MINTO, Lalo Watanabe. As reformas do Ensino Superior no Brasil - o público e o privado em questão. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2014.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 9ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. O Método. A natureza da natureza. Volume 5. Europa- América, 2009

NETO, Francisco José da S. L. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo. Loyola, 2003, p.405.

OFFE, Claus. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Tradução Bárbara Freitag. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, abr. – jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

PERONI, Vera. Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTEL, M.A.A. Políticas de formação docente para o campo: Um olhar sobre as propostas oficiais e os contextos reais de formação. (Dissertação de Mestrado) João Pessoa, 2008.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/sistema> [consultado em 24-11-2014].

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. Trabalho apresentado para prova de concurso para Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Mimeo.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: sulina, 2011. [Tradução de Marcelo Duarte].

RODRIGUES, Léo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. Niklas Luhmann: A sociedade como sistema. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

R. Mota, H. Chaves, W. S. Cassiano. Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: *Desafios da Educação a distância na Formação de Professores*. Brasília – Secretaria de Educação a Distância, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004– (Coleção Questões da nossa época; v. 120)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova cultura política emancipatória. In: *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação*. Tradução Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHARF, Adam. A Sociedade Informática. As consequências sociais da segunda revolução industrial. 4ª ed. São Paulo. Ed. Universidade Estadual Paulista. Brasiliense, 1995.

SILVA, Marco (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2ª Ed. São Paulo. Loyola, 2006.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, Valdemar. Novas Faces da Educação Superior no Brasil. Reforma do Estado e mudanças na produção. 2ª Ed. São Paulo. Cortez; Bragança Paulista, SP. USF-IFAN, 2001.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. A expansão na Universidade Pública: uma experiência de democratização do ensino superior: www.anpae.org.br/simposio2011, acessado em 28 de fevereiro de 2013.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Comunicação mediada pelo computador: o caso do chat. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1987.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes. Histórico da Educação a Distância. In: DINIZ, Ester de. et.al. (orgs). Educação a Distância: Coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. Vol. 1. João Pessoa. Editora da UFPB, 2011. p.13-18.

O Ensino Superior Brasileiro na Modalidade a Distância e a Inserção da UFPB Virtual nesse contexto. In: DINIZ, Ester de. et.al. (orgs). Educação a Distância: Coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. Vol. 1. João Pessoa. Editora da UFPB, 2011. p. 47-52.

APÊNDICES

ANEXO 01 – FORMULÁRIO – COLABORADORES UAB NAS IES

Sobre o Sistema UAB

Em linhas gerais, descreva o que é o Sistema Universidade Aberta do Brasil e de que modo está organizado

Desafios/ limites no exercício da função

Existem desafios ou limites no exercício de sua função no Sistema UAB? Em caso positivo, quais?

A EAD enquanto Política para o Ensino Superior

Qual a sua opinião sobre a modalidade de educação a distância ser adotada enquanto uma política para o Ensino Superior?

Institucionalização e o Sistema UAB

Na sua instituição, existe uma proposta de institucionalização da Educação a Distância? Se sim, como essa proposta está relacionada ao Sistema UAB?

Parcerias

Como se desenvolve o processo de parcerias entre a instituição em que você atua e as esferas governamentais (federal, estadual e/ou municipal)? Existem limites ou desafios nessa relação? Quais?

Os Polos e a Infraestrutura

O que os Polos de Apoio Presencial representam no contexto do Sistema UAB? A infraestrutura destes atende as atividades acadêmicas das instituições?

Colaboradores UAB

Qual a sua visão sobre os colaboradores UAB e suas diferentes funções(tutores, professores conteudistas, coordenadores de polo, técnicos em informática) para a organização do Sistema?

Remuneração dos Colaboradores UAB

Ainda em relação aos colaboradores UAB, a remuneração destes através de bolsas de estudo e pesquisa, atende as necessidades do Sistema? Existem propostas para rever esse forma de remuneração? Quais?

Fomento

Em termos de fomento, como se dá o financiamento das atividades da UAB em sua instituição?

Estudantes do Sistema UAB

Qual o perfil dos estudantes do Sistema UAB? Que dificuldades podem ser destacadas em relação a educação a distância como modalidade da formação?

Ambiente Virtual de Aprendizagem e Material Didático

Quais os principais desafios encontrados em relação ao ambiente virtual de aprendizagem e a produção do material didático?

ANEXO 02 - RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS ONLINE: COLABORADORES DAS IES

Sobre o Sistema UAB

CI 1	Uma forma de se ter oportunidades de estudos
CI 2A	Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.
CI 3O	programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância . A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.
CI 4	Sistema de ensino superior a distância . Está organizado através de Polos de apoio presencial e virtual com apoio de profissionais acadêmicos administrativos.
CI 5	É um sistema de fomento à oferta de cursos na modalidade a distância, prioritariamente voltados para a formação de professores da Educação Básica, através de editais, através de bolsas para coordenadores, professores e tutores, recursos para custeio. Também supervisiona os polos presenciais mantidos por prefeituras ou pelo governo do Estado. O Sistema UAB é administrado pela DED - Diretoria de Educação a Distância da CAPES.
CI 6A	UAB é um sistema pensado para ampliar a formação a nível superior aqueles que não tem possibilidade de se deslocarem para instituições fora de seus domínios, que seja por impossibilidade de deixarem suas famílias quer seja pelo seu trabalho. Está organizado pela cooperação entre os entes federados Federal, estadual e municipal .
CI 7	Sistema que congrega universidades públicas para ofertas de cursos na modalidade a distância, com ênfase em cursos de nível superior para formação de professores e servidores públicos
CI 8	É um sistema organizado pela Capes para promover e financiar cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância das instituições federais de ensino.
CI 9	Sistema constituído por um programa do Ministério da Educação , com foco na formação inicial e continuada docente(da Ed. Básica) utilizando EAD. Atua através da articulação de instituições de ensino já existentes por todo o Brasil. Procura-se oferecer expansão do ensino com qualidade.
CI 10	Sistema integrado por universidades públicas que ofertam cursos de graduação, especialização e extensão na modalidade a distância .
CI 11	O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do Ministério da Educação

	<i>que prioriza a capacitação de professores da educação básica; além disso, visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Está organizado com sede na Capes e a parceria das instituições credenciadas ao programa.</i>
CI 12	<i>É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio da educação à distância</i>
CI 13	<i>trata-se de um sistema inserido no processo de ensino e aprendizagem no caso na modalidade em educação a distancia desenvolvido em parceria com outras instituições nacionais e federais com o objetivo de atender e a estudantes em todo o Brasil fortalecendo dessa maneira o processo educativo.s</i>
CI 14	<i>É um sistema que congrega universidades públicas brasileiras para a oferta de educação a distância por meio de cursos de graduação de pós-graduação. Este sistema é financiado pela CAPES e executado por universidades públicas brasileiras.</i>
CI 15	<i>É um sistema que articula o Ministério da Educação, por meio da Capes, as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios com o objetivo de promover a formação inicial e continuada (e o acesso à educação superior) da população que, por diversas razões, não tem acesso ou possibilidade de cursar o ensino superior gratuito e de qualidade em sua região. O sistema tem a prioridade de formar docentes e gestores públicos, mas também atua em outras áreas de formação, dependendo da demanda social.</i>
CI 16	<i>É um sistema de fomento a cursos de educação a distância através de editais, voltado prioritariamente para a formação de professores da educação básica. Está estruturado como uma Diretoria de Educação a Distância da CAPES, com um sistema de bolsas para coordenadores, professores e tutores.</i>
CI 17	<i>É uma excelente ferramenta de ensino. Tem feito à educação chegar as lugares mais distantes, formando profissionais da própria região, que contribuirão para o desenvolvimento regional de suas cidades.</i>
CI 18	<i>O sistema UAB é um programa que contribui para a institucionalização da EaD nas instituições de ensino superior</i>
CI 19	<i>O sistema Uab é o programa de expansão e interiorização da oferta do ensino superior, com a utilização da modalidade Ead.</i>
CI 20	<i>O Sistema UAB é formado por uma rede de universidades, instituições federais a nível nacional e tem como objetivo oferecer educação a distância para pessoas que em sua maioria trabalham e não teriam condições de fazer um curso presencial.</i>
CI 21	<i>A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Está organizado a proporcionar a articulação entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior.</i>
CI 22	<i>A UAB faz parte de uma política pública de expansão dos cursos superiores no Brasil. O sistema reúne universidades e afins, oferecendo cursos de graduação e de pós-graduação, em polos mantidos, em geral, pelas prefeituras das respectivas cidades sede dos polos. A organização geral, dentro da IES, tem dois coordenadores UAB (titular e adjunto) e os coordenadores de cursos; professores pesquisadores e tutores atuam diretamente nas disciplinas, todos profissionais de nível superior. Em relação aos tutores, há os tutores a distância, que atuam nos AVAs e os tutores presenciais, que atuam nos polos. Nos polos há um coordenador, geralmente ligado à prefeitura. Todos os colaboradores recebem bolsas para a realização das atividades. O financiamento e a prestação de</i>

	<i>contas é feita com a Capes.</i>
CI 23	<i>O sistema UAB é organizado por meio de convênios entre a instituição que oferta os cursos EAD, os polos de apoio presencial muitas vezes administrados pelas prefeituras e a CAPES.</i>
CI 24	<i>Esta informação está disponível na página da CAPES e é geral.</i>
CI 25	<i>Consiste em uma modalidade de Educação a Distância para pessoas que procuram formação em nível superior, mas que não dispõe de tempo para cursar a modalidade presencial.</i>
CI 26	<i>Uma organização de IES públicas geridas pela CAPES para prover os Polos de Apoio Presencial com cursos a distância, privilegiando atualmente, a formação e capacitação de professores da educação básica da rede pública. E indiretamente incentivar dentro das IES públicas a pesquisa e o desenvolvimento de novas metodologias e tecnologias para o aprendizado com auxílio da tecnologia, quando possível.</i>
CI 27	<i>Sistema que disponibiliza educação de nível superior a indivíduos que morram fora do eixo das grandes cidades que concentram as instituições de ensino.</i>
CI 28	<i>O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma rede de IES públicas (federais e estaduais) que oferecem cursos na modalidade EAD com o objetivo de expandir o acesso à educação superior no Brasil e formar professores para a educação básica.</i>
CI 29	<i>É um sistema colaborativo entre MEC, Universidades públicas e municípios para oferta de cursos de graduação para professores do ensino básico e aperfeiçoamento da gestão pública.</i>
CI 30	<i>O Sistema UAB está regulamentado pelo DL 5.800/06 e tem por objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.</i>
CI 31	<i>O Sistema Universidade Aberta do Brasil, é um sistema de formação de nível superior do governo federal que, ao contrário de sugerir a criação de uma nova instituição de ensino superior visa a parceria com instituições já existentes, governos municipais e estaduais. Para se compreender o processo de gestão da UAB é importante considerar que são três os pilares fundamentais de sustentação de sua macroestrutura: (i) o MEC, através da Diretoria de Educação a Distância da CAPES com a condução central do processo, (ii) as instituições de ensino superior com a oferta dos cursos na metodologia a distância e (iii) os municípios e estados sediando os polos de apoio presencial.</i>

Desafios/ limites no exercício da função

CI 1	<i>Sim, o primeiro limite é dado pelo sistema do moodle, que por várias vezes trás problemas e faz com que determinadas atividades não funcionem. Por mais de uma vez faltou recursos para que as atividades presenciais fossem realizadas. Há disciplinas que exigem mais de um encontro presencial, contudo por questões financeiras isso não acontece de modo que o apoio e melhor aprendizado e avaliação da aprendizagem dos alunos ficam prejudicados.</i>
CI 2	<i>Sim. Mesmo sendo uma modalidade EaD são destinados encontros presenciais (aulas ou provas), geralmente mensais no sábado, dessa forma, são destinados "poucos encontros presenciais", salientando que esse é o motivo de mais reclamações por parte dos estudantes de todas as doze turmas que lecionei. Os estudantes sentem-se fragilizados, pois, em um sistema de Educação a Distância, poucos são os profissionais que atuam com maior proximidade aos estudantes.</i>
CI 3	<i>Desafio: conectividade limitada, falta de estímulo ao estudo, sistema de bolsas desigual e que precariza a docência</i>

CI 4	Não
CI 5	Sim. Institucionalizar a EAD; Reestruturar o sistema de ofertas e as condições dos polos de apoio presencial.
CI 6	Os desafios são muitos, pois a amplitude da equipe de trabalho e a quantidade de tarefas exige muita dedicação e competência dos gestores . As limitações são as legais que devem mesmo existir em instituições públicas.
CI 7	Sim, existem. Muitas delas a nível político .
CI 8	Sim, o maior desafio é fornecer uma formação de qualidade
CI 9	Não
CI 10	Sempre temos desafios e limites. Por exemplo oferecer cursos em polos a mais de 1200km da sede , percorrendo estrada de chão. Vencer a resistencia de nossos pares dentro das universidades, dentre outros.
CI 11	Muitos desafios, porque a logística de articular uma IES pública com os polos de apoio presencial em diversos pontos do estado, ou em outros estados, é enorme. Além disso, as instituições nem sempre estão preparadas para compreender as demandas e especificidades da modalidade a distância. O principal aspecto positivo, a meu ver, é a possibilidade de levar educação pública a um público que, em geral, estaria impossibilitado de ter esse acesso em sua região.
CI 12	Pelo fato da universidade fazer parte deste sistema é preciso atender determinadas exigências e se adequar ao que o sistema financia.
CI 13	O desafio hoje é a banda larga
CI 14	Sim; muitas vezes é difícil negociar com a Capes , as planilhas não fecham com as necessidades dos cursos, os editais às vezes vão contra à política da universidade , as datas estipuladas nos editais nos dão pouco prazo para negociações.
CI 15	Sim. A falta de reconhecimento da modalidade nas IES.
CI 16	sim, são muitos, alguns de infraestrutura logística, dificuldades na banda larga em alguns municípios , sendo essa uma questão estrutural no nosso país, entre outras.
CI 17	Os principais desafios referem-se as questões de institucionalização sobretudo alocação de Recursos Humanos para EAD
CI 18	Sim existem vários desafios. O principal, que se constitui em um limite, é a gestão dos recursos , que em geral chegam ao final do ano, sendo difícil gastá-los, visto os prazos das licitações e outros.
CI 19	Tempo. O fator tempo e ter a possibilidade de exercer a função em caráter exclusivo impede que se dê a atenção adequada às atividades da coordenação.
CI 20	Sim, está sempre atualizado , ter tempo para o exercício na EaD.
CI 21	Os desafios são muitos e envolvem a multiplicidade de tarefas da Coordenação da UAB nas IES.
CI 22	Acredito que os 2 maiores desafios do Sistema UAB são a formação de competências profissionais dos participantes da rede e as questões tecnológicas no país , nomeadamente o acesso a

internet de boa qualidade	
CI 23	Existem alguns desafios para a função do tutor a distância . Um deles é manter a atenção dos alunos. O aluno de um curso EaD deve ter muita disciplina e criar uma rotina de estudo de acordo com suas conveniências. Geralmente em torno de 5% dos alunos abandonam o curso. Outro desafio é que o tutor fica restrito a fazer o que o prof. que coordena a disciplina estabelece . Não temos a liberdade de criar alguma coisa diferente. No máximo podemos sugerir. Problemas com a rede são comuns em dias de envio de tarefas, complicando a vida de tutores e alunos.
CI 24	O desafio é aprender fazendo . Nossa instituição não se caracteriza historicamente como locus de formação docente. E na EAD só tínhamos uma experiência, com material impresso e telefone 9 década de 1990). Sou professora de biologia e doutora em Educação. Na UAB aprendi a produzir material (também sou docente no curso), fazer videoaulas, negociar planilhas financeiras, cadastrar periodicamente dados da instituição, capacitar tutores, selecionar alunos, elaborar editais etc.
CI 25	Desafio de superação a cada dia de ensino para que efetivamente possa ser transmitido o conhecimento de qualidade .
CI 26	Desafios: as várias responsabilidades de coordenação de um sistema em rede envolvendo órgão de governos (municipais, estaduais e federais), instituições de ensino e a sociedade.
CI 27	Conseguir a autonomia para gerir os recursos conforme a dinâmica dos cursos da minha IES. Poder contratar somente pela competência e não sob as amarras da legislação. Poder confiar na disponibilidade de recurso financeiro conforme o planejamento dos cursos.
CI 28	Considero desafios a modalidade de EaD e a sua operacionalização . O CEFET/RJ trabalha em parceria com o CEDERJ, que já vinha atuando na área e, nesse sentido, encontrou um ambiente já estruturado. Ponto positivo destaco minha experiência em EaD, pois já vinha atuando nessa modalidade de educação em outros projetos.
CI 29	Sim. A lentidão do sistema moodle , suas constantes manutenções. Atraso no recebimento de diárias e bolsas . E a limitação de apenas um encontro presencial durante a disciplina

A EAD enquanto Política para o Ensino Superior

CI 1	Eu acredito muito na força dessa modalidade, visto que atinge pessoas que, na impossibilidade dessa via, não teriam acesso à formação superior .
CI 2A	EaD é uma modalidade essencial ao país, não só por suas dimensões continentais , mas por sua enorme demanda por formação inicial e continuada. Por meio da EaD se promove não só a formação da área específica do curso, mas a autonomia do estudante e a sua inclusão digital. Por isso, e por outros aspectos,
CI 3	Aceito
CI 4	Acho muito importante uma vez que a EaD atende a milhares de alunos que não teriam condições de estar em uma sala de aula regular. Eu mesma já fiz um curso de extensão pela FGV e gostei muito da qualidade do material. O que o aluno deve se preocupar é com a qualidade do ensino , dessa forma, deve escolher instituições reconhecidas pelo MEC.
CI 5	Considero a modalidade adotada pelo Sistema UAB adequada para a política de Ensino Superior.
CI 6	Acredito que é bem acertada, pois, toda a estrutura, a ementa, os profissionais envolvidos (doutores, mestres, especialistas) geralmente passam por capacitação para atender aos estudantes, que optam pela EaD. Entretanto, ainda existem falhas como em qualquer modalidade, nessa especificamente em muitos

	casos ocorrem com as associações com as prefeituras que destinam os espaços físicos e os equipamentos, como computadores, sem nenhum tipo de qualidade.
CI 7	Acredito que a EAD precisa ser levada mais a sério para que possa ser adotada como política para o ensino superior.
CI 8	Dois modelos atendem dependendo o projeto de curso, o semipresencial o o 100% online
CI 9	De otimização e de eficiencia dentro desse processo, importante por permitir cada mais estudantes terem acesso ao ensino superior de qualidade.
CI 10	Inclusiva.
CI 11	Se todos tiverem consciência de que se trata de uma modalidade de Educação, será a maior conquista do ponto de vista da inclusão social e digital em nosso país.
CI 12	Satisfatória. Creio que é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do país.
CI 13	A educação a distância faz com que a educação se renove e seja repensada . Além de atingir um público maior .
CI 14	Isto é ótimo pois complementa a educação presencial , já consolidada no país.
CI 15	Em partes é bom, porém não poderá ser somente uma forma política, mas uma pratica essencial
CI 16	Considero um grande avanço na política para o Ensino Superior. A EaD distância tem um potencial educativo e inclusivo .
CI 17	É uma ação necessária para expandir a oferta de Ensino Superior no país .
CI 18	essencial e indispensavel.
CI 19	é uma modalidade inclusiva , daí sua relevância.
CI 20	Positiva, acredito que é posivel uma boa formação superior na modalidade a distância, sendo requerido para o sucesso do processo um maior empenho dos alunos .
CI 21	Dentro do meu contexto, a maioria dos alunos que participam de EAD são oriundos de escolas públicas e/ou alunos mais velhos (para não dizer fora de faixa já que trata-se curso tecnológico e/ou superior), os quais tem uma base escolar frágil . Isto acaba sendo uma barreira de modo que no caso do EAD é necessário um maior esforço do aluno em buscar informação , aluno este muitas vezes não teve muitos recursos didáticos e de instrumentos de pesquisa em etapas anteriores de sua formação. Além do mais, a mal remuneração dos tutores e professores que recebem o mesmo valor de bolsa há cerca de 5 anos desmotiva uma ação mais próxima do aluno. Trabalho em uma instituição de ensino superior onde os alunos tem uma formação mista com disciplinas presenciais e a distância, e eles são unânimes com a fala de que a parte a distância é precária quando comparada a presencial, onde um tutor tem que dar atenção a dezenas de alunos.
CI 22	Acho irreversível o papel que a EAD hoje ocupa, em função das dificuldades em chegar presencialmente a cada canto do Brasil sem perder de vista a qualidade. Mas é preciso monitorar e fiscalizar. Para garantir bons padrões e rever demandas .
CI 23	Acredito que a EaD deve funcionar junto da modalidade presencial, não são coisas díspares . A educação à distância deve ser desenvolvida de forma séria para que dê um resultado positivo, do

	<i>contrário não há política que resolva a expansão do Ensino Superior.</i>
CI 24	<i>Na minha opinião não há outra opção a não ser abordar e adotar a EAD como uma política pública para a educação superior no Brasil</i>
CI 25	<i>Totalmente a favor.</i>
CI 26	<i>Entendo que como política de interiorização e democratização do acesso, é importante. Precisamos somente garantir melhor qualidade.</i>
CI 27	<i>Concordo, pois sou testemunha dos benefícios e resultados positivos</i>
CI 28	<i>Deve estar ao alcance de todos</i>
CI 29	<i>Acredito que o sistema ainda é falho, uma vez que muitos tutores ou professores não trabalham de forma adequada, não oferecem o retorno rápido aos alunos, não oferecem à atenção necessária</i>
CI 30	<i>Se o país quer expandir o ensino a única maneira é através do EaD.</i>
CI 31	<i>Penso que é uma política muito positiva que deve ser ampliada como complementação da educação presencial. Uma contribui com a outra, no meu ponto de vista a educação a distância é uma oportunidade a mais de acesso à educação, bem como pode contribuir para a melhoria também das aulas presenciais na medida em que seus recursos educacionais de qualidade, sejam aproveitados na modalidade presencial.</i>

Institucionalização e o Sistema UAB

CI 1	<i>Não sei</i>
CI 2	<i>Sim. Há uma estrutura propícia ao desenvolvimento do Sistema UAB. Atualmente, uma equipe qualificada. E uma Divisão de Projetos Educacionais institucionalizada para implantar projetos e cursos nessa modalidade</i>
CI 3A	<i>EAD está regulamenta nos documentos oficiais e regulatórios da instituição, entretanto falta a estrutura formal do Setor. Esamos em projetando uma estrutura de Campus sistêmico.</i>
CI 4	<i>Minha IEs é nova e agora que está se articulando para isto. Mas deverá acontecer em função da existência e incentivos da UAB.</i>
CI 5	<i>Sim. Está relacionada a partir do fomento promovido pela UAB, pela organização dos polos de apoio presencial, conforme o desenvolvimento da política institucional para a EAD, de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos.</i>
CI 6	<i>Existe algo muito insipiente. A relação com a Uab está fragmentada</i>
CI 7	<i>Não</i>
CI 8A	<i>institucionalização deve partir das IEFS</i>
CI 9	<i>Porposta onde? Na minha IES? No sistema educacional? O que há é uma política de fomento. Cada IES é responsável por isntituir a EaD internamente. Não há uma política de incentivo formal e ampla a</i>

	<i>respeito.</i>
CI 10	<i>Por enquanto a institucionalização é parcial, ou seja, aos poucos os processos típicos da educação a distância vão sendo incorporados às rotinas da universidade, mas devido ao processo atual de financiamento, ainda tem estruturas que funcionam em paralelo aos processo típicos da universidade.</i>
CI 11	<i>Sim; na verdade, há uma comissão pensando uma maneira de institucionalizar a EaD. Ainda não está definido qual o papel da UAB na institucionalização da modalidade EaD.</i>
CI 12	<i>Sim, existe. Está relacionada no sentido de trabalhar institucionalmente as ofertas que já temos UAB, na carga horária dos professores. Assim como trabalhando com capacitações para os servidores interessados e melhorando a infra-estrutura.</i>
CI 13	<i>Não existe uma proposta consistente de institucionalização da EAD no Brasil, ao menos na esfera pública. Isso é claramente percebido na medida em que a EAD ainda é tratada como um programa ou uma série de projetos que não têm garantia de continuidade; não são uma política pública de Estado.</i>
CI 14	<i>Não.</i>
CI 15	<i>Sim, nos últimos anos expandiu-se concretamente a EAD na nossa instituição (antes era prevista no PDE, mas agora há oficialmente equipes atuando com este foco. Contudo, a EAD carece do status para garantir, por exemplo, vagas em concursos destinadas a esta modalidade. Todos que atuam com EAD também exercem outras funções. Ligada a UAB só nosso curso de especialização. Os demais, são e-tec (nível médio) e engenharia e tenólogo em turismo, fora do foco de formação docente.</i>
CI 16	<i>Na UFMT muito se tem trabalhado para essa tão sonhada institucionalização, contudo não é simples, esbarramos na resistencia dos nossos pares. Já dispomos de alguns documentos que apontam nessa direção a partir das necessidades da UAB.</i>
CI 17	<i>por enquanto não.</i>
CI 18	<i>Na verdade desconheço. Seria ótimo.</i>
CI 19	<i>Já ouvi falar que terá um concurso para contratar pessoas para a EaD, mas até agora não tem nada oficial. Espero que abra um concurso público, pois já trabalho na EaD há 4 anos e o valor da bolsa não aumentou um centavo desde que comecei. Muitas pessoas quando coeçam a tutoriar se desgostam por conta do trabalho e da carga de responsabilidade que são grandes, porém não tem nenhum vínculo. Quando termina a disciplina, acaba a bolsa e aí temos que esperar ser chamados para a próxima. Pode demorar até seis meses. Ninguém consegue se manter sendo apenas tutor. Tem que ter outro emprego, senão morre de fome. Quanto às exigências, são inúmeras. Temos que ter curso de mestrado ou mais de um ano de ensino.</i>
CI 20	<i>Desconheço</i>
CI 21	<i>Sim.</i>
CI 22	<i>Sim. Existe um departamento próprio destinado a vários cursos propostos e financiados pela UAB.</i>
CI 23	<i>Este processo é de interesse, porém bate na questão custos. Como fazer a institucionalização sem dinheiro para isso? Há que ser tratada em conjunto com uma nova política de recursos do MEC, certamente.</i>

CI 24	<i>Na minha instituição esse processo de institucionalização da EAD está avançado e o Sistema UAB é uma das âncoras desse processo devido à quantidade de alunos vinculados a ele.</i>
CI 25	<i>Sim. Por meio da atualização de nosso PDI e da renovação do convênio com a CAPES.</i>
CI 26	<i>A minha IES criou há um ano a Superintendência de Educação a Distância que também gerencia a Coordenação da UAB.</i>
CI 27	<i>Desconheço.</i>
CI 28	<i>Sim, está relacionada de forma comunicativa e criativa, porém necessitando de mais pessoas para trabalhar no assunto</i>
CI 29	<i>Sim. Existe uma correspondência de carga horária para que o professor atue na EaD. A UAB permite a capacitação dos docentes e foi essencial para a expansão da oferta de EaD pela Instituição. Hoje, os cursos ofertados pela UAB também podem ser ofertados pela IES sem o fomento das bolsas, basta que, para isso, os demais campi tenham interesse em promover essa oferta e cedam carga horária docente. Além disso, a UAB tem permitido a ampliação das vagas de ensino superior na Instituição e tem permitido o investimento em infraestrutura física e tecnológica para a oferta de EaD.</i>

Parcerias

CI 1	<i>As parcerias não são concretas. Há desconfianças de todos os lados. É necessário compreender melhor esta parceria</i>
CI 2	<i>Não sei</i>
CI 3	<i>Parcerias com Universidades e Prefeituras. Existem. Melhorias estruturais dos Polos.</i>
CI 4	<i>Existem limites e desafios, as parcerias se dão na esfera federal, municipal e estadual.</i>
CI 5	<i>Temos uma boa relação com os níveis federal e municipais. Mesmo os municípios mais pobres procuram manter os Polos e o pessoal necessário. Creio que o maior desafio do sistema esteja dentro das IES, na articulação entre cursos e projetos da EaD.</i>
CI 6	<i>O desafio é fazer reconhecer a importância da EaD hoje no Brasil</i>
CI 7	<i>Na minha opinião, as parcerias ainda são insignificantes e pontuais, o que contraria o princípio de rede do próprio sistema UAB. O maior desafio é vencer questões internas das IES (cultura, relações de poder etc.), questões individuais (egos, vaidades, busca por poder e status etc.) e pensar de maneira colaborativa visando o bem da sociedade e o interesse público</i>
CI 8	<i>De forma amistosa; na maioria das vezes, o estado ou município se colocam à disposição para nos ajudar com as dificuldades que aparecem, principalmente em relação aos cursos que necessitam de laboratórios.</i>
CI 9	<i>O governo federal, por meio da CAPES, financia o custeio, os governos municipais ou estaduais entram com os polos de apoio presencial e as universidades públicas propõem e executam pedagogicamente os cursos nestes polos.</i>
CI 10	<i>MEC/CAPES/ IES/MUNICIPIOS E/OU ESTADO</i>
CI 11	<i>Desconheço</i>
CI 12	<i>Dar continuidade após mudança de gestão nestas esferas.</i>

CI 13	<i>Pergunta muito ampla. Ofertamos cursos nos polos, alguns articulados via FEPAD e fomentados pela UAB/CAPES. SEB e SECADI. Os desafios são inerentes a esse tipo de articulação em rede envolvendo vários atores e vários interesses.</i>
CI 14	<i>Somos consorciados ao CEDERJ . Este centro cuida das articulações locais . Utilizamos os polos regionais deste centro, em parceria com outras universidades públicas. O cederj tem grande experiência nesta articulação, facilitando nossa atuação neste sentido. Somos da rede federal e o cederj , estadual, cuidando da articulação com os municípios onde ficam os polos.</i>
CI 15	<i>Não existem limites.</i>
CI 16	<i>Com certeza existem limites de natureza política e econômica. O MEC é quem limita os gastos com a EaD. Problemas de gestão existem em qualquer instituição pública.</i>
CI 17	<i>O principal desafio refere-se à complexidade das atividades. Um problema na parceria entre os governos federal, estadual e municipal é que essas instâncias, principalmente a estadual e a municipal, muitas vezes se preocupam apenas com as suas atividades próprias e não com o interesse dos municípios e dos Estado em si.</i>
CI 18	<i>Desconheço</i>
CI 19	<i>Existem limites, principalmente de ordem política. Por exemplo, o repasse de livros da instituição para o polo. Como muitas vezes são de esferas diferentes, por ser material permanente encontramos um impasse.</i>
CI 20	<i>O CEFET/RJ integra o Consórcio CEDERJ. A instituição já encontrou um campo de atuação estruturado.</i>
CI 21	<i>Ocorre com algumas dificuldades, existindo limites, pois algumas parcerias querem utilizar de forma política para se elevar o que fez para comunidade.</i>
CI 22	<i>As parcerias são muito importantes e os resultados são positivos. Os limites são superados e os pontos positivos são muito maiores do que os limites existentes.</i>
CI 23	<i>Estamos iniciando o processo de parcerias com os órgãos públicos para melhoria dos polos de apoio presencial. Os desafios estão diretamente relacionados com a política local. Ora como exemplos de inclusão, ora como exemplos de campanha política.</i>
CI 24	<i>Existem associações entre a esferas governamentais. Onde trabalho o governo Federal cedeu o espaço físico para instalação de todo o Departamento que trabalho com cursos superiores (graduação) e especialização em nível EaD. E também ocorre associações com a esfera municipal para disponibilização dos espaços físicos para as aulas presenciais, com toda a estrutura disponível, como computadores, cadeiras, ar condicionado, entre outros.</i>
CI 25	<i>Estou na função de coordenação há pouco tempo, afundada em relatórios e lidando com uma falta de recursos assustadora, que ainda não tive tempo de me inteirar sobre as possíveis parcerias.</i>
CI 26	<i>Essa pareceria é a base do sistema, existindo limites nos municípios polos que nem sempre cumprem com seus deveres, por outro lado o governo federal muitas vezes limita nossas ações repassando recursos insuficientes ou não permitindo a contratação de pessoal necessário.</i>
CI 27	<i>Desconheço.</i>
CI 28	<i>As parcerias, dentro do sistema UAB, se dão por meio de chamadas públicas para articulação de cursos. No caso dos mantenedores de polo (estados e municípios) é preciso haver um diálogo entre o</i>

coordenador UAB e o mantenedor do polo, para que se promova o acordo de cooperação. A partir daí e da articulação de cursos, em geral, há poucos problemas entre a IES e os mantenedores. O diálogo do Coordenador UAB passa a ser muito mais frequente com o coordenador do polo que com o mantenedor.

Os Polos e a Infraestrutura

CI 1	Hoje é parte importante, pois são nestes locais onde são realizados os encontros, com aulas presenciais e realização de avaliações. Embora haja deficiências no que tange a infraestrutura (especialmente biblioteca e laboratório), espera-se que o avanço no uso de tecnologias digitais possam suprir totalmente esta necessidade em um futuro próximo.
CI 2	Representa o desenvolvimento da EaD
CI 3	Os polos de apoio presencial variam muito no que se refere à qualidade de suas estruturas físicas de acordo com os municípios e a região do país. A questão da gestão destes polos ainda não está devidamente equacionada, o que resulta em uma enorme desigualdade na qualidade dos polos e na qualidade do atendimento aos alunos
CI 4	São suportes de apoio presencial para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Atende, porém com algumas dificuldades, como internet sem funcionar, energia, pessoal administrativo para atender, etc.
CI 5	Representam uma aproximação do sistema de ensino tradicional. Na maioria das vezes não atendem.
CI 6	Os polos tem uma infraestrutura básica, sem poder dar instrumentos de aprendizagem melhor, como laboratórios.
CI 7	Em sua maioria não. Estamos justamente buscando conscientizar os gestores dos polos de sua importância no contexto local e nacional.
CI 8	Usamos os polos CEDERJ. Em geral as instalações atendem às nossas necessidades. Por ser um curso de especialização, só usamos os polos a cada 2 meses mais ou menos para eventos presenciais obrigatórios. Mas o tutor presencial tem grande importância no suporte aos alunos. Principalmente no uso das TICs e participação do AV do curso.
CI 9	O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Atende parcialmente.
CI 10	sim, precisam apenas melhorar as infraestruturas tecnológicas
CI 11	Os cursos são oferecidos nos polos se eles não estiverem boas condições os cursos param.
CI 12	Os polos de apoio presencial são elementos fundamentais para o sistema UAB porque permitem que o estudante tenha um espaço de diálogo, de estudos em grupo e de acesso à plataforma virtual de aprendizagem (além de ter acesso a material bibliográfico de referência do seu curso), quando ele não possui esse acesso em sua residência. Além disso, o polo promove a possibilidade de realização dos encontros presenciais (cuja quantidade varia de acordo com o Projeto de cada curso) e às avaliações que, por lei, precisam ser presenciais.
CI 13	Os Polos são muito importantes, pois, são os locais onde os estudantes estudam, fazem pesquisas e trabalhos em grupo, além de ser destinado um local apropriado para aulas presenciais. Entretanto, nem todos os Polos apresentam um padrão de qualidade satisfatório para as aulas e

	<i>atividades.</i>
CI 14	<i>Atendem no que estamos ofertando, mas limitam novas ofertas, uma vez que não dispõem ainda de toda a infra para diversificação e inovação de cursos.</i>
CI 15	<i>Alguns pólos oferecem infraestrutura adequada, outros nem tanto.</i>
CI 16	<i>Representam um local onde o aluno pode encontra o apoio necessario para complementar sua formação e esclarecer dúvidas relacionadas ao sistema do ambiente virtual.sim.</i>
CI 17	<i>Os polos representam a extensão das instituições de ensino Superior. Nem sempre a infraestrutura dos polos é satisfatória, algumas vezes é bem precária.</i>
CI 18	<i>Sim</i>
CI 19	<i>Os polos são essencias ao sistema UAB, pois nele os alunos realizam parte das atividades, que são presenciais. No caso dos nossos polos, estamos com todos aptos, atendendo inclusive os laboratórios do curso de física. Melhorias, sem dúvidas, são necessárias, porém temos sido atendidos nas solicitações.</i>
CI 20	<i>em algun scasos os polos atendem si, em ouotros não, os polos são os braços desses sistema e os atores envolvidos são como elos de uma corrente.</i>
CI 21	<i>Os Polos de Apoio Presencial desempenham um papel importante no apoio aos estudantes da sua região. A infraestrutura desses Polos é razoável em geral, mas apresenta variações significativas entre si.</i>
CI 22	<i>Alguns polos sim, a maioria, não.</i>
CI 23	<i>Os polos são a ponte entre os alunos e a instituição ofertaste. Essencial para o funcionamento de um curso EAD. Atendem as atividades acadêmicas.</i>
CI 24	<i>Os polos representam o ponto de encontro físico do aluno com a IES.A infraestrutura adequada depende do polo.</i>
CI 25	<i>São locais para as atividades presenciais dos cursos. Nem sempre.</i>
CI 26	<i>Os polos são muito importantes para a EaD, pois são os locais onde os alunos têm a infraestrutura para assistir aulas, realizar atividades e provas, ter acesso a biblioteca e ter contato com os tutores presenciais que dão o apoio administrativo e pedagógico aos alunos.</i>
CI 27	<i>Os polos atendem às expectativas, esse trabalho é bem monitorado pela Capes e se o polo não se adequar às exigências ele não permanece no sistema.</i>
CI 28	<i>Sim. Todos os polos já foram aprovados pela Capes</i>
CI 29	<i>O marco referencial de apoio aos alunos. Quanto as estruturas... Estas não atendem as necessidades acadêmicas</i>
CI 30	<i>Os polos são elementos significativos no processo, mas a infra-estrutura necessita melhorar muito.</i>

Colaboradores UAB

CI 1	<i>Acredito que o vínculo dos tutores com a universidade precisa ser urgentemente alterada. O ideal é que os tutores fossem professores auxiliares, com vínculo formal e recebimento de salário ao invés de bolsa.</i>
CI 2	<i>É uma relação de cooperação entre todos, sabemos que quando se trabalha com grande número de pessoas regras são necessárias para que as relações sejam garantidas. Todos precisam colaborar.</i>
CI 3	<i>Excelente, pela minha experiência na Instituição de Ensino Superior que trabalho existe uma equipe muito competente, composta por diretores, coordenadores, supervisores, professores formadores, professores conteudistas, tutores presenciais e a distância. Salientando que toda a equipe envolvida trabalha objetivando melhorar e solucionar pontos frágeis.</i>
CI 4	<i>São profissionais preparados, atentos e sensíveis à modalidade de EAD.</i>
CI 5	<i>São ótimos, porém necessitam repensar a forma que são pagos, pois necessita rever o valor das bolsas.</i>
CI 6	<i>É uma estrutura diferenciada da presencial e articulada. É uma escola virtual, na qual cada parceiro integra o sistema de forma orgânica.</i>
CI 7	<i>Os colaboradores são a peça mestra nesse sistema, tratam com muito profissionalismo suas funções e desempenham de modo satisfatório de um modo geral, são vitais para a organização do sistema.</i>
CI 8	<i>São essenciais ao funcionamento do sistema. Sem uma equipe multidisciplinar não se faz EAD.</i>
CI 9	<i>São empenhados.</i>
CI 10	<i>São todos necessários, mas precisa ser feita uma revisão na proposta de trabalho. O sistema de bolsas não é viável.</i>
CI 11	<i>Integrar os colaboradores redefinindo as suas atribuições</i>
CI 12	<i>A divisão de tarefas entre tutores, professores conteudistas, coordenadores de polo, técnicos em informática introduz uma necessidade de trabalho em equipe que os professores não estão acostumados no ensino presencial.</i>
CI 13	<i>Uma rede na qual a fragilidade de um fio compromete a segurança e qualidade de todo o trabalho.</i>
CI 14	<i>Papéis fundamentais para o bom funcionamento dos cursos.</i>
CI 15	<i>Importantes</i>
CI 16	<i>Sua pergunta é muito ampla. cada função tem seu papel. Todos são importantes.</i>
CI 17	<i>Todos os colaboradores são essenciais. Vejo que, hoje, a função dos tutores é primordial e que deveria ser mais valorizada.</i>
CI 18	<i>Ainda é limitada. A grande maioria é colaborador apenas para ter um extra e não por compromisso com o sistema.</i>
CI 19	<i>Satisfatória.</i>

CI 20	<i>Fundamentais. Sem eles, não aconteceriam os cursos.</i>
CI 21	<i>Acho que podem se empenhar mais para que o sistema tenha o efeito desejado.</i>
CI 22	<i>A minha opinião é que todos esses colaboradores são fundamentais. Entretanto, existe um grande hiato no planejamento para a qualificação destes colaboradores. O que propicia desigualdades dentro do sistema. A colaboração entre os membros da rede poderia minimizar esse fenômeno.</i>
CI 23	<i>A organização do sistema não condiz com o tipo de atividade desenvolvida e não valoriza as funções da devida forma. O professor exerce uma função de coordenador de disciplina, tendo muitas vezes que gerenciar 5, 6 e até mais polos, com cerca de mais de 100 alunos. O tutores na verdade fazem a função de professores, pois são eles que acompanham de perto cada polo (sala de aula). Pelo fato da bolsa ser baixa, este corpo de orientação, necessita de outras atividades, sendo o EAD a segunda ou terceira fonte de renda, fazendo com que a atenção necessária não seja dada. Em termos de melhoramento do currículo, que é um fator que os professores e tutores se apegam para melhor sua experiência profissional registrada, acaba que os tutores não tenham nenhuma valorização nestes aspectos, pois a sua grande maioria são pós-graduandos e este tipo de experiência não são absorvidas em concursos e seleções, ao menos que seja dentro do próprio EAD.</i>
CI 24	<i>Boa. as diferentes formações contribuem para o sucesso do programa</i>
CI 25	<i>As funções dos colaboradores são muito bem definidas e cada um faz a sua parte. As maiores limitações que estamos encontrando é em relação aos tutores. Para alguns polos é difícil encontrar tutor qualificado, o valor da bolsa de tutor está muito defasado em relação à outros programas e oportunidades de trabalho.</i>
CI 26	<i>Cada função dentro do sistema UAB é fundamental, posto que para ofertar cursos a distância dentro do modelo que o sistema UAB instituiu faz-se necessário uma equipe monumental de suporte à oferta.</i>
CI 27	<i>São poucos e estão sobrecarregados. Se queremos realmente atingir a meta de inserção no ensino superior, precisamos de mais professores no quadro e oficializar os tutores.</i>
CI 28	<i>Seria impossível um único professor elaborar, coordenar e ministrar uma disciplina para atender todos os polos que estão sobre sua responsabilidade. dessa forma, é fundamental o apoio dos professores conteudistas, coordenadores de polos, técnicos, tutores presenciais e tutores a distância para o sucesso da EaD.</i>
CI 29	<i>A minha visão é a de que o Sistema só funciona quando todo o grupo está integrado, do contrário, não haverá sucesso na empreitada.</i>

Remuneração dos Colaboradores UAB

CI 1	<i>Acredito que um outro método de remuneração serviria para fortalecer e fixar mais o colaborador na sua função.</i>
CI 2	<i>Atende parcialmente. Se existem, não conheço, contudo acredito que deveria ser proposto uma carreira específica para a EAD, com remuneração mais digna.</i>
CI 3	<i>A remuneração por meio de bolsas nunca é o ideal. Em alguns aspectos até dificulta a institucionalização da modalidade. No entanto, com o contingente de profissionais necessários à oferta da EaD, sem o sistema de bolsas seria impossível as IES conseguirem ofertar cursos, pois</i>

<i>não há código de vagas para todas as funções que a modalidade exige nem profissionais em número suficiente nas IES (professores, por exemplo) que consigam cobrir todas as ofertas. Assim, o sistema de bolsas ainda é fundamental para a oferta.</i>
<i>CI 4 Pergunta muito ampla. Bolsa para coordenador não é uma solução ruim. A situação pior é para professores e tutores. A outra solução é pagar na forma de gratificação por coordenação em folha de pagamento.</i>
<i>CI 5 Para uma perfeita institucionalização, as demais funções também deveriam ser pagas em forma de salário e não bolsa. Há uma proposta de que a CAPES repasse um valor fixo por aluno por ano e a universidade se responsabilizaria em definir em que gastar.</i>
<i>CI 6 Não e não existem propostas</i>
<i>CI 7 deixam um pouco a desejar</i>
<i>CI 8 O uso de bolsas deveria ter sido uma solução de curtíssimo prazo, enquanto fosse desenvolvida uma solução adequada. Remunerar um trabalhador com bolsa é um retrocesso. Não vejo por parte do poder público nenhuma proposta concreta para solucionar esta situação, mas apenas discussões intermináveis e discursos vazios.</i>
<i>CI 9 Não atendem em virtude do excesso de trabalho. No fórum de pesquisadores UAB, sempre são levantadas propostas.</i>
<i>CI 10 As bolsas atendem razoavelmente às necessidades do Sistema, mas há necessidade de reajuste dos seus valores em decorrência da inflação.</i>
<i>CI 11 As bolsas não são suficientes e nem atendem às necessidades dos colaboradores; os maiores afetados são os tutores que carecem de um auxílio maior do que o atual. Se institucionalizar, as bolsas deveriam acabar e ter mais concursos para os envolvidos neste processo.</i>
<i>CI 12 Não atende a realidade. Não consigo vislumbrar propostas concretas de revisão.</i>
<i>CI 13 Não atende, necessita rever sim, tem propostas, porém ainda não saiu do papel.</i>
<i>CI 14 Sim</i>
<i>CI 15 Na minha visão a bolsa não atende às necessidades do sistema. Temos que investir na nossa formação para chegar a um mestrado. Depois de tantos sacrifícios, fazemos uma seleção simplificada para dar aula na EaD e recebemos uma bolsa de R\$ 756,00 que uma empregada doméstica sem nenhuma formação recebe por mês. Sem querer desmerecer as empregadas domésticas, mas o valor da bolsa é muito baixo para uma pessoa que se qualificou tanto. Isso desestimula as pessoas e muitos não aceitam trabalhar na EaD quando vêm a carga de exigências que um colaborador da EaD enfrenta.</i>
<i>CI 16 Do ponto de vista que se trata de bolsa, entendo que melhorias ainda precisam ser implantadas especialmente aos tutores. Existem sim propostas de se rever a questão dos financiamentos para bolsas.</i>
<i>CI 17 Não. Desconheço.</i>
<i>CI 18 Não atende, pois precisaríamos de servidores dedicados a diversas funções</i>
<i>CI 19 Propostas concretas não sei se existem para rever essa forma de remuneração, mas há discussões nos fóruns dos coordenadores UAB de que esses recursos poderiam ser repassados via</i>

<i>orçamento para as próprias instituições administrarem esses recursos.</i>
<i>CI 20 Não sei sobre propostas de mudanças no sistema de bolsas. Ele não é o ideal, mas com a sobrecarga dos professores nas IES, não creio que sem as bolsas essa demanda extra, dos cursos a distância, infelizmente ainda pouco valorizados nas regras de progressão dos docentes, teria viabilidades de essa verba extra não existisse. Quanto aos valores atuais (out/2014), considero-os defasados, principalmente em relação aos tutores.</i>
<i>CI 21 Não atendem e estão estagnadas há anos</i>
<i>CI 22 Não atende. Há uma legislação míope que limita o ganho de um professor com dedicação exclusiva mesmo nestes casos que o objetivo é a própria comunidade e o plano nacional da educação.</i>
<i>CI 23 Gostaria que os tutores fossem melhor remunerados. sua atuação é fundamental. E no nosso curso de Pós graduação, precisam ser mais qualificados em termos de formação.</i>
<i>CI 24 A remuneração não atende as necessidades do Sistema. Existem discussões em andamento com a CAPES que permanecem apenas em discussão e não são levadas a sério.</i>
<i>CI 25 Atualmente os valores das bolsas e ou pagamentos estão aquém dos praticados, sentimos dificuldades em conseguir contratar principalmente tutores.</i>
<i>CI 26 A bolsa é estipulada pela CAPES. Desde o início 2005 tem sido o mesmo valor. Seria interessante pensar em rever essa remuneração.</i>
<i>CI 27 aguardamos que sejam revistas as remunerações, digo os valores, , pois todos trabalham muito e com empenho para o anadamento das atividades academicas de cada curso, todos de um modo geral tem expertise em suas áraes ciom mestrado doutorado , especializações entre outros.</i>
<i>CI 28 Não. Minha função é tutoriar, mas muitas vezes faço as correções das provas e atividades, com a postagem das notas e feedbacks de turmas com 35 a 40 estudantes. Para um profissional competente e principalmente apaixonado pela educação ela procura sempre melhorar e atender os estudantes da melhor maneira possível, disponibilizando respostas rápidas e claras, mas muitas vezes explicativas, tudo isso depende de tempo, e engana-se quem pensa que é pouco tempo. Sendo assim a rmuneração não é satisfatória!</i>
<i>CI 29 A proposta é que a bolsa seja paga de acordo com a titulação</i>
<i>CI 30 A necessidade não atende. Seria bom que houvesse melhoria nos valores dessas bolsas, pois os profissionais na grande maioria são pós-graduados.</i>
Fomento
<i>CI 1 Por meio da CAPES</i>
<i>CI 2 Através da CAPES</i>
<i>CI 3 Em minha IES o fomento a EAD se dá com recurso da UAB/CAPES da própria IES e, el algumas situações muito específicas, por meio de projetos de pesquisa ou de extensão de professores pesquisadores.</i>
<i>CI 4 Não conheço.</i>

CI 5	Via descentralização pela CAPES.
CI 6	Somente através da CAPES, atualmente
CI 7	O fomento vem do MEC.
CI 8	O fomento se dá por meio de planilhas negociadas com a DED/Capes. As planilhas contemplam recursos de custeio e bolsas.
CI 9	Por meio de bolsas para os tutores e professores formadores e por meio de diárias para as atividades presenciais
CI 10	Todo o fomento vem da Capes. na ausência dos recursos, o que tem sido frequente, devido à demora no repasse, a reitoria tem sustentado nossas ações.
CI 11	pagamento de bolsa
CI 12	Via nota de crédito que vem da Capes com valor baseado nas planilhas orçamentárias de cada curso e do núcleo UAB. Para isso é levado em consideração o número de cursos, alunos, polos.
CI 13	Não sei. Mas quem paga as bolsas é a CAPES.
CI 14	Fomento da DED/Capes
CI 15	O fomento do Sistema UAB atende às necessidades dos cursos, porém há problemas frequentes de demora da chegada dos recursos financeiros.
CI 16	Através dos recursos da CAPES.
CI 17	Desconheço
CI 18	Por meio de descentralização dos recursos pela Fundação local
CI 19	Por meio de descentralização
CI 20	Iniciaremos a usar a Fundação para conseguirmos operacionalizar tais ações.
CI 21	Por meio da CAPES.
CI 22	Desconheço
CI 23	Desconheço.
CI 24	atraves de bolsas pagas atraves de instituições parceiras, e com previsão d eplanilhas orçamentarias .
CI 25	Por meio de negociação anual de planilhas com base em parâmetros previamente aprovados pela CAPES.
CI 26	Trabalhamos com Fundação; o recurso vem todo para o Núcleo UAB que repassa aos cursos.
CI 27	O fomento é regulamentado pela Capes/UAB.
CI 28	Não temos fundação . Já utilizamos de parceiros mas tivemos problemas. Recentemente ficamos sem receber por atraso (não da UAB) de entrega de RCO no simec. Começamos nova edição do curso em 8 polos sem recurso nenhum além das bolsas por este motivo.

Estudantes do Sistema UAB

CI 1	Muitos tem uma opinião que EaD é fácil, porém quando se deparam a realidade, reclamam. Muitos destes alunos não tem base de conhecimento.
CI 2	Respondido anteriormente
CI 3a	banada larga, melhorar no Brasil como um todo, mais recursos para atender melhor ao aparelhamento dos cursos, quanto ao perfil dos estudantes de um modo geral urbanos e rurais.
CI 4	A maior dificuldade é do perfil do aluno entender que a EAD é para quando ele tiver tempo de estudar. E é justamente o contrário, ele precisa organizar sua agenda de atividades para estudar, pois exige-se muita disciplina.
CI 5	Está sendo modificada, mas a maior parte é entrarem nos cursos pensando que não precisam de tempo, nem disciplina para estudar. Geralmente já têm muitas atividades e não são liberados das mesmas para poderem cursá-los.
CI 6	Acho a maioria dos estudantes pouco interessados, muitos não sabem direito o que estão fazendo e não participam efetivamente do processo de educação à distância, não se comprometem tanto com as atividades dos componentes curriculares
CI 7	Professores, adultos, nas faixa de 35 a 45, em geral.
CI 8	Na graduação, os estudantes residem em cidades pequenas, longe de instituições públicas de ensino superior, sendo essa modalidade a única opção. Temos notado que parte dos alunos que obtém maior sucesso já possuem uma graduação anterior, mas isso não é regra. O aluno da educação a distância tem que desenvolver uma elevada autonomia e disciplina.
CI 9	Estudantes do interior que não tiveram oportunidades de estudo na capital, contudo muitos deles são bem formados. A dificuldade seria distância dos pólos e o pouco acesso a rede de internet, bem como o deslocamento para suas cidades natais.
CI 10	O perfil dos estudantes da EaD como eu já descrevi anteriormente, é formado na sua maioria por pessoas que trabalham ou que moram muito distantes dos polos de estudo.
CI 11	Não observei um perfil próprio, as turmas são bem heterogêneas. A principal dificuldade tem sido o manuseio do sistema do ambiente virtual (nas turmas iniciantes).
CI 12	Duas perguntas muito amplas.
CI 13	Normalmente pessoas com os horários convencionais ocupados, que trabalham ou fazem outras atividades durante o dia, ou pessoas que não dispõem de uma instituição de ensino de qualidade na sua região. As dificuldades estão relacionadas a má formação no ensino básico, dificuldades de uso das TICs, evasão, etc.
CI 14	O perfil do estudante UAB é enviesado pela ênfase dada pelo governo à formação de professores. O que cria uma tendência no público que procura a UAB para realizar cursos. Existem diversas dificuldades específicas em cursos realizados na EAD, já bem descritos na literatura. Entretanto, acredito que a maior dificuldade, pois esta vale para a educação em geral, é a falta de formação didático/pedagógica dos professores.
CI 15	A maioria deles trabalha, apresentam idade acima da faixa para o ensino superior, contudo são participantes e apresentam facilidade com as ferramentas e atividades de EAD propostas.
CI 16	Os estudantes tem idade maior que nos cursos presenciais, são na maioria trabalhadores. Tem

	<i>dificuldades iguais aos do presencial, muitas vezes sem conhecimentos básicos para as áreas específicas</i>
CI 17	<i>São relativamente participativos. Internet que ainda não é para todos e é muito cara.</i>
CI 18	<i>O perfil dos estudantes em geral apresenta maior proporção de pessoas mais velhas e com maior experiência. É importante a auto-disciplina dos estudantes para que obtenham melhores resultados e menor evasão.</i>
CI 19	<i>O perfil é extremamente heterogêneo, varia em termos de faixa etária, de situação socioeconômica e de gênero. Varia por polo e por vários outros aspectos. São desde estudantes que entram nos cursos de graduação porque é uma maneira de ter acesso à educação superior pública a pessoas que pretendem ampliar o espectro de sua formação com outras graduações ou com pós-graduação.</i>
CI 20	<i>Rural</i>
CI 21	<i>Profissionais que estão procurando um aperfeiçoamento. A pouca atenção e incentivo.</i>
CI 22	<i>Na sua grande maioria são professores da rede. A maior dificuldade é a adequação inicial ao modelo de aprendizagem que exige do estudante dedicação, autoestudo e disciplina. Incorporado ao modelo ele segue adiante sem maiores problemas.</i>
CI 23	<i>Muitos são oriundos de cursos de graduação em EAD também. E vários, de instituições privadas de pouco prestígio. Precisam de muito apoio no momento de elaboração da monografia, com dificuldades de redação e na prática da pesquisa. Mas este é nosso foco. Dar formação aos docentes de educação básica que tem lacunas na formação inicial. Tentamos melhorar este quadro.</i>
CI 24	<i>A principal dificuldade é em relação ao tempo para se dedicar aos estudos, já que a grande maioria trabalha e estuda. A evasão é relativamente alta pois muitos alunos entram achando que é a modalidade mais indicada para quem não tem tempo para estudar, o que não é verdade. Esta modalidade permite a flexibilidade de horário para se dedicar aos estudos, mas é necessário que haja tempo para se dedicar.</i>
CI 25	<i>O perfil dos alunos é diversificado. Merece um estudo profundo e exaustivo.</i>
CI 26	<i>A maioria são adultos e muitos já têm uma outra formação. A maior dificuldade é a autonomia dos alunos frente ao processo de ensino-aprendizagem.</i>
CI 27	<i>Os estudantes são bem heterogêneos quanto a idade, formações etc. A dificuldade é principalmente relacionada a disciplina de estudo que o aluno deve ter, caso contrário ele não consegue concluir o curso.</i>
CI 28	<i>Na maioria, pessoas que já têm graduação ou que trabalham a muito tempo. Maior dificuldade é o acesso à internet e a ausência de disciplina/autonomia para os estudos</i>
CI 29	<i>Desconheço.</i>
CI 30	<i>Deslocamento é uma dificuldade para os estudantes chegar ao polo presencial</i>

Ambiente Virtual de Aprendizagem e Material Didático

CI 10	<i>O ambiente virtual precisa ser mais "amigável" em termos de facilidade de uso e permitir máxima interação entre os próprios alunos e entre estes e os tutores e professores. O material didático não pode ser simplesmente um pdf, é preciso evoluir muito para ebooks interativos que funcionam quase</i>
-------	---

	<i>como uma rede social.</i>
	<i>CI 2 mais treinamentos e equipes preparadas para buscar soluções tecnológicas capazes de resolver os entraves que aparecem, para produção e material didático treinamento,</i>
	<i>CI 3 O principal desafio refere-se à produção de material didático, inclusive vídeos, devido à demora na elaboração e licitação da sua produção, o que afeta negativamente o andamento dos cursos.</i>
	<i>CI 4 falta de formação e formação CONTINUADA.</i>
	<i>CI 5 Manter a conexão nos polos. Ter recursos para produção do material didático e formar quadros para atuar na EaD.</i>
	<i>CI 6 Ter um ambiente que seja comunicativo constante. Sobre o material didático, ter um padrão universal para todos que utilizam da EaD</i>
	<i>CI 7 A velocidade das conexões têm sido um limitador no uso de ferramentas mais avançadas e de maior interatividade. A falta de tempo de professores pesquisadores e a falta de outros recursos humanos para a produção de material didático é um limitador para a expansão desses. Porém, acredito que uma maior possibilidade de trocas é desejável, pois há materiais interessantes já produzidos que, se não se adequam exatamente às necessidades, podem porém servir de base para uma produção que atenda especificidades dos diversos cursos.</i>
	<i>CI 8 O ambiente muitas vezes não funciona e fica fora do ar. Os links das atividades as vezes não estão disponíveis e isso dificulta muito o andamento das disciplinas</i>
	<i>CI 9 Nenhum, é excelente o AVA que atuo. E o material didático foi todo produzido pelos Professores Conteudistas da Instituição, sendo de bastante qualidade.</i>
	<i>CI 10 O maior desafio e a capacitação para a utilização do ambiente virtual. Em relação a produção de material a maior dificuldade e a organização da equipe responsável pela produção. É um trabalho que requer competência e muito valorizado (as remunerações são elevadas nessa área) então há muita rotatividade de colaboradores dificultando o trabalho.</i>
	<i>CI 11 Falta de recursos para produção profissional e dificuldade de contratação.</i>
	<i>CI 12 O maior desafio é a logística de ambos</i>
	<i>CI 13 O ambiente virtual às vezes fica fora do ar e o material é ultrapassado.</i>
	<i>CI 14 O AVA é o veículo mais democrático dos cursos, contudo muitas vezes a velocidade da internet nos polos deixa a desejar, não temos tido problemas na produção de material didático impresso, já as vídeos aulas é um desafio pois necessitamos de equipamentos e técnicos especializados e nem sempre os temos.</i>
	<i>CI 15 Quando a equipe não está integrada, o material não fica bom. O ambiente e o material devem motivar o aluno ao estudo, despertar o interesse do mesmo ao conteúdo que está desenvolvido ali.</i>
	<i>CI 16 Custeio. O processo é longo e normalmente as licitações não conseguem vencer o lapso temporal.</i>
	<i>CI 17 Pessoal capacitado para a produção de material.</i>
	<i>CI 18 O maior desafio é a qualidade do que é publicado. os professores dedicam pouco tempo à produção e não há como acompanhar essas produções considerando o quantitativo e condições das equipes, tanto coordenadores de curso como equipe de apoio pedagógico em virtude do quantitativo do</i>

	<i>pessoal e a quantidade de cursos e turmas ofertados.</i>
CI 19	<i>A atualização dos dados. Passam-se muitos anos para revisar o conteúdo das apostilas.</i>
CI 20	<i>O desafio ainda está no aspecto do desenho pedagógico que predece ao ambiente virtual. Costuma-se imaginar que o uso de plataformas é a principal barreira, mas sem conteúdo nenhuma plataforma resolverá o problema.</i>
CI 21	<i>O material didático hoje é um desafio devido a velocidade de informações disponíveis na internet</i>
CI 22	<i>Dificuldades técnicas e financeiras na produção de objetos digitais para incrementar o AV. Burocracia para uso do recurso recebido (demora nos processos de licitação, por exemplo) e pouca experiência na produção de material didático para a EAD (esta dificuldade é sentida quando buscamos profissionais para produzir novos materiais).</i>
CI 23	<i>Atualização do ambiente virtual de aprendizagem, integração do AVA com o sistema acadêmico institucional, serviços de requerimentos acoplados ao AVA, trabalho com objetos de aprendizagem na produção de material didático.</i>
CI 24	<i>A velocidade inconstante e lenta da internet em algumas localidades. Quanto ao material, não vejo dificuldades.</i>
CI 25	<i>A capacitação dos profissionais para atuarem adequadamente por meio da plataforma. A maior integração entre as diferentes mídias no processo de ensino e aprendizagem e a acessibilidade.</i>
CI 26	<i>Novamente duas perguntas muito amplas.</i>
CI 27	<i>Limitações com a velocidade, com o tamanho dos arquivos, acho a produção das apostilas muito fracas em relação aos conteúdos que deveriam ser abordados. São muito superficiais. Isso é uma limitação que o MEC impõe para não encarecer muito a apostila. Quando pensamos em nível nacional, onde milhares de apostilas são confeccionadas, fica muito oneroso. Infelizmente a educação não é prioridade para os nossos governantes. Vemos tantas obras sendo bancadas pelo governo, como construção de estádios, mega obras como a transnordestina, a transposição dos Rio São Francisco, hidrelétricas, etc... esse gasto com a educação no nosso País é irrisório em comparação com o que se gasta com outros setores.</i>
CI 28	<i>plataforma um pouco complicada</i>
CI 29	<i>Pessoalmente não encontrei dificuldades</i>
CI 30	<i>Precisaríamos de horas de gravação de áudio para que eu pudesse responder devidamente essa questão. Assim, vou me limitar a dizer que a UAB precisa passar para outra fase em seu desenvolvimento institucional, amadurecer como política pública de Estado (e não de governo) e desenvolver realmente um trabalho em rede (colaborativo)</i>
CI 31	<i>Vamos melhorar o sistema UAB!</i>
CI 32	<i>A IES deveria ter autonomia e receber os recursos financeiros pelo orçamento, contratando o perfil que precisasse.</i>
CI 33	<i>Naõ tenho nenhuma a fazer agora.</i>
CI 34	<i>Parabéns pela pesquisa.</i>

CI 35	<i>precisamos institucionalizar o EaD em nossas IES.</i>
CI 36	<i>Nada a comentar.</i>
CI 37	<i>Parabéns pela iniciativa da pesquisa! Acho que o sistema UAB e EAD têm muito que melhorar e é necessário esse incentivo</i>
CI 38	<i>O sistema funciona muito bem, mas é necessário muito mais esforço, qualidade e dedicação do que na modalidade presencial. Na EAD tudo é exponencial, ou seja, os resultados assim como os problemas se multiplicam várias vezes.</i>
CI 39	<i>A EaD é uma modalidade de ensino que já vem sendo desenvolvida no Brasil há muito tempo, mas que somente a partir de 2005 que foi reconhecida como uma política pública de governo. Mas, é preciso reconhecer que a Educação a Distância pode sim educar com qualidade. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os tutores são professores igualmente importante para a qualidade da aprendizagem. Aproveito para comentar a pertinência das questões levantadas, que são fundamentais para a EaD.</i>
CI 40	<i>A UAB representa um espaço de formação e pesquisa também para nós que atuamos nos cursos. No CEFET/RJ, a EAD /UAB tem sido objeto de investigação em monografias, dissertações e teses. E estas produções são socializadas em eventos internos e externos.</i>
CI 41	<i>Seu instrumento está necessitando de revisão. Principais problemas: tipo de pergunta mais indicada para entrevistas presenciais. Perguntas muito amplas. Vários tópicos em uma mesma pergunta. Formulário não ajustado ao tipo de pesquisa adotado.</i>
CI 42	<i>Apesar de todos os problemas apontados em relação ao EaD, eu gosto muito de ensinar nesta modalidade de ensino. Me sinto gratificada por atender a um público que não teria condição de estudar em um ensino presencial. Uma crítica que eu faço é a discriminação que os acadêmicos têm. É como se os tutores não tivessem a mesma qualidade de um professor de ensino presencial. Acho que é o contrário, pois além de dominar as competências para ensinar as disciplinas, ainda temos que dominar as ferramentas do Moodle, da internet, dentre outras.</i>
CI 43	<i>O chat, é a única ferramenta que não é utilizada pelos estudantes, entretanto, os tutores devem ficar disponíveis duas horas semanais obrigatórias sem acesso dos estudantes.</i>
CI 44	<i>Em termos gerais, acredito que devemos fortalecer mais a EaD, fazendo divulgação e dando oportunidade para quem está fazendo pesquisa sobre EaD. Eu estou fazendo pesquisa, e estou tendo muitas dificuldades para encontrar publicações sobre como ocorre a aprendizagem dos alunos em laboratório virtual no ensino de física. Parabéns pela sua pesquisa, espero ter ajudado.</i>
CI 45	<i>Interessante a pesquisa</i>
CI 46	<i>Há pouco tempo como coordenadora UAB, tenho sentido uma fragilidade na forma de condução dessa modalidade, principalmente com a necessidade de renovação de cursos a todo ano. Cursos de graduação com ofertas regularizadas deveriam receber um tratamento diferenciado, não tendo que participar de articulações todos os anos.</i>

ANEXO 03 – FORMULÁRIO – COLABORADORES UAB NOS POLOS**Sistema UAB**

Descreva, em linhas gerais, o que é o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Polo de Apoio Presencial

Qual a função de um Polo de Apoio Presencial no Sistema Universidade Aberta do Brasil?

Dificuldades/ Desafios

Existem dificuldades ou desafios que o Polo de Apoio Presencial enfrenta para cumprir a sua função no Sistema UAB? Quais?

Modalidade EAD

Qual a sua opinião sobre a modalidade de educação a distância para o Ensino Superior

Institucionalização do Polo

O Polo UAB em que você atua encontra-se institucionalizado? Quais documentos, leis, decretos garantem essa institucionalização?

Perfil dos Estudantes

Qual o perfil dos estudantes que frequentam este Polo UAB? Que dificuldades demonstram em relação a modalidade EAD?

Frequência ao Polo

Em que momentos existem mais frequência dos estudantes aos Polos e quais os espaços mais utilizados? Existem propostas, projetos para dinamizar esses momentos?

Parceria com as instituições

De que modo o Polo atua para atender as necessidades das instituições parceiras?

Remuneração dos colaboradores

Qual a sua opinião sobre a remuneração por bolsas de estudo adotada pelo Sistema UAB?

Fomento

Como ou de que forma o Polo mantém sua estrutura física e de recursos humanos? Existem recursos garantidos e destinados ao Polo?

ANEXO 04 - RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS ONLINE: COLABORADORES DOS POLOS

Sistema UAB

CP 1	<i>Um Sistema abrangente que visa a democratização do ensino no Brasil, com foco no Ensino à distância.</i>
CP 2	<i>É um sistema que em parceria com o Governo Federal e outras Instituições de Ensino públicas, oferecem cursos de graduação, pós-graduação e continuada para o público em geral.</i>
CP 3	<i>É O SISTEMA QUE OFERTA ENSINO SUPERIOR GRATUITO E COM QUALIDADE DAS UNIVERSIDADES PUBLICAS. DEMOCRATIZAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO.</i>
CP 4	<i>O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um projeto educacional do Governo Federal, usando como metodologia a EAD e com o objetivo de interiorizar o ensino superior.</i>
CP 5	<i>Um sistema sem fronteiras, que abrange discentes independentemente de encontros.</i>
CP 6	<i>Órgão da CAPES que gerencia Cursos de Educação a Distância para que tenha um maior alcance de uma massa da população que, se não fosse esse sistema, não conseguiria concluir uma graduação. Seria, em outras palavras uma forma de democratização do ensino superior.</i>
CP 7	<i>É um sistema composto por universidades publicas que oferece cursos superior para a população.</i>
CP 8	<i>É um sistema em que proporcionar os alunos a estudarem a distância.</i>
CP 9	<i>Sistema de educação a distância, onde existe uma flexibilidade de organização de horário para a dedicação ao ambiente e ao curso escolhido, ao mesmo tempo exige muito do aluno. Ainda não está muito difundido, porém aprovado por quem utiliza esse método de ensino aprendizagem. Ainda existe um grande número de evasão, assim como a modalidade presencial.</i>
CP 10	<i>Proporciona educação à distância.</i>
CP 11	<i>Política pública do Governo Federal com o objetivo de democratizar o Ensino Superior através da Educação a Distância.</i>
CP 12	<i>Universidades que atuam com faculdades de ensino à distância</i>
CP 13	<i>A UAB é uma instituição criada com o intuito de oferecer suporte ao desenvolvimento de cursos na modalidade a distância.</i>
CP 14	<i>O sistema UAB foi criado em 2005, e em seu projeto piloto visa a capacitação de professores da educação básica, tendo como objetivo central o estímulo e a integração articulada com as propostas educacionais já existentes ou seja possibilita levar um ensino superior com qualidade aos desfavorecidos. Sua estrutura básica é o ensino a distância UAB . Atualmente sua expansão de ofertas tem sido a principal ação utilizando como parceiros esferas de nível federal, estatal e municipal.</i>
CP 15	<i>É uma Universidade que abranje todas as Universidades e Institutos a ela vinculada.</i>
CP 16	<i>A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas de</i>

	<i>ensino superior (IPES) que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação mediada.</i>
CP 17	<i>É um sistema que tenta diminuir distancias e oferecer oportunidades educacionais aqueles que dificilmente teriam acesso.</i>
CP 18	<i>Oferece cursos a distancia, em polos e tem como parceiros Universidades e prefeituras</i>
CP 19	<i>programa que busca interiorizar a oferta de cursos de nível superior por meio de EAD</i>
CP 20	<i>Uma oportunidade ímpar para muitos estudantes brasileiros</i>
CP 21	<i>Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil, tendo como prioridade a formação de professores licenciados para todas as áreas, como também cursos de pós graduação.</i>
CP 22	<i>Conjunto de políticas públicas desenvolvidas para garantir que os cidadãos que moram em cidades distantes da região metropolitana tenham acesso ao ensino superior</i>
CP 23	<i>Faz parte de uma política pública para inclusão de pessoas no ensino superior</i>
CP 24	<i>O sistema da Universidade Aberta compreendo ser o suporte dados aos cursos de educação a distância.</i>
CP 25	<i>Programa do Governo Federal que visa levar a educação superior pública e portanto gratuita, para o interior do país. Realiza uma articulação das instituições de ensino superior públicas, o governo federal e órgãos locais (municipais ou estaduais). Visa com isso democratizar o ensino superior em nosso país.</i>
CP 26	<i>SISUAB é um sistema integrado por universidades públicas e agora também privadas para a oferta de cursos superiores por intermédio da modalidade de ensino a distância promovendo a democratização e interiorização do ensino superior à população.</i>
CP 27	<i>Programa Federal que objetiva ampliar e oportunizar o acesso ao ensino superior por intermédio da Educação distância.</i>

Polo de Apoio Presencial

CP 1	<i>Polo é a aproximação dos alunos a um espaço físico mais próximo do que à Universidade.</i>
CP 2	<i>Dar suporte ao aluno, aos professores e toda a equipe que contribui para o ingresso, a permanência e a certificação do aluno aprendiz.</i>
CP 3	<i>O polo de apoio presencial tem a função de disponibilizar uma infraestrutura adequada para que ocorra as aulas presenciais e tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem, além de proporcionar ao estudantes um atendimento semelhante ao da universidade ofertante do curso.</i>
CP 4	<i>Compreende-se o Polo UAB de Juiz de Fora como uma unidade acadêmica operacional, cuja missão é oferecer suporte presencial aos diversos setores diretamente ou indiretamente vinculados ou beneficiados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Dentre os quais destacamos: 1. Setores vinculados: Ministério da Educação, através da Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES, agência de fomento do Sistema, responsável por seu gerenciamento e coordenação; Centros ou Núcleos de Educação a Distância das Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES- parceiras; Coordenações e equipes de professores e tutores de cada curso na modalidade à distância ofertado no Polo; setores administrativos responsáveis pelas documentações acadêmicas de cada IES parceira; 2. Setores beneficiados: alunos de cada curso ofertado no Polo; servidores públicos, profissionais da</i>

	<i>educação interessados em pós-graduação ou em obter segunda licenciatura.</i>
CP 5	<i>Prestar auxílio ao estudante</i>
CP 6	<i>O próprio nome já diz tudo: Polo de Apoio Presencial, é o elo entre o estudante e as Universidades e Institutos.</i>
CP 7	<i>Estimular e acolher os universitários quanto a adaptação do curso, moodle, etc.</i>
CP 8	<i>Possibilita meios de par a a discussão e interação com o seu processo formativo</i>
CP 9	<i>Dar apoio as atividades das instituições e aos estudantes das universidades</i>
CP 10	<i>É um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância</i>
CP 11	<i>A função do Polo de Apoio Presencial é da suporte ao aluno com uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância - EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES.</i>
CP 12	<i>Efetivar a relação estudante/Universidade, de forma integrada, visando a eficácia de um sistema de ensino-aprendizagem eficaz.</i>
CP 13	<i>Ele é o responsável por fazer a ponte entre os cursos juntamente com a UAB.</i>
CP 14	<i>Apoia e aproximar os alunos, tornando sua jornada mais confortável, pois sabem que nem tudo está online, se precisarem de um apoio presencial, também terão.</i>
CP 15	<i>Orientar os estudantes quanto a utilização das ferramentas do AVA e facilitar a comunicação entre a Instituição vinculada e o estudante.</i>
CP 16	<i>Oferecer suporte presencial para o desenvolvimento dos cursos.</i>
CP 17	<i>Articular o funcionamento dos cursos no polo</i>
CP 18	<i>Local em que são realizadas as atividades presenciais dos cursos ofertados pela UAB (aulas presenciais, videoconferências, webconferências, provas, seminários, defesas de monografias, entre outros. Além disso é um local em que os alunos realizam pesquisas, consultam bibliografias, realizam trabalhos em grupo.</i>
CP 19	<i>Dar suporte físico, técnico para as demandas dos alunos, é onde acontece os encontros presenciais.</i>
CP 20	<i>Receber os alunos nas atividades presenciais dos cursos que o Polo oferece.</i>
CP 21	<i>A principal função do polo é oferecer aos alunos atendimento administrativo e pedagógico com relação aos eventos presenciais como provas, aulas, trancamento do período ou de disciplinas, dispensas de disciplinas, recebimentos de relatórios e documentos de estágios. O polo conta também com tutores presenciais para auxiliar o aluno nas suas necessidades acadêmicas, oferecendo também laboratórios de informática e uma biblioteca. Aqui também são distribuídos livros para os alunos, livros este enviados pela IES ministrantes dos cursos. a</i>
CP 22	<i>Atender regionalmente a demanda dos estudantes de EAD vinculados às Universidades que oferecem Cursos no mesmo.</i>
CP 23	<i>O Polo, como o nome já diz, funciona como um apoio ao aluno, composto por coordenação, secretaria, biblioteca, salas de aula (momento presencial de aula e prova), funcionários e tutores, para receber e auxiliar os alunos. É uma espécie de extensão da Universidade. É extremamente necessário. Local onde proporciona os encontros presenciais como aulas, provas, video-conferência etc</i>

CP 24	<i>Prestar apoio ao cursos</i>
CP 25	<i>Garantir e apoiar esta modalidade de ensino</i>
CP 26	<i>Apoiar no ensino à distância</i>
CP 27	<i>Ser o intermediário entre o aluno e a Universidade.</i>
CP 28	<i>PROPORCIONAR INFRAESTRUTURA FISICA E DAR APOIO AS ATIVIDADES ACADÊMICAS.</i>
CP 29	<i>Resolução de dúvidas, problemas burocráticos e auxílio pedagógico.</i>
CP 30	<i>Dar suporte aos alunos da EAD</i>

Dificuldades/ Desafios

CP 1	<i>Sim. Bibliotecas, mídias que não funcionam</i>
CP 2	<i>Falta de recursos do mantenedor</i>
CP 3	<i>Sim. São vários: Baixa conectividade, poucos recursos financeiros, ausência de mão-de-obra, precariedade das salas administrativas e de aula, etc.</i>
CP 4	<i>Sim, voltados para o lado financeiro.</i>
CP 5	<i>Infraestrutura é maior delas</i>
CP 6	<i>Falta de estruturas física, de contingente e de outros recursos apropriada ao bom desempenho a que se propõe.</i>
CP 7	<i>Não</i>
CP 8	<i>Maior apoio da mantenedora (financeiramente).</i>
CP 9	<i>Internet fraca, material didático, apoio logístico de envio de documentos físicos, pessoal para apoio de limpeza e equipamentos tecnológicos.</i>
CP 10	<i>Os Polos mantidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte não passam por muitas dificuldades pois temos muito apoio da SEDIS.</i>
CP 11	<i>Algumas pessoas ainda não estão acostumadas com essa modalidade de ensino. Outras não tem habilidades, apesar da era tecnologica em que vivemos, mas alguns ainda não tem habilidades com o computador. Algumas pessoas estão acostumadas com a presença do professor fisicamente que acabam se acomodando e algumas vezes abandonando o curso por falta de estímulo e dedicação. A velocidade da internet ainda, em alguns polos, é uma dificuldade</i>
CP 12	<i>As dificuldades e desafios são trazer novos cursos, banda de internet que atenda as necessidades do Polo.</i>
CP 13	<i>Sim, o apoio financeiro ainda é precário, e apesar de contarmos com uma boa infra estrutura, existe uma carência de equipamentos e de financiamentos para desenvolvermos de forma mais satisfatória as nossas atividades.</i>
CP 14	<i>Muitas, principalmente por falta de apoio dos mantenedores que insistem em não assumir suas responsabilidades em manter a estrutura do polo</i>
CP 15	<i>Sim, vários. Estimular os educandos, incentivar a pesquisa, diminuir distancias, diminuir a evasão, aumentar o nível de ensino.</i>

CP 16	<i>Sim, principalmente a incerteza da continuidade deste Sistema nos próximos governos ou até mesmo a incerteza na oferta de novos cursos, gerando cautela do mantenedor para investir mais no Polo.</i>
CP 17	<i>Sim, muitas. O apoio do mantenedor nem sempre acontece, ou acontece com deficiências.</i>
CP 18	<i>Sim, pois são grandes os desafios. A questão de manutenção e as ofertas de alguns cursos por algumas Universidades que, apesar de já estarem há mais de seis anos ainda não se organizaram, parecem mais amadores arriscando uma coisa séria dessas como se fosse um jogo.</i>
CP 19	<i>Sim.</i>
CP 20	<i>Trabalhar na coordenação de um Polo UAB é um grande desafio a cada dia. Mas , também é uma grande satisfação. As dificuldades maiores ocorreram na implantação para que as autoridades compreendessem seu papel de mantenedores dos polos. Nesse sentido a definição de recursos, a designação da equipe para atuar no polo, a compra de equipamentos, infraestrutura, etc são aspectos que trouxeram e trazem dificuldades ao polo.</i>
CP 21	<i>eu estou começando agora e não sei lhe informar isso</i>
CP 22	A BUROCRACIA DOS TRÂMITES LEGAIS.
CP 23	<i>Sim, temos várias dificuldades,entre estas estão a falta de espaço físico,onde tínhamos 3 salas e após o aumento da quantidade de alunos e de cursos,o prefeito atual mandou ocupar 2 salas de aula com órgãos da Secretária de Educação,estamos com o convenio de estágio vencido desde final de 2012, e o governo municipal tem resistido enviar adocumentação para a sua renovação e até o momento o polo não foi criado juridicamente mesmo que a Lei de criação esteja pronta desde 2009 e nem o prefeito anterior e nem o atual tiveram interesse de encaminharem a referida lei para aprovação na câmara municipal.Nos falta também material de expediente na quantidade adequada para o bom funcionamento das atividades acadêmicas e administrativas do polo e a manutenção dos equipamentos.</i> c o
CP 24	<i>Sim, muitas, dentre elas pode-se elencar a questão de profissionais de limpeza para manutenção do polo, secretária para auxílio do coordenador em documentações e a internet, uma vez que esta modalidade exige internet de melhor qualidade.</i>
CP 25	<i>Sim, a principal delas é a falta de recursos materiais e humanos, já que o mantenedor confirma parceria, mas não quer ter gasto algum.</i>
CP 26	<i>Sim. As parcerias que as vezes não corresponde as necessidades do polo</i>
CP 27	<i>A falta de reconhecimento do trabalho dos tutores; a falta de interesse dos governantes e a desvalorização da educação como um todo</i>
CP 28	<i>Sim. Falta de recursos para manutenção da estrutura física e pessoal de apoio</i>
CP 29	<i>sim, ainda existem problemas de manutenção do espaço físico que fica a cargo da prefeitura e muitas vezes não é prioridade da gestão municipal.</i>
CP 30	<i>Certamente quando trabalhamos com derrubada de paradigmas encontraremos dificuldades e desafios como manutenção de melhora de conceitos que são exigidos pela CAPES/MEC para o que os Pólos estejam aptos para o funcionamento e disponibilidades de mais ofertas de cursos. Outras dificuldades estão relacionadas a essa questão referida que são as adequações físicas e funcionais assim como as relações das parcerias que por sua vez exigem o cumprimento da outras e acabam por esquecer que o Pólo e seus alunos que saem perdendo.</i>

Modalidade EAD

CP 1	<i>Extraordinário! desenvolve uma habilidade diferenciada do presencial no estudantes e os</i>
------	--

	<i>prepara melhor para o mercado de trabalho.</i>
CP 2	<i>A EAD é um avanço; uma opção; uma oportunidade; um desafio.</i>
CP 3	<i>Irreversivelmente, fantástica opção de descentralização e interiorização do ensino universal.</i>
CP 4	<i>Eu compreendo ser uma porta que se abre para as pessoas que não poderiam cursar um ensino superior presencial, por vários motivos, mas com a educação a distância agora pode.</i>
CP 5	<i>Acho que é muito bom. O importante é a diferença quem vai fazer é o estudante. Se ele adaptar-se, fará um bom curso.</i>
CP 6	<i>Acho que é muita boa, pois o aluno adequa o seu horário de estudo.</i>
CP 7	<i>Acredito que nesta modalidade acontece o aprendizado. É bastante eficaz quando o aluno possui o perfil de EAD.</i>
CP 8	<i>O programa nesta modalidade é de extrema importância para um país continental como o nosso e que tem regiões onde o acesso é quase que impossível por via terrestre, mas a internet chega e possibilita a estes habitantes cursar uma universidade e ter em sua localidade pessoas qualificadas para o trabalho essencial de qualquer localidade que é a educação de boa qualidade e com profissionais bem qualificados.</i>
CP 9	<i>Uma ótima opção para quem teria dificuldades de cursar uma universidade presencial.</i>
CP 10	<i>É uma modalidade que cresce a cada dia e vem se tornando ferramenta primordial na formação de professores das redes públicas e da demanda social, principalmente, do interior dos</i>
CP 11	<i>Eficiente.</i>
CP 12	<i>Importante para alunos que não tem tempo para fazer um curso totalmente presencial</i>
CP 13	<i>A MELHOR POSSÍVEL COMO ALUNA, EX-COORDENADORA DE POLO E TUTORA PRESENCIAL CONHEÇO BEM DE PERTO COMO TUDO FUNCIONA. É UMA MODALIDADE QUE É FÁCIL, RÁPIDA E EFICAZ NO APRENDIZADO DOS EDUCANDOS.</i>
CP 14	<i>Boa.</i>
CP 15	<i>Penso que a própria pedagogia está tendo de refletir sobre suas ações presenciais que certamente estão entrelaçadas com a modalidade a distância. Qual sistema de ensino presencial na atualidade não trabalha oficinas de informática, vídeos, data show entre outras tecnologias que estão conectadas com a web. Então por sua vez qual modalidade a distância também não exerce modalidade presencial? Portanto podemos concluir A modalidade de ensino superior já é uma modalidade presente na vida de muitas pessoas. Penso que ainda temos que tratar de algumas questões metodológicas que acercam o tema sobre o analfabetismo tecnológico que está se tornando mais um desafio para a educação brasileira.</i>
CP 16	<i>Uma excelente oportunidade</i>
CP 17	<i>Considero importante e oportuniza aos estudantes novas oportunidades</i>
CP 18	<i>Possibilita que os jovens e, principalmente, adultos tenham a oportunidade de cursar o Ensino Superior sem precisar ir aos grandes centros.</i>
CP 19	<i>A modalidade de educação a distância dá a oportunidade das pessoas cursarem, em instituições renomadas, cursos dos seus interesses sem se deslocar todos os dias das suas casas às capitais dos seus Estados. Dessa forma, garante maior acesso aos cursos superiores.</i>
CP 20	<i>Interessante e necessária. Caso não fosse essa modalidade muitos, inclusive eu, não teria terminado um Curso superior.</i>
CP 21	<i>Imprescindível para pessoas que não conseguem frequentar um curso presencial. É também</i>

	<i>uma modalidade que exige muito estudo por parte do aluno. do aluno</i>
CP 22	<i>Eficaz e desafiadora. É uma modalidade eficiente, onde o aluno flexibiliza seu tempo para aprendê-la, requer esforço e determinação.</i>
CP 23	<i>É uma modalidade que cresce a cada dia e vem se tornando ferramenta primordial na formação de professores das redes públicas e da demanda social, principalmente, do interior dos Estados.</i>
CP 24	<i>Instrumento de democratização de acesso ao ensino superior, que cresce cada vez mais mais precisa de melhoras na comunicação interna e infraestrutura</i>
CP 25	<i>É muito válida desde que feita de maneira comprometida</i>
CP 26	<i>A modalidade EAD quando realizada com seriedade é mais uma forma de oportunizar conhecimento a pessoas que têm dificuldades em realizar cursos presencialmente, quer seja pelo tempo disponível, pela distância de universidades, escolas, centros de formação. Entendo-a como uma outra forma de ampliar e democratizar o conhecimento. Em muitos casos, os profissionais que nela atuam tem produzido excelentes materiais que são usados inclusive em cursos presenciais: vídeos, aulas gravadas, videoconferências, etc. No entanto, percebo que em muitas instituições EAD tem sido sinônimo de cursos de menor qualidade, onde o aluno é aprovado mesmo sem ter os conhecimentos mínimos necessários. Nesse aspecto considero fundamental o acompanhamento de órgãos governamentais que não permitam o funcionamento dos mesmos.</i>
CP 27	<i>É uma modalidade que veio para ficar, está cada vez mais se expandindo, e só tende a melhorar cada vez mais,</i>

Institucionalização do Polo

CP 1	<i>O polo teve sua identidade em 2013 através do decreto nº 39.798 do Governo de PE</i>
CP 2	<i>Sim. A LDB...</i>
CP 3	<i>Sim, tem Lei de criação, Regimento. Conselho Univeristário de Poloe Associação Universitário de Polo.e</i>
CP 4	<i>Não</i>
CP 5	<i>Sim, nosso polo caminha para a institucionalização: decretos, unidade executora, conselho deliberativo, recursos próprios, entre outros.</i>
CP 6	<i>Lei de Criação do Polo, Minuta de Acordo de Cooperação Técnica das Universidades vinculadas a UAB e ao Polo junto com a Prefeitura Municipal, mantenedora.</i>
CP 7	<i>Não.</i>
CP 8	<i>Sei lá!</i>
CP 9	<i>Sim, estamos regulamentados por uma Lei municipal.</i>
CP 10	<i>Ainda não foi institucionalizado</i>
CP 11	<i>Sim, está tudo documentado perante o MEC.</i>
CP 12	<i>Sim.</i>
CP 13	<i>Sim. Os documentos que foram solicitados para funcionamento do polo</i>
CP 14	<i>Sei que existem, contudo,. eu não os conheço à miúde!</i>

CP 15	<i>Não, pelo motivo exposto anteriormente, mas temos prontos a Lei de Criação, a Lei de Conselho do Polo e o seu Regimento Interno.</i>
CP 16	<i>Sim. Decreto em diário oficial.</i>
CP 17	<i>Não sei informar</i>
CP 18	<i>Sim. Pela UFRN,</i>
CP 19	<i>Não tenho conhecimento</i>
CP 20	<i>Lei de Criação do Polo</i>
CP 21	<i>Não se encontra institucionalizado.</i>
CP 22	<i>Que ele é institucionalizado pois há a autorização do MEC para o seu funcionamento, porém desconheço os documentos que garantem essa institucionalização.</i>
CP 23	<i>Sim. De acordo com o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2008 que caracteriza o Pólo como unidade operacional.</i>
CP 24	<i>AINDA NÃO. TODOS.</i>

Perfil dos Estudantes

CP 1	<i>Alunos com poucos recursos financeiros e pouco conhecimento de informática</i>
CP 2	<i>Temos um perfil de alunos jovens e professores. O público jovem geralmente apresenta melhor desenvoltura com a ferramenta, já os professores apresentam mais resistência as novas tecnologias.</i>
CP 3	<i>Nosso perfil é de alunos de demanda social e de rede pública, e também do funcionalismo municipal de todas as áreas.</i>
CP 4	<i>Geralmente são alunos carentes e que trabalham durante o dia. A dificuldade maior é a falta de organização do tempo e dificuldade de uso dos equipamentos.</i>
CP 5	<i>Profissionais de áreas diversas, a maioria adultos, que encontram na UAB, devido ao pouco tempo que dispõem, a possibilidade da aquisição de um curso superior. A maior dificuldade observada é a autodisciplina e o autoaprendizado.</i>
CP 6	<i>em sua maioria alunos de segunda graduação e que possuem computadores ligados à internet em suas casas.</i>
CP 7	<i>Os alunos tem idades variadas, padrão e nível socio cultural também diversificado. Muitos deixaram de estudar faz tempo; outros não dispõem de tempo para frequentarem um curso presencial; outros já são diplomados e querem avançar. A clientela é bem diversificada.</i>
CP 8	<i>Trabalhadores, moram em cidades circunvizinhas, etc. A principal dificuldade no início do curso é a falta de habilidade com os recursos de informática,</i>
CP 9	<i>A distância muitas vezes tem sido a vilã e o trabalho que muitos têm não permitem uma flexibilidade maior para a frequência ao Polo.</i>
CP 10	<i>Trabalhadores que têm dificuldades em grandes deslocamentos para o estudo, tendo por maior dificuldade em relação à modalidade a falta de discernimento (coletivo) ela (a modalidade) representa. Ou seja: ainda não conseguiram cortar o cordão umbilical da estrutura do ensino presencial.</i>
CP 11	<i>Normalmente, são trabalhadores que não encontram tempo para estudar de forma presencial</i>

CP 12	<i>Falta de autonomia intelectual para dar prosseguimento aos estudos</i>
CP 13	<i>A maioria dos alunos são pessoas que trabalho pelo menos dois expedientes, que não tinham muita habilidade com o uso do computador e da internet e que precisou aprender para poder dar conta dos que exige a EAD.</i>
CP 14	<i>Podemos destacar no perfil dos nossos alunos: 75% em média oriundos da cidade sede do polo, os outros 25% pulverizados em municípios limítrofes ou próximos. Em alguns cursos alunos de cidades mais afastadas. A maioria com idade superior a 30 anos, professores da rede pública, funcionários de órgãos públicos e comunidade em geral. Um número significativo não teria outra possibilidade de cursar ensino superior (quer pela condição econômica, quer pela disponibilidade para frequentar presencialmente a universidade.</i>
CP 15	<i>Trabalhadores que não têm tempo para frequentar o ensino convencional.</i>
CP 16	<i>São alunos mais velhos, que estão muitos anos longe da escola. No início enfrentam a dificuldade das tecnologias e sofrem um pouco para se adaptarem a metodologia.</i>
CP 17	<i>Pessoas que trabalham durante o dia. A maior dificuldade é o manuseio das tecnologias.</i>
CP 18	<i>Graduação. Participação de eventos pedagógicos e da área a fim para cumprimento das 200 horas de atividades acadêmicas.</i>
CP 19	<i>Desde recém formandos no nível médio até graduados que fazem cursos de pós.</i>
CP 20	<i>os estudantes que frequentam o polo a maioria residem no interior do Estado, próximos ao município onde o polo é instalado, bem como uma grande demanda do município, que são professores e pessoas que querem melhorar seus conhecimentos.</i>
CP 21	<i>São estudantes que trabalham o dia inteiro e não tem tempo de fazerem um curso presencial. A dificuldade é terem um horário de estudo em casa para cumprir as leituras propostas pelos professores.</i>
CP 22	<i>São estudantes adultos, em sua maioria. No início, possuem dificuldades em relação ao uso da tecnologia, sendo com o passar do tempo melhor administradas, principalmente com a ajuda do tutor presencial.</i>
CP 23	<i>Pessoas mais velhas, com um nível de educação precário, que sofre até mesmo para acessar plataforma e começar o contato com o mundo virtual.</i>
CP 24	<i>Idade em torno de 30 a 50 anos, que estão realizando a primeira formação, muitas vezes com o primeiro contato com o sistema de educação a distância. Tem extrema dificuldade em lidar com a tecnologia envolvida do processo</i>
CP 25	<i>De 18 a 63 anos, 25% constituído de professores da rede pública e 20% de estudantes carpinenses onde os demais são de 33 cidades circunvizinhas entre 7km e 187km</i>
CP 26	<i>A maioria dos estudantes não demonstram nenhuma dificuldade na atualidade,este quadro no início era bem complicado,pois alguns alunos eram aprovados para cursarem esta modalidade sem ter nenhuma conhecimento de computação,situação esta que favoreceu a evasão de vários alunos.temos alunos já graduados,outros cursando pós e uma graduação aqui no polo,sendo a maioria cursando a primeira graduação.</i>

Frequência ao Polo

CP 1	<i>Nas aulas presenciais próximas as datas das provas, e os espaços são os laboratórios.</i>
CP 2	<i>Sim, existem projetos de desenvolvimento. A frequência da grande maioria de estudantes é semanal.</i>

CP 3	<i>Nas aulas presenciais, não existe uma proposta efetiva para fomentar este aumento.</i>
CP 4	<i>A instituição em que trabalho possui proposta, projetos bem claros e específicos para EaD. A maior frequência é no encontro obrigatório, uma vez por semana.</i>
CP 5	<i>Nos sábados por conta de momentos presenciais obrigatórios e as provas. Outro momento que também temos presença é com as Web Conferências. Os locais que frequentam são os Laboratórios de Informática e a Biblioteca.</i>
CP 6	<i>São nos encontros presenciais das quartas e dos sábados. Temos projetos de grupos de estudos e seminários de discussão metodológica que esta em fase de implantação</i>
CP 7	<i>Os estudantes frequentam mais o Polo para participar de Grupos de Estudos e Aulas presenciais. Os espaços mais utilizados são laboratórios de informática e salas de aula.</i>
CP 8	<i>A frequência no Polo é cada vez menor e quanto mais o aluno se torna independente (a cada período cursa) menos ele aparece no Polo e na minha opinião isso não é ruim, pois mostra que o estudante adquiriu a sua autonomia para estudar sozinho.</i>
CP 9	<i>Nas aulas presenciais e provas. Os espaços são as salas de aula e laboratórios</i>
CP 10	<i>Aplicações de provas, sim existe algumas propostas.</i>
CP 11	<i>Os estudantes frequentam bastante o polo, usam todos os espaços, em especial a sala de aula mesmo.</i>
CP 12	<i>Aos sábados e os espaços mais utilizados são o laboratório e as salas de aula.</i>
CP 13	<i>Nas aulas presenciais, realização de provas e acesso ao laboratório de informática e biblioteca.</i>
CP 14	<i>Isso depende da necessidade do aluno e do calendário do Curso: período de provas, seminários etc</i>
CP 15	<i>Nas avaliações e encontros presenciais. São feitos eventos como: Semana Integrada, Jornadas, Seminários...</i>
CP 16	<i>Aos sábados, quando há encontros presenciais; Todos os espaços são bem frequentados.</i>
CP 17	<i>Os cursos de graduação, em sua maioria, possuem encontros presenciais semanais. Os cursos de Pós-Graduação os encontros são realizados para aplicação de provas. Os estudantes frequentam o Polo apenas quando há obrigatoriedade. Porém, no início de cursos de graduação quando os alunos estão mais inseguros na realização de atividades ou com o uso do computador, procuram com mais frequência o tutor presencial, no Polo.</i>
CP 18	<i>Dias de prova e envio de atividades, cujos espaços mais utilizados são salas de aula, biblioteca e laboratório de informática</i>
CP 19	<i>A frequência maior dos estudantes atualmente é no sábado. O espaço mais utilizado é a sala de aula e o laboratório de informática. Temos projetos durante a semana com algumas turmas e a escola polo.</i>
CP 20	<i>A grande maioria só frequenta o polo nos períodos das provas presenciais. Aqui por diversas vezes, tentamos desenvolver oficinas, mini cursos, seminários, para trazer estes alunos e professores das redes municipal e estadual, mas infelizmente a frequência foi muito baixa apenas os alunos do curso de pedagogia tiveram mais interesse em participarem desses eventos. No momento estas atividades foram paralisadas por falta de apoio do governo atual.</i>
CP 21	<i>Aulas presenciais, videoconferências, webconferências, seminários, provas, defesas de monografias, pesquisas na biblioteca, trabalhos em grupo.</i>
CP 22	AULAS PRESENCIAIS, WEBCONFERÊNCIAS, PROVAS PRESENCIAIS, SECRETARIA,

<i>COORDENAÇÃO E BIBLIOTE. PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS E/OU ADMINISTRATIVOS. SIM, PROCURAMOS OFERECER AOS NOSSOS ALUNOS UM AMBIENTE O MAIS AGRAVÁVEL POSSÍVEL PARA QUE ELE POSSA RETORNAR.</i>	
CP 23	<i>A frequência é bastante positiva, pois temos uma biblioteca com um acervo muito grande e diversificado de livros onde os alunos utilizam bastante, assim como os dois laboratórios de informática que também são muito utilizados. A procura pelos tutores presenciais é bem frequente, portanto a importância do Polo de Apoio Presencial</i>
CP 24	<i>Nos dias de encontros utilizando de todo espaço que o polo oferece</i>
CP 25	<i>Sábados em aulas presenciais. Poucas.</i>
CP 26	<i>Nas Webconferências e provas presenciais</i>

Parceria com as instituições

CP 1	<i>Na organização dos ambientes, nas impressões de avaliações de 3ª VA e finais, no envio de documentações, dentre outros.</i>
CP 2	<i>O polo viabiliza os encontros, as videoconferências, as provas, as apresentações de trabalhos, bancas, seminários... Auxilia os acadêmicos a ter contato com os professores e demais membros das instituições parceiras</i>
CP 3	<i>ESTRUTURANDO TODA A LOGÍSTICA NECESSÁRIA À REALIZAÇÃO DOS EVENTOS ACADÊMICOS.</i>
CP 4	<i>Apoiando no que for preciso.</i>
CP 5	<i>Atua incansavelmente, se fazendo presente, atendendo as solicitações, dando o máximo e o melhor de si.</i>
CP 6	<i>Tentando atender todas as solicitações das parceiras</i>
CP 7	<i>Organização das aulas presenciais, realização de avaliações, atendimento ao aluno, envio de protocolo as Instituições as IES, dentre outras.</i>
CP 8	<i>providências junto ao mantenedor</i>
CP 9	<i>Suporte presencial , secretaria e integração de ações pedagógicas e operacionais.</i>
CP 10	<i>Formando parcerias com outras instituições.</i>
CP 11	<i>Participação efetiva de seus membros presencialmente e por comunicação virtual e presencial.</i>
CP 12	<i>Contato permanente</i>
CP 13	<i>Oferecendo, dentro de suas limitações, os espaços de sala de aula, de forma geral.</i>
CP 14	<i>As instituições parceiras sempre são atendidas no que pede ao POLO.</i>
CP 15	<i>A boa comunicação entre o Polo e as Instituições faz com que não tenhamos muitos problemas em atender as necessidades.</i>
CP 16	<i>Fomentando os processos de ensino aprendizagem, facilitando estruturas e mecanismos didático pedagógicos.</i>
CP 17	<i>O polo busca atender as demandas de cada instituição em relação aos cursos ofertados e busca em muitas situações, parcerias com órgãos locais (universidades , prefeituras, escolas) para</i>

	<i>possibilitar formas de melhor atender as especificidades de cada curso.</i>
CP 18	<i>Mantendo contato com as coordenações das instituições, ouvindo os estudantes e mantendo a parceria com o mantenedor.</i>
CP 19	<i>De todas as maneiras possíveis, com espaço, tecnologias, apoio de recursos humanos, atendendo e orientando os alunos,...</i>
CP 20	<i>Procuramos atender nossos parceiros em todos os pleitos, como divulgar cursos, atualizar documentos, agendar espaços para encontros presenciais, participar de cursos e reuniões, colação de grau, insistir para que o mantenedor cumpra com suas obrigações, solicitar e encaminhar a demanda dos alunos que nos são apresentadas através de avaliação administrativa que fazemos com todos os segmentos (alunos, tutores presenciais, coordenadora do polo e pessoal de apoio administrativo)</i>
CP 21	<i>Temos parcerias com cursos técnicos.</i>
CP 22	<i>acompanhando as atividades de cada instituição e dando suporte físico e pessoal quando há necessidade</i>
CP 23	<i>Mantendo contatos e atendendo as necessidades</i>

Remuneração dos colaboradores

CP 1	<i>Insuficiente. Sou mestre e a bolsa não tem reajuste há anos</i>
CP 2	<i>a de tutor serve como complemento da renda mas pra sobreviver apenas dela não seria bom</i>
CP 3	<i>Obsoleta.</i>
CP 4	<i>Não valoriza o profissional</i>
CP 5	<i>Opção de melhoria na renda e incentivo a educação</i>
CP 6	<i>Penso que deve ser uma solução emergencial.</i>
CP 7	<i>A bolsa é necessária, mas que deveria ser melhor remunerada. Sou tutora desde 2011 e até hoje não houve reajuste.</i>
CP 8	<i>Está defasada, já que se trata de colaboração ao nível superior de ensino.</i>
CP 9	<i>O fato de ser bolsista eu até concordo, mas o valor pago está muito inferior ao desejado.</i>
CP 10	<i>A bolsa é algo extremamente defasado, deveria ser revista.</i>
CP 11	<i>É uma vergonha a bolsa que os colaboradores estão recebendo, um valor super defasado, e que acredito esteja dificultando cada vez mais encontrar pessoas qualificadas e interessadas que deem sequência a esse trabalho.</i>
CP 12	<i>Atualmente há bastante dificuldade na contratação de tutores presenciais com o pagamento de uma bolsa "congelada" e de valor irrisório. Penso que se essa questão não for revista todo o programa (sistema) UAB fica ameaçado e inviabilizado. Se cobram tanto a institucionalização dos polos, há necessidade de contratações efetivas para professores, tutores, coordenadores. HÁ NECESSIDADE URGENTE DE REVER A FORMA DE PAGAMENTO POR MEIO DE BOLSAS.</i>
CP 13	<i>Poderia melhorar.</i>
CP 14	<i>Penso que já está mais do que na hora de oficializar a carreira dos tutores e coordenadores e também de secretário e auxiliar operacional de forma que contemple de forma atualizada e justa para</i>

	<i>esses profissionais que atuam nessa área. Afinal somos todos profissionais acadêmicos. Portanto a remuneração por bolsas já esta defasado .</i>
CP 15	<i>Deveríamos ser efetivos da rede federal com um salário de um professor acrescido de gratificação.</i>
CP 16	<i>Satisfatória.</i>
CP 17	<i>INFELIZMENTE, RUIM. DEIXA MUITO A DESJAR. SOMOS PROFESSORES ESPECIALISTAS, MESTRES E DOUTORANDOS. ACHO QUE MERECEAMOS UMA MELHOR REMUNERAÇÃO. AFINAL, 765,00, HOJE É UM SALÁRIO PARA ANALFABETOS, E OLHE LÁ.</i>
CP 18	<i>É uma bolsa!!!!!!.....poderia melhorar</i>
CP 19	<i>Um descalabro. Sem comentários.</i>
CP 20	<i>Não condiz com a realidade, as demandas mudaram e as bolsas não</i>
CP 21	<i>Não condiz com a grandeza (importância) que representa no processo de desenvolvimento de uma nação. Deve sr revista e bem melhorada para tal.</i>
CP 22	<i>Não concordo com esta remuneração, não garante direito trabalhista nenhum e, portanto, não permite muita cobrança também. O valor da remuneração também está defasado.</i>
CP 23	<i>A remuneração por bolsas é uma boa proposta. No entanto, o valor baixo das bolsas direcionadas a EAD faz com muitas vezes tutores e professores prefiram está em outros projetos da Universidade.</i>
CP 24	<i>Com relação ao valor da bolsa,sempre achei um valor muito aquém do que realmente seria adequado considerando a responsabilidade e as atividades desenvolvidas e cobradas para todos os atores da EAD.</i>
CP 25	<i>Acredito que ainda deixa muito a desejar, pela necessidade e exigência que se tem sobre os colaboradores e ainda por terem que cumprir sua carga horária de 20 horas semanais.</i>

Fomento

CP 1	<i>Os próprios tutores colaboram limpando, fazendo doações, adquirindo...</i>
CP 2	<i>Não existem recursos destinados, depende muito da vontade política do mantenedor.</i>
CP 3	<i>A Prefeitura Municipal disponibiliza o pessoal para os expedientes de seu quadro de funcionários e os demais são apenas com as bolsas que a CAPES paga. No caso dos tutores e Coordenação. A Prefeitura mantém a estrutura física também no que tange a material de limpeza e de expediente.</i>
CP 4	<i>Com muita dificuldade, com muita luta, para conseguir alguma coisa com a prefeitura, o polo não tem um recurso próprio.</i>
CP 5	<i>Sim, existem recursos apenas para manter a estrutura física</i>
CP 6	<i>Através de envio de material das universidades e da escola que está firmado.</i>
CP 7	<i>Com o auxílio dos mantenedores.</i>
CP 8	<i>Não existem recursos garantidos, mas a cada pedido o mantenedor contribui (mesmo com resistência) para a manutenção da estrutura física e recursos humanos. Para complementar esses gastos os próprios tutores contribuem com uma quantia mensal e há no polo uma lanchonete onde o</i>

	<i>que é lucrado é destinado a gastos do próprio Polo.</i>
CP 9	<i>Que eu saiba não.</i>
CP 10	<i>Sim, porém desconheço quais.</i>
CP 11	<i>O polo é mantido em sua maioria com funcionários da prefeitura, mas não existe nenhum recurso independente destinado diretamente ao polo.</i>
CP 12	<i>O Polo de Currais Novos é mantido pela UFRN</i>
CP 13	<i>Os recursos físicos e de pessoal são oriundos na sua maioria da mantenedora (SDR Blumenau). Estão sendo garantidos recursos específicos para o Polo.</i>
CP 14	<i>Você sabe: Prefeitura né!</i>
CP 15	<i>SIM. NA LOA MUNICIPAL OS RECURSOS PARA O POLO UAB JÁ ESTÃO DETERMINADOS.</i>
CP 16	<i>Através de repasses da SEDIS/UFRN</i>
CP 17	<i>A prefeitura mantém a física, material e funcional. Este ano é que vamos ter acesso a uma pequena verba destinada pela CAPES..</i>
CP 18	<i>Estrutura física e recursos humanos são fomentados pela Prefeitura Municipal que criou rubrica específica para o Polo em seu orçamento.</i>
CP 19	<i>Provenientes do governo estadual</i>
CP 20	<i>Através de seu mantenedor.</i>
CP 21	<i>Escassos, mas existem.</i>
CP 22	<i>O polo funciona como parceiro no CTE(centro de tecnologia de educação)prédio da secretaria de educação)Os funcionários de limpeza e os vigias são comuns,temos especifico pra o polo um secretario e 03 pessoas na biblioteca e a coordenadora que é cedida pelo municipio ao polo.Não temos nenhum recurso destinado ao polo,quando necessitamos de material recorremos a secret´ria de educação,que sempre nos envia a metade do que necessitamos.O prédio necessita de uma pintura geral e trocas de algumas portas,como também sistema de segurança mais efetivo.</i>
CP 23	<i>Pelo compromisso do coordenador de polo, pois o deficit de mão-de obra é grande e recursos muito pouco.</i>
CP 24	<i>A manuenção é feita pelo município e pela AssociaçãoUniversitária de Polo.</i>

ANEXO 05 – FORMULÁRIO – ESTUDANTES DA UAB

Opção pela EAD O que levou você a escolher a educação a distância como modalidade para sua formação?
Experiência com a EAD Você já enfrentou alguma dificuldade como aluno de EAD? Descreva, se em caso positivo.
Sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil Descreva o que é o Sistema Universidade Aberta do Brasil e qual a relação deste com a sua instituição de ensino
Sobre o Polo de Apoio Presencial Qual a função de um Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta? Em que momentos ou com que frequência você utiliza esse espaço para desenvolver suas atividades acadêmicas?
Sobre os tutores / professores No modelo adotado pela Universidade Aberta, o trabalho da tutoria (virtual e presencial) contribui em seu processo de aprendizagem? Justifique.
Sobre o ambiente de aprendizagem e material didático Os recursos e instrumentos do ambiente virtual de aprendizagem dos cursos atendem as suas expectativas de aprendizagem online?
Sobre a modalidade EAD Na sua opinião, existem diferenças e/ou semelhanças entre as modalidades presencial e a distância? Seria possível citá-las?

ANEXO 06 - RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS ONLINE: ESTUDANTES

Opção pela EAD

E 1 A flexibilidade do horario e a qualidade de ensino.
E 2 O fato de ser uma modalidade competente de ensino, que possibilita acesso a um grande número de informações e que leva o aprendente a desenvolver diversas habilidades, levando em consideração também o fato de podermos organizar nosso horário para a realização dos estudos.
E 3 Versatilidade
E 4 o tempo
E 5 Encurtamento da distância entre uma universidade Federal e aluno do interior de Minas

E 6	Por oferecer cursos que em minha cidade não tem e quando sim custam caro.
E 7	Falta de tempo para estudar em faculdade presencial
E 8	Flexibilidade de horário
E 9	O Curso em si
E 10	A conquista pela autonomia
E 11	Flexibilidade de estudo e a distância do Campo da Universidade.
E 12	Credibilidade da Instituição do Curso
E 13	O nível de Formação Acadêmica Oferecido que tende a ser bastante construtivo para Formação Profissional.
E 14	disponibilidade de tempo
E 15	Foi a opção mais viável
E 16	Porque o aluno faz o tempo para estuda, por causa do trabalho, pois assim temos mais tempo.
E 17	tempo e mais flexível
E 18	A oportunidade de ingressar no Ensino Superior, o custo e a chance de conciliar os estudos com o trabalho.
E 19	o custo e a comodidade.
E 20	O fator tempo. Estudar à Distância possibilita que o estudante organize seu tempo da melhor forma, para desenvolver os estudos e as atividades propostas.
E 21	Comodidade e flexibilidade para estudar e também foi uma forma de conseguir uma vaga nas federais
E 22	1)A flexibilidade no horário que permite conciliar os estudos com as demais atividades diárias.
E 23	Flexibilidade no estudo podendo
E 24	Pela oportunidade de curso.

Experiência com a EAD

E 1	sim, pois ingressei na EAD sem possuir nenhuma habilidade em computação.
E 2	não.
E 3	Não
E 4	Não
E 5	Não.
E 6	Sim. Lidar com a distância entre professor-aluno

E 7	A principio sim, por não ter o habito de estudar sozinho. Hoje já possuo esta habilidade e godto muito.
E 8	Sim. há diversas dificuldades tanto na parte de assistências entre os professores quanto ao sistema EAD.
E 9	2)Dificuldades no tocante ao manuseio de algumas ferramentas e quanto ao envio de arquivos tendo em vista a lentidão na internet.
E 10	Já sim. Não obtive o respaldo necessário da Professora/Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Não consegui o Feedback necessário para a escrita do trabalho, o que motivou que desistisse do Componente Curricular e, conseqüentemente, da conclusão do curso, no Marco (período).
E 11	Alguns professores é a maior dificuldade
E 12	sim
E 13	Sim, a dificuldade foi justamente a familiarização do ambiente, mas vai sendo suprido com as orientações e a própria organização encontrada no mesmo.
E 14	sim, no início do curso, adaptação a modalidade de ensino.
E 15	A princípio sim, pelo fato de não dispor da internet em casa e precisar de me direcionar até o polo de apoio para realizar as atividades.
E 16	sim, varias uma delas foi quando no inicio não tinha acesso a internet e sofri bastante para estudar e realizar minhas atividades.
E 17	muitas, a relação de comunicação com alguns professores e falta de informações do conteúdo
E 18	Sim. A falta de auxílio por parte de alguns professores, falta de material, entre outros.
E 19	Enfrentei muitas dificuldades, tais como, a inexperiência, a falta de computador em casa(no início do curso), alguns tutores/professores ausentes, etc.
E 20	no início com o uso do computador
E 21	Sim, avaliações são muito diferentes do material da apostila e do que é trabalhado no AVA.
E 22	Sim. O acesso ao moodle as vezes dificultava o envio das atividades.

Sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil

E 1	É sinônimo de credibilidade, a relação está na construção do conhecimento, em durante todo o percurso cada um busca conquistar novos saberes.
E 2	É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior.A relação deste com a minha instituição de ensino é de proporcionar mais oportunidades de cursos para as localidades de menos acesso a curso superior.
E 3	Possibilita a educação a distancia.
E 4	É um sistema de articulação da educação superior que propociona a interiorização e oferta de cursos nos polos de apoio presencial.
E 5	É um sistema que possibilita, de maneira segura, uma educação de qualidade par todos, rm especisl para aqueles que por algum motivo não pode frequentar uma iniversidade presencial
E 6	O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância. Sua relação

	com a minha instituição é a prioridade a formação de professores para a Educação Básica.
E 7	A UAB é uma ferramenta importantíssima na atualidade pois, a partir da tentativa de se adequar às novas demandas de tempo e espaço, tem dado, a centenas de estudantes, a oportunidade de cursar um curso superior, o que seria impossível, para muitos, nos sistemas de universidade presenciais. A UFPB tem utilizado muito bem esta ferramenta e proporcionado a oportunidade de formação de qualidade para muitos
E 8	Uma possibilidade de formação de alta qualidade proposta pelo governo através da UAB.
E 9	O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um Programa do Ministério da Educação que integra as universidades públicas, criado com o objetivo de oferecer cursos de graduação à distância, visando formar profissionais da educação básica, prioritariamente, professores.
E 10	A universidade aberta é ensono a distancia, pois a mesma me trás uma relação de experiencia.
E 11	Um programa do Governo Federal de expansão das Universidades levando os cursos às cidades antes não ofertados.
E 12	É uma junção de cursos superior que visa na flexibilidade do aluno em relação ao tempo. Sobre a instituição ao qual participo o ensino é aplicado, porém, tem as divergências no apoio das dificuldades que o aluno tem e não é resolvida.
E 13	O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um sistema que expande a oferta de cursos na área da educação superior por todo o país.
E 14	3) A Universidade Aberta do Brasil compreende um Sistema que busca oferecer cursos de educação superior, especialização e outros na modalidade a distância.
E 15	Não sei informar
E 16	O Sistema Universidade Aberta do Brasil Universidade vem a ser um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância. Portanto há uma estreita relação com a minha instituição de ensino, haja vista que ambas buscam proporcionar um ensino de qualidade, por meio da interação, tornando igualitárias as possibilidades de acesso ao conhecimento.
E 17	Oportunidades para todos
E 18	O Sistema Universidade Aberta do Brasil integra um programa que visa expandir e interioriza os cursos superiores no país, bem como facilitar o acesso ao ensino superior principalmente em lugares distanciados dos centros urbanos e das instituições de ensino. O sistema UAB é interligado a minha instituição de ensino por meio de curso superior em licenciatura e tecnólogo o qual em conjunto ambos buscam oferecer melhor qualificação no ensino e melhorias na modalidade.
E 19	convênio do governo com as universidades para beneficiar pessoas a se especializarem.
E 20	um novo caminho para o ensino superior com menos extresses
E 21	Programa do Ministério da Educação criado com a finalidade de expandir o ensino superior gratuito e a formação continuada, primeiramente aos profissionais da rede pública de ensino e em menor escala à comunidade em geral.
E 22	É um sistema que conseguiu mostrar as pessoas que o ensino a distância é um ensino qualificado, e a instituição pela qual pertenci nos mostrou esse compromisso que os professores tem em formar aprendentes qualificados e íntegros de um ensino conquistado com muita responsabilidade e compromisso.

Sobre o Polo de Apoio Presencial

E 1	O Polo de Apoio Presencial tem a função de oferecer uma base de apoio, com biblioteca, laboratórios, tutores presenciais... Sempre que necessário, busco o apoio do Polo que me auxilia com empréstimos de livros e orientação. Também se faz necessária a presença no Polo para realização das Atividades Presenciais(aulas e provas).
E 2	A noite ou pela manha
E 3	O Polo Presencial serve de suporte para que os alunos possam compensar a falta de contato presencial com professores e demais cursistas. Sempre que precisava me dirigia ao polo a fim de traspor possíveis obstáculos à minha formação e ao meu desempenho no curso
E 4	A função do Polo é assistir a todos os que nesta modalidade estão inseridos, foram vários os momentos que o visitei e sempre fui muito bem assistida.
E 5	É no polo onde são realizadas as avaliações e outras atividade referente ao curso alem de termos biblioteca, laboratórios, teleaulas e orientações.
E 6	dá suporte aos academicos, todos os dias
E 7	Ser um elo entre o estudante e a instituição
E 8	como o próprio nome já diz ele serve como um suporte ao educando,auxiliando nas dúvidas que surgirem
E 9	Fornecer subsídios e orientar o aluno em seus estudos. Em períodos de provas presenciais.
E 10	O polo de apoio presencial da UAB como o próprio nome diz ele serve de base, apoio e auxilio aos estudantes. Sempre o busquei principalmente para acessos no Ambiente de Estudo, a Biblioteca e Questões Acadêmicas referente ao Curso.
E 11	O Pólo é de extrema importância para os alunos, pois nele, estão presentes pessoas que auxiliam/orientam o estudante em como agir superando a distância física. Depois, que comprei o computador frequentei poucas vezes o pólo.
E 12	Ajuda o estudante,na biblioteca e na sala de informatica.
E 13	O Polo de Apoio Presencial é como uma ponte que liga o estudante à Instituição Universitária. O Polo é frequentado principalmente para a realização de avaliações, aulas presenciais, web conferências, para acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e para que o estudantes que estejam com necessidades contem com o auxílio dos tutores presenciais.
E 14	A função do polo é dá prioridade a assistência aos alunos em termo de duvidas do assunto entre outras. Sobre as atividades no polo ao meu ponto de vista ninguém realizam atividades na instituição por motivos que a internet é de baixa qualidade.
E 15	Somente as avaliações e aulas presenciais. As atividades faço em casa.
E 16	4) O Polo de Apoio Presencial é uma unidade vinculada à Secretaria Municipal de Educação e articulada a Universidade Aberta, para desenvolver atividades pedagógicas e administrativas referentes aos cursos oferecidos, auxiliando os estudantes e desenvolvendo atividades presenciais. Utilizo o polo para realizar pesquisas na biblioteca, em reuniões e aulas presenciais e quando preciso de ajuda nas atividades que não consigo realizar sozinha.
E 17	O polo presencial é o apoio, o elo entre nos aprendentes e a Universidade que nos oferece o

	curso.
E 18	E de grande importância para que os alunos possam ter um apoio, eu utilizo 1 vez por semana
E 19	Os polos de apoio presencial têm como função principal o apoio pedagógico e administrativo aos aprendentes do ensino a distância, o qual disponibiliza instrumentos necessários para a discussão, Interação e realização das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem, além da avaliação presencial. Costumo frequentar esse espaço para a realização de provas e possíveis trabalhos em grupos que surgem no decorrer do curso.
E 20	Como o nome diz, dar apoio nos encontros presenciais.
E 21	apoiar e estabelecer meios para a educação
E 22	Tem a função de dá o apoio aos aprendentes para envio das atividades, formar grupos de estudos, etc. Logo no começo frequentava o polo diariamente, por não disponibilizar das ferramentas em casa.
E 23	O pólo serve para interligar os alunos a própria instituição, onde são realizadas aulas aos sábados das 8 às 17 horas e encontros, duas vezes na semana, de grupos de estudos para um melhor rendimento nas disciplinas ofertadas do curso.
E 24	A função de um polo de apoio presencial da Universidade Aberta é da suporte aos cursistas. Utilizava esse espaço diariamente.

Sobre os tutores / professores

E 1	Sim porque sempre que surgem as duvidas os tutores e professores estão lá para socorrer. Seja nos fóruns, chats,bate papos e até emails.
E 2	Sim. Os tutores/professores são todos competente.
E 3	Sim, porque são professores responsáveis que desempenham bem suas funções.
E 4	Sim, me informa sobre as atividades e o andamento do curso, sobre os encontros, etc.
E 5	Sim, tanto na parte didática, terando dívidas com relação aos conteúdos das disciplinas, quanto na na motivação e estímulo, motivando o aluno para que siga adiante com seu curso.
E 6	Sim, sempre éramos estimulados a continuar o curso.
E 7	Os tutores representam colunas indispensáveis, são amigos capacitados a nos orientar e esclarecer nossas dúvidas.
E 8	Sim, pois temos, nos tutores, o apoio necessário nas dificuldades que venham a surgir durante o processo de formação
E 9	Sim, pois as suas organizações diante do ambiente com materiais como livros, artigos e vídeos aulas, além dos contatos nas aulas presenciais nos esclarecem e suprem as dúvidas encontradas.
E 10	sim,pois sem estes profissionais seria bem mais difícil adquirir o conhecimento, uma vez que os nossos educadores se encontram de certa forma distante
E 11	sim
E 12	Sim, contribui, mas infelizmente alguns tutores só pensam em ganhar o seu salário e não dá o suporte necessário para os cursistas.
E 13	Sim. A interação e o feedback à distância contribuem de forma significativa para o processo de

	construção do aprendizado autônomo.
E 14	Sim, pois as suas organizações diante do ambiente com materiais como livros, artigos e vídeo aula, além dos contatos nas aulas presenciais nos esclarecem e suprem as dúvidas encontradas para uma melhor formação.
E 15	5) Sim. Sempre que precisei os tutores contribuíram no processo de aprendizagem
E 16	Os tutores poderiam ter uma formação melhor. Os professores são altamente gabaritados e competentes.
E 17	Sim. É imprescindível o trabalho dos tutores. São eles que orientam e direcionam o processo de aprendizagem.
E 18	sim, pois esses professores venho preparado e passa os seus conhecimentos e nós como alunos temos mais conhecimentos.
E 19	Sim, haja vista que o tutor desempenhar um importante dentro da equipe multidisciplinar de profissionais que compõem a EAD, por ser ele uma figura-chave no processo no espaço do educar à distância, ou seja, um motivador pedagógico que investi na criação de uma relação de confiança, tendo como objetivo precípuo despertar no aprendiz o prazer em conhecer e se apropriar do assunto do componente curricular e se dispondo a ajudá-lo na superação de possíveis obstáculos.
E 20	sim, pois ocorre uma interação para a formação do discente
E 21	Alguns professores/tutores me ajudaram muito, porém, alguns deixaram a desejar.
E 22	Sim. Por meio dos tutores presenciais podemos resolver com maior praticidade problemas acadêmicos e pelo tutor virtual tira dúvidas, obter explicações e detalhamento de atividades entre outros.
E 23	Sim, estimulam minha busca pelo conhecimento mesmo que on-line.
E 24	contribui para tirar duvidas dos conteudos

Sobre o ambiente de aprendizagem e material didático

E 1	com certeza, são materiais excelentes com linguagem bastante clara
E 2	sim.
E 3	6) Sim. A maior dificuldade não estar nos recursos ou instrumentos, mas na internet que nem sempre contribui.
E 4	Sim. Totalmente.
E 5	Os materiais eram sempre muito bom.
E 6	alguns são bons outros são preciso de mais pesquisa.
E 7	São muito bons
E 8	Sim. Através do ambiente virtual de aprendizagem é possível realizar todas as atividades solicitadas e esclarecer dúvidas por meio de diálogos online com professores, tutores e os colegas do próprio Polo como de outros Polos.
E 9	Sim

E 10	Sim, porém algumas vezes alguns recursos do ambiente não funcionava ou não era utilizado como deveria.
E 11	este tema é complexo, pois sabemos que existem diferentes níveis de entendimento, e assim em algumas questões houve difícil compreensão necessitando de ajuda dos tutores e colegas.
E 12	Quase sempre sim
E 13	Sim
E 14	Sim.
E 15	as vezes
E 16	sim, os materiais didático corresponderam as minhas expectativas
E 17	Na realidade os materiais é ruim no entendimento, dificultando o aprendizado. Deveria passar por adaptações.
E 18	Sim, pois todo o material selecionado ou confeccionado para o uso no ensino a distância pelo qual me deparei até hoje permitiram o acesso a todo o conteúdo necessário para uma aprendizagem satisfatória.
E 19	Sim. Os recursos são de fundamental relevância no processo de aprendizagem por meio deles é possível interagir com professor, tutor e estudantes construindo de modo progressivo conhecimentos para formação profissional.
E 20	Sim, o material do curso é excelente, tanto didaticamente, quanto no que se refere à qualidade física dos materiais
E 21	Sim, há muitos bons e eficazes instrumentos.
E 22	Sim. O ambiente virtual de aprendizagem disponibiliza recursos e instrumentos que atendem as expectativas de aprendizagem.

Sobre a modalidade EAD

E 1	existem diferenças, entre elas eu citaria o ambiente de estudo que é totalmente diferente do convencional, a sala de aula pode ser o seu quarto, a sua sala de estar, ou até mesmo o seu trabalho entre um intervalo e outro.
E 2	a maior diferença é justamente a autonomia adquirida e a possibilidade de buscar mais informações nas informações bibliográficas que nos são disponibilizadas
E 3	Existe sim, na presencial temos um contato mais próximo e mais humano com o professor, já no EAD, essa a aproximação é menor e isso faz nós sentir com mais dúvidas, pois quando postamos uma pergunta online o professor passa de 2 a 3 dias para nós uma resposta e as vezes não compreender a pergunta e manda pergunta de novo. Então há uma grande diferença.
E 4	Sim, a diferença mais significativa construção do conhecimento de forma autônoma pelo aluno além da mesma ser de modo colaborativo.
E 5	A presencial o ponto de apoio em relação aos professores, já a distância você estuda mais sozinho portanto a dificuldade é maior
E 6	sim, os professores não se preocupam com as notas da modalidade a distância
E 7	O curso a distância exige muito mais que o aluno estude, se dedique, tenha tempo para realizar suas atividades com êxito. Senti falta do contato pessoal.

E 8	Acredito que a EAD tem vantagens pois o estudo se dá em ambientes diferentes e de acordo com seu tempo.
E 9	a distância nos permite a autonomia e a presencial o professor explica os conteúdos e as vezes o aluno não está nem a
E 10	As duas modalidades estão bem próximas.
E 11	Sim, a principal diferença está ligada a flexibilidade de estudos, pois na EAD o aluno é que faz o seu horário de estudos na semana, ao contrário da modalidade presencial. O deslocamento é outro fator que para aqueles que não podem se deslocar a própria instituição se favorece do sistema de ensino a distancia, já a semelhança está justamente na exigência das habilidades e competências que os discentes terão que atingir, tendo assim, de certa maneira, materiais equivalentes em ambos os sistemas.
E 12	Sim, pois acredito que em ambos acontecem a aprendizagem, mas por ter passado pelas duas experiências posso afirmar que acredito que a EAD possibilita ao aprendente seja por meio de individualidade ou da interatividade a habilidade de buscar conteúdos, compreender, avaliar, ou seja, trilhar verdadeiramente um caminho de construção de conhecimentos, caminho esse que abre novas dimensões para o estudo. Enquanto no presencial muitas vezes nos acomodamos e isso faz com que não aconteça de forma tão rápida o desenvolvimento da autonomia.
E 13	Sim, existem diferenças e semelhanças entre as modalidades presencial e a distância, uma vez que em ambas temos o compromisso de realizar as atividades e de organizamos nosso tempo de estudo, conversar com colegas e professores por meio de chats e discutir sobre a aula. Contudo, temos diferenças entre as modalidades, pois à distância contamos com a oportunidade de estarmos dentro de nossas próprias casas, sem precisarmos nos deslocar para a Instituição, e de qualquer hora, dentro do prazo de realização da atividade, respondermos e enviarmos as tarefas solicitadas, enquanto que na presencial temos o compromisso de estarmos presentes todos os dias naquele mesmo horário e na Instituição de Ensino, onde uma falta às vezes nem pode ser compensada. No entanto, o estilo de aprendizagem de cada aluno é que garante seu bom desempenho em qualquer modalidade de ensino.
E 14	Sim existem semelhanças e diferenças nas modalidades de ensino presencial e a distância. Semelhanças ambas são salas de ensino aprendizagem, força de vontade, dedicação, materiais conteudístico adequado. Diferença a presença aluno x professor é a distância, interação mesmo distantes conseguem fazer um elo de amizade e de grupo entre outros.
E 15	Sim. Dentre as diferenças, a flexibilidade no horário para realizar os estudos e atividades no EAD, criando-se a possibilidade de frequentar o curso, nos dias e horários mais convenientes. Além disso, minimiza-se o deslocamento, gerando-se a economia de tempo e dinheiro. Possibilita que pessoas que tenham alguma dificuldade de frequentar as instituições convencionais, consigam fazer um curso. Por outro lado, faz-se necessário que o aluno tenha recursos tecnológicos, como o computador e acesso à internet. Outro ponto está relacionado ao tempo de resposta, quando há questionamentos, por não ocorrer em tempo real, muitas vezes fica comprometido. Além disso, tem-se uma perda bastante significativa do potencial de socialização que a modalidade presencial possibilita.
E 16	sim, a conexão com os professores e menor e enquanto uma é virtual a outra presencial
E 17	Há sem duvidas, existem diferenças, por experiencia, o aprendizado no presencial o rendimento é muito melhor do que o ensino a distancia.
E 18	Só uma ao meu ver, e que nao era pra ter. Os professores não estão sempre a disposição como o sistema fala.
E 19	Sim. A principal diferença, para mim, é que a postura do estudante é mais decisiva, pois a falta de disciplina, no caso da EAD, pode comprometer todo o curso, principalmente no que se refere à gestão do tempo por parte do estudante
E 20	As diferenças estão fundamentadas na forma em que construímos o conhecimentos como citei antes, buscamos com mais determinação, leituras e interpretações .
E 21	na modalidade à distância, estudo na hora que posso e sem sair de casa.

E 22	7) Sim. A semelhança é com relação aos conteúdos que são trabalhados, e a diferença está nos recursos e ferramentas que são utilizados.
E 23	Ao analisamos comparativamente ambas as modalidades é possível perceber que os alunos da educação à distância possuem um perfil com maior autonomia, com maior flexibilidade para a aprendizagem e apresentam um planejamento para desenvolvimento de seus estudos no seu tempo diário. Enquanto os estudantes do presencial requerem lugares fixos para estudos. É preciso seguir horários definidos, dividir o ambiente de sala de aula com colegas, amigos, professores, e recursos didáticos que muitas vezes não se faz necessário à utilização dos recursos tecnológicos. No entanto quando comparamos a formação acadêmica em ambas as modalidades, podemos ver que não se diferenciam com tanta relevância.
E 24	Sim. A necessidade de compromisso e autonomia do educando se evidencia com maior intensidade na modalidade EaD.

ANEXO 07: IES PARTICIPANTES DO SISTEMA UAB (SISUAB)

Região	UF	Sigla	Instituição	Nome
1	Região Nordeste	AL	<u>IFAL</u>	INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
2	Região Nordeste	AL	<u>UFAL</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
3	Região Norte	AM	<u>UFAM</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
4	Região Norte	AM	<u>IFAM</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO DO AMAZONAS
5	Região Norte	AP	<u>UNIFAP</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA
6	Região Nordeste	BA	<u>UFBA</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
7	Região Nordeste	BA	<u>IFBA</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
8	Região Nordeste	BA	<u>UFRB</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
9	Região Nordeste	BA	<u>UFOB</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
10	Região Nordeste	CE	<u>IFCE</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA
11	Região Nordeste	CE	<u>UFC</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA
12	Região Nordeste	CE	<u>UNILAB</u>	UNIV. DA INTEGRACAO INTERNAC. DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
13	Região Centro-Oeste	DF	<u>UnB</u>	UNIVERSIDADE DE BRASILIA
14	Região Sudeste	ES	<u>IFES</u>	INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
15	Região Sudeste	ES	<u>UFES</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
16	Região Centro-Oeste	GO	<u>UFG</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
17	Região Nordeste	MA	<u>IFMA</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO MARANHAO
18	Região Nordeste	MA	<u>UFMA</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO
19	Região Sudeste	MG	<u>UFJF</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

20	Região Sudeste	MG	<u>UFLA</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
21	Região Sudeste	MG	<u>UFMG</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
22	Região Sudeste	MG	<u>UFOP</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
23	Região Sudeste	MG	<u>UFSJ</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO JOAO DEL-REI
24	Região Sudeste	MG	<u>UFU</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLANDIA
25	Região Sudeste	MG	<u>UNIFAL-MG</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
26	Região Sudeste	MG	<u>UNIFEI</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBA
27	Região Sudeste	MG	<u>UFV</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VICOSA
28	Região Sudeste	MG	<u>UFVJM</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
29	Região Sudeste	MG	<u>IF - Triangulo</u>	INSTITUTO DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO TRIANGULO MINEIRO
30	Região Sudeste	MG	<u>IFNMG</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS
31	Região Centro-Oeste	MS	<u>UFMS</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
32	Região Centro-Oeste	MS	<u>UFGD</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
33	Região Centro-Oeste	MT	<u>IFMT</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
34	Região Centro-Oeste	MT	<u>UFMT</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
35	Região Norte	PA	<u>UFPA</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA
36	Região Norte	PA	<u>IFPA</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARA
37	Região Nordeste	PB	<u>UFPB</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
38	Região Nordeste	PB	<u>IFPB</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA
39	Região Nordeste	PE	<u>IFPE</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
40	Região Nordeste	PE	<u>UFPE</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
41	Região Nordeste	PE	<u>UFRPE</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

42	Região Nordeste	PE	<u>UNIVASF</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SAO FRANCISCO
43	Região Nordeste	PI	<u>UFPI</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
44	Região Nordeste	PI	<u>IFPI</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
45	Região Sul	PR	<u>UFPR</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
46	Região Sul	PR	<u>UTFPR</u>	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA
47	Região Sudeste	RJ	<u>CEFET-RJ</u>	CENTRO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO
48	Região Sudeste	RJ	<u>UFF</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
49	Região Sudeste	RJ	<u>UFRJ</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
50	Região Sudeste	RJ	<u>UFRRJ</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
51	Região Sudeste	RJ	<u>UNIRIO</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
52	Região Sudeste	RJ	<u>FIOCRUZ</u>	FUNDACAO OSWALDO CRUZ
53	Região Nordeste	RN	<u>IFRN</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
54	Região Nordeste	RN	<u>UFRN</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
55	Região Nordeste	RN	<u>UFERSA</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ARIDO
56	Região Norte	RO	<u>UNIR</u>	FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
57	Região Norte	RR	<u>UFRR</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
58	Região Norte	RR	<u>IFRR</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
59	Região Sul	RS	<u>IFSul</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE
60	Região Sul	RS	<u>FURG</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
61	Região Sul	RS	<u>UFPEL</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
62	Região Sul	RS	<u>UFSM</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
63	Região Sul	RS	<u>UFRGS</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

64	Região Sul	RS	<u>UNIPAMPA</u>	FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
65	Região Sul	SC	<u>IFSC</u>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
66	Região Sul	SC	<u>UFSC</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
67	Região Nordeste	SE	<u>UFS</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
68	Região Sudeste	SP	<u>UFABC</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
69	Região Sudeste	SP	<u>UFSCAR</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS
70	Região Sudeste	SP	<u>UNIFESP</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO PAULO
71	Região Norte	TO	<u>UFT</u>	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
72	Região Norte	TO	<u>IFTO</u>	INSTITUTO FED. DE EDUC., CIENCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS